



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της

ΒΑΡΒΑΡΑΣ ΧΙΟΥ

με θέμα

**Προαγωγή Ψυχικής Υγείας σε Παιδιά ηλικίας 4-6 ετών.
Εφαρμογή του προγράμματος
"Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα" σε νηπιαγωγεία
στην Ελλάδα**

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Μαρία Καϊλα	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ποτίτσα Ξανθάκου	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Αναστασία Ζήση	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Νικήτας Πολεμικός	Ομότιμος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Νίκος Ανδρεαδάκης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Χρυσή Χατζηχρήστου	Καθηγήτρια	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Ευαγγελία Γαλανάκη	Καθηγήτρια	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

ΡΟΛΟΣ 2016

Στα παιδιά, τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διατριβή, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω με ουσιαστικό τρόπο και χωρίς καμία τυπικότητα όλους όσοι συνέβαλαν σε αυτήν την προσπάθεια.

Καταρχήν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Μαρία Καΐλα, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που με εμπιστεύτηκε και αποδέχτηκε την αίτηση μου για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής, για την υπομονή της όλο αυτόν τον καιρό αλλά κυρίως για την κατανόησή της σε σημαντικά γεγονότα ζωής που με οδήγησαν στην υποβολή αίτησης για αναστολή της φοίτησης μου για 3 σχεδόν χρόνια.

Θερμές ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στην κα. Αναστασία Ζήση, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την αμέριστη βοήθεια, την καθοδήγηση και τις συμβουλές της όλα αυτά τα χρόνια. Είναι εκείνη που μου χάρισε την ιδέα του θέματος της διατριβής μέσα από τις πρώτες μας συζητήσεις για την προαγωγή ψυχικής υγείας σε παιδιά στη Μυτιλήνη. Στην Αναστασία Ζήση οφείλω ένα μεγάλο μέρος αυτού του εγχειρήματος γιατί με ενθάρρυνε πάντα στις δύσκολες στιγμές.

Ευχαριστώ πολύ και την κα. Γιώτα Ξανθάκου, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου που δέχτηκε να συμμετέχει στην Τριμελή Συμβουλευτική Επιτροπή αλλά κυρίως για τις σημαντικές συμβουλές της και την καθοδήγησή της κατά το ξεκίνημα της διατριβής.

Θερμές ευχαριστίες στον κ. Νίκο Ανδρεαδάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, και στην κα Μαρία Σαπουνά, Λέκτορα του Πανεπιστημίου της Δυτικής Σκωτίας, για τις επιστημονικές συμβουλές τους ως προς τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την επιμέλεια τους.

Θα ήθελα ακόμη να απευθύνω ευχαριστίες στους Ελεάνα Καραγεωργίου, Μαρικαίτη Μανσόλα, Αγγελική Διαμάντη, Γιάννη Τσακίρη, Ιωάννα Σέργη και Μαρικίτα Τριανταφύλλου οι οποίοι συνέβαλαν στη συλλογή των δεδομένων επιδεικνύοντας επαγγελματισμό και επιμέλεια, καθώς και στον Δήμο Πεταλούδων της Ρόδου και την Εταιρεία Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ψυχικής Υγείας (Κυκλάδες) που συνέβαλαν οικονομικά στην κάλυψη ενός μέρους των εξόδων μετακίνησης και διαμονής της υποψήφιας διδάκτορος.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην αδελφή μου Μιχαλίτσα Χίου για την ουσιαστική της βοήθεια και την αμέριστη συμπαράσταση της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και ιδιαιτέρως τον σύζυγο μου Παναγιώτη που τα τελευταία χρόνια αφιέρωσε πολύ χρόνο στη φροντίδα και στο παιχνίδι των παιδιών για να μπορέσω να «κλέβω» λίγο χρόνο για τη συγγραφή της διατριβής. Τέλος, ευχαριστώ τον Χρήστο και την Εύα που μου χαρίζουν μέσα από τις καθημερινές, απλές στιγμές μας πολλά παραδείγματα επίλυσης των διαπροσωπικών μας δυσκολιών.

Η παρούσα διατριβή είναι αφιερωμένη σε όλα τα παιδιά, τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Χωρίς τη συμμετοχή τους θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση της και η συγγραφή αυτής της διατριβής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Abstract.....	8
Περίληψη.....	10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή.....	12
1.1 Το σύγχρονο μοντέλο της πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στην εκπαίδευση: Έννοιες και ορισμοί.....	13
1.2 Τύποι και κατηγορίες προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας.....	16
1.3 Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας.....	18
1.4 Παραδείγματα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Πρόληψης και Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή.....	31
2.1 Κοινωνικές Δεξιότητες – Κοινωνική επάρκεια: Οριοθέτηση εννοιών.....	31
2.2 Τύποι και κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	36
2.3 Η ψυχομετρική αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων	38
2.4 Μέθοδοι και διδακτικές στρατηγικές προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες	41
2.5 Η αποτελεσματικότητα και αποτίμηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή.....	57
3.1 Η επίλυση "κοινωνικών" προβλημάτων: Οριοθέτηση εννοιών.....	58
3.2 Διαστάσεις της επίλυσης "κοινωνικών" προβλημάτων.....	59
3.3 Το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»	60

3.4 Οι πρώτες έρευνες των Shure και Spivack.....	62
3.5 Άλλες έρευνες στις Η.Π.Α.....	74
3.6 Έρευνες σε χώρες εκτός Η.Π.Α.....	78
3.7 Η αξιολόγηση των στρατηγικών επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων.....	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Στοχοθεσία - Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	86
4.2 Το δείγμα	92
4.2.1 Διαδικασία επιλογής δείγματος	92
4.2.2. Συμμετέχοντες.....	95
4.3 Μεθοδολογικά εργαλεία.....	102
4.3.1 Η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Λύσεων σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών.....	102
4.3.2 Η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Συνεπειών σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6-ετών.....	105
4.3.3 Κλίμακα Εκτίμησης Συμπεριφοράς σε Παιδιά Ηλικίας 3-6 ετών (Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2).....	108
4.4 Εγκυρότητα του περιεχομένου της κλίμακας PKBS-2.....	120
4.5 Δομική εγκυρότητα της κλίμακας PKBS-2.....	122
4.6 Διδακτικές δραστηριότητες του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα». Εισαγωγή και μεθοδολογία ενσωμάτωσής του στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.....	125
4.7. Διαδικασία έρευνας.....	131
4.8. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	138
4.9. Η πρωτοτυπία της έρευνας.....	138

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Κατανομή συχνοτήτων	141
5.1.1 Πρώτος χρόνος έρευνας (σχολικό έτος 2004-2005).....	141
5.1.2 Δεύτερος χρόνος έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006).....	144
5.2. Συσχετίσεις των γνωστικών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς	147

5.3. Σχέσεις των κύριων μεταβλητών με κοινωνικό-δημογραφικές μεταβλητές.....	152
5.4. Ευρήματα.....	153
Ευρήματα του πρώτου χρόνου της έρευνας (σχολ. έτος 2004-2005).....	153
5.4.1. Ευρήματα πριν την εισαγωγή της παρέμβασης τον πρώτο χρόνο της έρευνας (Φεβρουάριος 2005 - T1).....	153
5.5.2 Ευρήματα μετά την εισαγωγή της παρέμβασης του πρώτου χρόνου (Ιούνιος 2005-T2)	159
Ευρήματα του δεύτερου χρόνου της έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006).....	165
5.4.3 Ευρήματα πριν την εισαγωγή της παρέμβασης το δεύτερο χρόνο της έρευνας (Ιανουάριος 2006).....	165
5.4.4 Έλεγχος αναφορικά με τις διαρροές παιδιών.....	169
5.4.5 Αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών μεταξύ των χρόνων T2-T3.....	172
5.4.6 Ευρήματα μετά την εισαγωγή της παρέμβασης το δεύτερο χρόνο της έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006).....	177
5.4.7 Ευρήματα από τον έλεγχο δεδομένων στους δύο χρόνους ολοκλήρωσης του προγράμματος.....	182

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Η χορήγηση των διεθνών δοκιμασιών και κλιμάκων στην Ελλάδα: ευρήματα και προοπτικές.....	189
6.2 Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, γνωστικές δεξιότητες και κοινωνική συμπεριφορά.....	192
6.3 Ευρήματα πριν και μετά την παρέμβαση.....	196

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

7.1 Σύνοψη ευρημάτων.....	209
7.2 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας.....	211
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	215

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....	218
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	226
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (Ιστογράμματα και Πίνακες).....	228
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 (Η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Λύσεων σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών).....	248
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 (Η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Συνεπειών σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6-ετών).....	253
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 (Κλίμακα Εκτίμησης Συμπεριφοράς σε Παιδιά Ηλικίας 3-6 ετών (Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2).....	258
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 (Το Πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα).....	266
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	488

ABSTRACT

This thesis entitled; “*The promotion of mental health among preschoolers aged 4-6 years old: The implementation of I Can Problem Solve Program in Greek kindergarten schools*” is a representative piece of research of prevention science in the field of education.

The present research aims at; a. implementing a mental health promotion program, called “*Interpersonal Cognitive Problem Solving Program*” in Greek kindergarten schools over a period of two school years, b. examining of its possible effects on children’s cognitive-social skills of interpersonal problem-solving, and c. exploring of its possible effects on preschooler’s social behavior.

In the first year of research, participants were 151 children aged 4-6 years old and, in the second year, 88 children of the same age.

The ICPS programme (Shure, 2000) was translated into and adjusted to Greek and taught everyday per 20 minutes for approximately three months. It consists of 59 lessons aiming at enhancing interpersonal problem solving ability of preschoolers by using games, didactic discussion and ICPS dialoguing. Teachers were encouraged to use ICPS dialoguing when real life interpersonal problems occurred in the everyday school setting in order to help children solve their conflicts on their own.

A repeated measures research design involving an experimental and a control group was employed over two school years (2004-2005 and 2005-2006) in kindergarten schools in Andros, Mytilene, and Rhodes (Aegean islands in Greece). Data were collected in four phases using the following measures; the Preschool Interpersonal Problem Solving Test (Shure 1992), the What Happens Next Game Test (Shure 1990) and the Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2 (Merrell, 2002). The psychometric properties of the methodological instruments were found satisfactory.

Results indicate that first-time trained children of age 4-5 and 5-6 years who attended the 3-month ICPS programme improved significantly their ability to think of alternative solutions and consequences of hypothetical interpersonal problems immediately after the end of the intervention compared to their controls. Although behavioural improvement was expected according to Shure & Spivack’s theoretical model (1980.1982), the results showed no significant changes for either social skills

or problem behaviours immediately after the intervention in trained children of both 4-5 and 5-6 years old. This may be explained by the fact that research participants, mainly coming from middle social classes, did not exhibit either social skills deficits or behaviour problems.

Results also demonstrate that trained children preserved their gains in both solutions and consequences thinking skills following an 8-month period. Findings also revealed no significant interaction of trained and controls during the two school years as far as concerned ICPS skills and behavioural characteristics. It is interesting, though, that trained children were assessed with higher ICPS scores than controls.

The present findings contribute to the cultural validation of the ICPS approach. Broadly, the incorporation of ICPS curriculum in Greek kindergarten schools for two school years adds to the literature by providing more research evidence about the cognitive-social problem solving approach as means of mental health promotion in school settings.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εντάσσεται στο χώρο της προληπτικής – παρεμβατικής παιδαγωγικής με έμφαση στην προσχολική ηλικία. Οι κύριοι στόχοι της είναι δυο: α. η εισαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης προαγωγής ψυχικής υγείας «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» (ICPS Preschool, Shure, 2000) σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα, και β. η αποτίμηση των πιθανών επιδράσεων της στις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για δύο σχολικά έτη (2004-2005 και 2005-2006) σε κλασσικά τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων σε τρία νησιά: Άνδρο, Μυτιλήνη και Ρόδο. Συμμετέχοντες της έρευνας κατά τον πρώτο χρόνο ήταν 151 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και τον δεύτερο χρόνο 88 παιδιά της ίδιας ηλικίας. Το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε από τις νηπιαγωγούς, μετά από σχετική εκπαίδευση τους από την υποψήφια διδάκτορα, στόχευε στην ενδυνάμωση της σκέψης εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης ως βασικού παράγοντα προαγωγής και ενίσχυσης θετικών συμπεριφορών. Περιελάμβανε 59 δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνταν καθημερινά για 20 λεπτά περίπου επί τρεις μήνες ανά σχολικό έτος. Στόχευσή τους ήταν η εκπαίδευση των παιδιών στην επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων με ομηλίκους ή και ενήλικες μέσα από την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών. Παράλληλα, το πρόγραμμα προέβλεπε τη γενίκευση των δεξιοτήτων του εναλλακτικού συλλογισμού στρατηγικών επίλυσης κατά την εμφάνιση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων στο οικοσύστημα του νηπιαγωγείου με τη χρήση του διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

Εφαρμόζοντας πειραματικό ερευνητικό σχέδιο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, αξιολογήθηκαν τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά τα δυο έτη:

- α. η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων των παιδιών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα με τη χορήγηση της δοκιμασίας Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS Test, Shure, 1992)
- β. η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών των παιδιών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα με τη χορήγηση της δοκιμασίας What Happens Next Game Test (WHNG Test, Shure, 1990)

γ. οι κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνική συνεργασία, κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνική αυτονομία) και τα προβλήματα συμπεριφοράς (εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα) με τη συμπλήρωση της κλίμακας Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2, Merrell, 2002) από τις εκπαιδευτικούς.

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των παραπάνω μεθοδολογικών εργαλείων κατά τη χρήση τους σε ελληνικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βρέθηκαν να είναι ικανοποιητικές.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά 4-5 ετών όσο και τα παιδιά 5-6 ετών που παρακολούθησαν για πρώτη φορά το πρόγραμμα βελτίωσαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα ως αποτέλεσμα της συστηματικής τρίμηνης παρέμβασης. Επανελέγχος έδειξε τη διατήρηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων επίλυσης στα παιδιά 4-5 ετών μετά από διάστημα 8 μηνών και χωρίς να έχει μεσολαβήσει επιπρόσθετη εκπαίδευση. Τα παιδιά που παρακολούθησαν για δύο συνεχόμενες χρονιές το πρόγραμμα δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους που δεν έλαβαν τη συγκεκριμένη εκπαίδευση. Είχαν ωστόσο μεγαλύτερη απόδοση ως προς την προσφορά στρατηγικών επίλυσης. Επίσης, η παρακολούθηση του προγράμματος για δύο χρονιές δεν διαφοροποίησε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες των παιδιών σε σύγκριση με την παρακολούθηση του για έναν χρόνο.

Τα ευρήματα από την εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων υποδεικνύουν ότι το πρόγραμμα δεν πέτυχε στατιστικά σημαντική ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων ή μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας, μετά την εφαρμογή της πρώτης και της δεύτερης παρέμβασης. Το δείγμα ήταν κοινωνικά επαρκές και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς. Επανεκτίμηση μετά από το χρονικό διάστημα 8 μηνών από την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης στα παιδιά 4-5 ετών που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα το πρώτο έτος της έρευνας δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές μεταβολές ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, τα παιδιά που παρακολούθησαν για δύο χρονιές το συγκεκριμένο πρόγραμμα εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς την επίδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων και μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με την παρακολούθηση του για έναν χρόνο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στον χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής και της σχολικής ψυχολογίας έχουν συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε διεθνές επίπεδο. Ανασκοπώντας την σχετική βιβλιογραφία γίνεται σαφές ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν διαφοροποιηθεί ως προς τη στοχοθεσία τους και τη μεθοδολογία εφαρμογής τους καθώς εστιάζουν όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού που συνιστούσαν τους βασικούς άξονες των "παραδοσιακών" εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και στην προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας και την ενίσχυση θετικών στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε ατομικό, ομαδικό ή και κοινοτικό επίπεδο (Doll, Zucker & Brehn, 2009).

Στο πλαίσιο αυτών των αναθεωρήσεων, η προαγωγή της ψυχικής και της συναισθηματικής υγείας σε παιδιά αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους των σύγχρονων παιδαγωγικών προγραμμάτων. Ερευνητικές μελέτες των τελευταίων χρόνων υποδεικνύουν την αξία της διασύνδεσης της θεωρίας και της πράξης στο πλαίσιο ενός συστηματικού σχεδιασμού παιδαγωγικών παρεμβάσεων με στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση μιας ευρείας γκάμας δεξιοτήτων ζωής από τις πολύ μικρές ακόμη ηλικίες.

Το παρόν κεφάλαιο συζητά τη σημασία της πρόληψης και της προαγωγής ψυχικής υγείας ως εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών εργαλείων στην προσχολική εκπαίδευση. Αρχικά, διατυπώνονται οι ορισμοί των σχετικών εννοιών και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τύποι, ο σχεδιασμός και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη ενότητα ολοκληρώνεται με την καταγραφή ορισμένων παραδειγμάτων από εκπαιδευτικά προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας εστιασμένα στην προσχολική και σχολική ηλικία.

1.1 Το σύγχρονο μοντέλο της πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στην εκπαίδευση: Έννοιες και ορισμοί

Η ψυχική και συναισθηματική υγεία αποτελούν το επίκεντρο της προαγωγής υγείας στα σχολεία σύμφωνα με την προσέγγιση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων Προαγωγής της Υγείας (Weare & Gray, 2000). Η θετική της διάσταση δεν προσδιορίζεται μόνο από την απουσία ψυχικών και συναισθηματικών δυσκολιών αλλά από μια ευρύτερη κλίμακα θετικών ψυχικών καταστάσεων και συμπεριφορών που αφορούν στη θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, την ψυχική ισορροπία, τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, την ικανότητα για επίλυση των καθημερινών προβλημάτων, τις δεξιότητες για έναρξη και διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, κ.ά. (Weare & Gray, 2000. Herrman, 2001. WHO, 2001. Ζήση & Στυλιανίδης, 2004. Ζήση, 2013). Οι Jane-Llopis και οι συν. (2005) αναφέρουν ότι η θετική ψυχική υγεία αποτελεί μια αξία από μόνη της η οποία συμβάλλει στην ευημερία και στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων και στη βελτίωση της κοινωνικής τους λειτουργικότητας.

Το σύγχρονο μοντέλο της πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στην εκπαίδευση αποτελείται από δύο βασικούς άξονες: την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Αν και οι δύο αυτοί όροι συνήθως αναφέρονται στη θετική πλευρά της ψυχικής υγείας (WHO, 2002) και πολλές φορές σε κοινές στρατηγικές και προσεγγίσεις, είναι σαφές με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι αποτελούν δύο διακριτές και μη ταυτόσημες έννοιες.

Ο όρος *πρόληψη της ψυχικής υγείας* (Cowen, 1997. WHO, 2002) αναφέρεται σε όλες εκείνες τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες ώστε να εντοπιστούν έγκαιρα παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση ψυχικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Κύριος στόχος της πρόληψης της ψυχικής υγείας αποτελεί η αποτροπή της εμφάνισης ψυχικών και συναισθηματικών αντιξοοτήτων σε ατομικό, ομαδικό ή και κοινοτικό επίπεδο.

Οι στρατηγικές για την πρόληψη της ψυχικής υγείας μπορεί να είναι πολυεπίπεδες. Το *Πρίσμα της Πρόληψης* που περιγράφεται στη συνέχεια (σχεδιάγραμμα 1, Cohen & Chehimi, 2010) αποτελείται από έξι επίπεδα: το πρώτο επίπεδο της βάσης του πρίσματος «ενδυναμώνοντας τη γνώση και τις δεξιότητες σε ατομικό επίπεδο» δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών και σχέσεων.

Από το δεύτερο έως και το έκτο επίπεδο, το πρίσμα εστιάζεται σε ένα ευρύτερο κοινοτικό και συστημικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο επίπεδο «προάγοντας την εκπαίδευση στην κοινότητα» εστιάζεται στην αφύπνιση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα πρόληψης μέσω της εκπαίδευσης, ενημερωτικών εκδηλώσεων, Μ.Μ.Ε., κτλ. Το τρίτο επίπεδο «εκπαιδύοντας παροχείς πρόληψης» αναφέρεται στη δυνατότητα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ατόμων ή ομάδων που μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη της ψυχικής υγείας, όπως δημόσιοι λειτουργοί και εκπαιδευτικοί, κτλ. Το τέταρτο επίπεδο «ενισχύοντας συνεργασίες και δίκτυα» αναφέρεται σε συνεργασίες και ανάπτυξη δικτύων με στόχο την πρόληψη της ψυχικής υγείας σε κοινοτικό επίπεδο. Το πέμπτο επίπεδο «αλλάζοντας οργανωτικές πρακτικές», όπως και το έκτο επίπεδο «επηρεάζοντας πολιτικές και νομοθεσία» εστιάζουν σε οργανωτικές μεταβολές σε θεσμικό πλέον επίπεδο οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν με τη συμβολή κεντρικών και νομοθετικών πολιτικών και στρατηγικών.

Σχεδιάγραμμα 1. Το Πρίσμα της Πρόληψης (Cohen & Chehimi, 2010)

Το Πρίσμα της Πρόληψης

Επηρεάζοντας πολιτικές και νομοθεσία
Αλλάζοντας οργανωτικές πρακτικές
Ενισχύοντας συνεργασίες και δίκτυα
Εκπαιδύοντας παροχείς πρόληψης
Προάγοντας την εκπαίδευση στην κοινότητα
Ενδυναμώνοντας τη γνώση και τις δεξιότητες σε ατομικό επίπεδο

Το *Πρίσμα της Πρόληψης* αντανακλά τις δυνατότητες που υπάρχουν για μια πολυεπίπεδη εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης της ψυχικής υγείας, από ένα πρώτο ατομικό επίπεδο το οποίο εστιάζει στην ενίσχυση θετικών στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε ένα ευρύτερο κοινοτικό επίπεδο το οποίο στοχεύει στην αλλαγή των οργανωτικών στάσεων και δομών. Η εφαρμογή στρατηγικών σε διαφορετικά επίπεδα δεν είναι ανταγωνιστική αλλά αλληλοσυμπληρούμενη.

Στο πλαίσιο του προσδιορισμού της έννοιας της πρόληψης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το μοντέλο της πρόληψης του Cowen (1983, 2000) το οποίο αποτελείται από δύο βασικούς άξονες (σχεδιάγραμμα 2). Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στη φύση και στον χρόνο των προσεγγίσεων που επιλέγονται για την πρόληψη ή τη μείωση δυσκολιών και ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στον τύπο και στο εύρος των αποτελεσμάτων που στοχεύουν οι συγκεκριμένες στρατηγικές. Κατά

τον Cowen, η γενική έννοια της πρόληψης διακρίνεται σε τέσσερις σχετικές υπο-έννοιες: α) την πρόληψη σε όλους τους τομείς της ζωής, β) την πρωτογενή πρόληψη σε όλους τους τομείς της ζωής, γ) την πρόληψη της ψυχικής υγείας, και δ) την πρωτογενή πρόληψη της ψυχικής υγείας.

Σχεδιάγραμμα 2. Υποθετικές Στρατηγικές και Στόχοι των Προσεγγίσεων Πρόληψης (Cowen, 2000)

		ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	
		Πρόληψη	Πρωτογενής Πρόληψη
ΣΤΟΧΟΙ	Σε όλους τους τομείς	A	B
	Στην ψυχική υγεία	Γ	Δ

Σύμφωνα με τον Cowen (2000), η πρόληψη σε όλους τους τομείς της ζωής αποτελεί τον πιο ευρύ από τους παραπάνω όρους ενώ πιο συγκεκριμένος και ειδικός είναι ο όρος πρωτογενής πρόληψη στην ψυχική υγεία. Ο κύριος στόχος της πρωτογενούς πρόληψης της ψυχικής υγείας στην οποία και εστιάζεται η δουλειά του Cowen (1985), είναι η βελτιστοποίηση της ψυχολογικής ευημερίας των ανθρώπων.

Από την άλλη, ο όρος *προαγωγή της ψυχικής υγείας* αναφέρεται σύμφωνα με τους Joubert και Raeburn (1998) σε όλες εκείνες τις διαδικασίες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσδιορίζει αυτόνομα τη ζωή του και να προωθεί τη θετική ψυχική του υγεία. Παρομοίως, κατά τους Hodgson, Abbsi και Clarkson (1996), η προαγωγή της ψυχικής υγείας αναφέρεται στην ενίσχυση της ικανότητας των ατόμων, των οικογενειών, των ομάδων ή των κοινοτήτων για ενδυνάμωση ή υποστήριξη των θετικών συναισθηματικών και γνωστικών εμπειριών.

Η πρόληψη και η προαγωγή της ψυχικής υγείας συνιστούν απαραίτητα βήματα για τη μείωση των αυξημένων ψυχικών διαταραχών (WHO, 2001). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αποτροπή

εμφάνισης δύσκολων συμπεριφορών και των συνεπειών που αυτές μπορεί να προκαλέσουν, όπως σχολική διαρροή, χρήση ουσιών, εγκληματικότητα, κ.ά. (Moodie & Jenkins, 2005).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι δύο παραπάνω έννοιες: *πρόληψη και προαγωγή ψυχικής υγείας*, έχουν αποτελέσει γνώριμα συστατικά των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα περισσότερα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, σε διεθνές πλέον επίπεδο, περιλαμβάνουν δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών, στην ενδυνάμωση των θετικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, στην αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών σε ένα μεγάλο ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων που τα βοηθούν να επιτύχουν τα παραπάνω έργα. Η διεθνής εμπειρία από την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας στον χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ιδιαίτερα πλούσια και προσφέρει σημαντικά εμπειρικά ευρήματα για τη σημασία και την αξία της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά ιδιαίτερα μικρών ηλικιών τα οποία και θα παρουσιαστούν σε επόμενη υποενότητα.

1.2 Τύποι και κατηγορίες προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορες κατηγορίες των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας ανάλογα με το επίπεδο της παρέμβασης, το επίπεδο πρόληψής τους, όπως και το διδακτικό τους προσανατολισμό.

Με βάση το επίπεδο της παρέμβασης, τα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας διακρίνονται σε δυο ευρείες κατηγορίες: τα περιβαλλοντικο-κεντρικά ή οικολογικά ή συστημικά προγράμματα (environment centered or ecological or system-level centered) και τα ατομο-κεντρικά (person-centered or individual-centered) (Cowen, 1985. Durlak & Wells, 1997). Τα πρώτα εστιάζουν σε άμεσες αλλαγές στην οικολογία του περιβάλλοντος, όπως μείωση πηγών του στρες και αύξηση ευκαιριών της ζωής. Αυτά στοχεύουν εμμέσως σε μεταβολές ως προς τις ικανότητες και δεξιότητες των ατόμων να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες στη ζωή τους. Τα δεύτερα στοχεύουν άμεσα στις δυνατότητες των ατόμων και είναι επικεντρωμένα στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους για καλή προσαρμογή σε αντίξοες καταστάσεις και στη μείωση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών τους δυσκολιών.

Σύμφωνα με τον Cowen (1985), οι ατομο-κεντρικές παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από δυο τύπους προσεγγίσεων: α) τις προσεγγίσεις που είναι εστιασμένες σε καταστάσεις και γεγονότα (situation-focused approach), και β) τις προσεγγίσεις που είναι εστιασμένες στην ενδυνάμωση της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων (competence-enhancement approach). Η πρώτη προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως διορθωτική (reactive) και αφορά στην ανάπτυξη παρεμβάσεων για ομάδες ατόμων που βρίσκονται σε επίπεδα υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση στρες και δυσπροσαρμογής. Η δεύτερη προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως προληπτική (proactive) και εστιάζει στην ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση της κοινωνικής επάρκειας σε άτομα. Πρόκειται κατά βάση για παρεμβάσεις εκπαίδευσης των οποίων ο χρόνος και το περιβάλλον εφαρμογής βρίσκονται συνήθως στον έλεγχο των ειδικών σχεδιασμού τους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για παρεμβάσεις που απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό με στόχο την εκμάθηση μιας μεγάλης γκάμας κοινωνικών κυρίως δεξιοτήτων που θα καταστήσει τα άτομα ικανά στο να ανταπεξέλθουν με θετικό τρόπο στις δυσκολίες της ζωής. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός τους και η εφαρμογή τους δεν επηρεάζεται συνήθως από συγκεκριμένα γεγονότα ζωής, τους χρόνους και τους χώρους εφαρμογής.

Με βάση το επίπεδο πρόληψης, τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης τα οποία στοχεύουν στον γενικό πληθυσμό παιδιών και εφήβων και στόχο έχουν την πρόληψη ψυχικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, όπως και την ενίσχυση ενός ευρέος ρεπερτορίου δεξιοτήτων ζωής που θα τα καταστήσει ικανά να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες αυτές, β) τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης τα οποία απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους που βρίσκονται σε επίπεδα υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση ψυχικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και στόχο έχουν την αντιμετώπιση ή και την πρόληψη προβλημάτων, και γ) τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης τα οποία στοχεύουν σε παιδιά και εφήβους με διαγνωσμένες ψυχικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και στόχο έχουν την αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν ήδη εκδηλωθεί (Caplan, 1964). Η διάκριση ωστόσο μεταξύ των προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης είναι πολλές φορές δύσκολη λόγω του σύνθετου σχεδιασμού τους και της εφαρμογής τους σε ομάδες παιδιών πριν την εμφάνιση δυσκολιών (Χατζηχρήστου, 2004). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι πρόσφατη ανασκόπηση μετα-αναλύσεων (Weare & Nind, 2011) δείχνει αριθμητική υπεροχή της υλοποίησης

προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης σε σχολεία στην Ευρώπη (46 από τις 52 μελέτες). Τα ευρήματα της μελέτης αυτής κατέδειξαν, επίσης, ότι οι παρεμβάσεις πρωτογενούς πρόληψης δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές με τις παρεμβάσεις που συνδυάζουν στοιχεία πρωτογενούς και στοχευμένης πρόληψης. Οι συνδυαστικές παρεμβάσεις βρέθηκε να επιφέρουν μεγαλύτερες επιδράσεις σε παιδιά που βρίσκονται σε συνθήκες υψηλής επικινδυνότητας.

Τέλος, ανασκοπώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι με βάση την διδακτική τους προσέγγιση, τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας διακρίνονται σε δυο κύριες κατηγορίες: α) τα προγράμματα συμπεριφορικού προσανατολισμού τα οποία είναι βασισμένα στις θεωρίες του συμπεριφορισμού και στοχεύουν στη μεταβολή συγκεκριμένων συμπεριφορών εφαρμόζοντας κυρίως τεχνικές ενίσχυσης των επιθυμητών συμπεριφορών (διαφορική ενίσχυση) ή αποφυγής ανεπιθύμητων συμπεριφορών, και β) τα προγράμματα γνωστικού ή γνωστικού - συμπεριφορικού προσανατολισμού τα οποία εστιάζουν στη μεταβολή συμπεριφορών μέσω της τροποποίησης συγκεκριμένων γνωστικών σχημάτων, δηλαδή στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών διαμέσου της αλλαγής του τρόπου σκέψης τους.

Μετα-αναλυτικές μελέτες των τελευταίων δεκαετιών δείχνουν ένα αυξημένο ενδιαφέρον στην υλοποίηση παρεμβάσεων γνωστικό-συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης οι οποίες διαφαίνεται να επιφέρουν ιδιαίτερα θετικές επιδράσεις ως προς τη μεταβολή μιας ευρείας γκάμας συμπεριφορών διαμέσου της τροποποίησης ή της ενίσχυσης συγκεκριμένων γνωστικών σχημάτων (Weare & Nind, 2011).

1.3 Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας

Η επιτυχής υλοποίηση ενός προγράμματος πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας σε σχολεία προϋποθέτει την ακολουθία συγκεκριμένων σταδίων σχεδιασμού, έρευνας και αξιολόγησης τους. Μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία παρατηρείται ότι η υλοποίηση μιας παρέμβασης σε σχολείο αποτελείται από τρία κύρια στάδια: α. τον σχεδιασμό της παρέμβασης ή την προσαρμογή της ήδη σχεδιασμένης παρέμβασης σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, β. την υλοποίηση της παρέμβασης, και γ. την αξιολόγηση της. Κάθε ένα από τα στάδια αυτά περιλαμβάνει συγκεκριμένο

πρωτόκολλο εργασιών, απαραίτητο για την ορθή και αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος.

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2000, 2011), τα βασικά στοιχεία της δομής ενός προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας είναι έξι:

α. ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, β. καθορισμός σκοπού και ειδικότερων στόχων του προγράμματος, γ. καθορισμός μεθόδου και διαδικασίας, δ. δομή του προγράμματος, ε. περιεχόμενο συναντήσεων, και στ. αξιολόγηση του προγράμματος. Τα πρώτα τέσσερα στοιχεία αφορούν στον σχεδιασμό μιας παρέμβασης, το πέμπτο στην υλοποίησή της και το τελευταίο στην αξιολόγηση της.

Μελετώντας σύγχρονες ερευνητικές μελέτες γίνεται σαφής η έμφαση που δίνεται στη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης, στον ακριβή καθορισμό στόχων και σκοπών, στην ορθή και απαλλαγμένη από αστοχίες υλοποίηση μιας παρέμβασης σε σχολικά περιβάλλοντα και στην αξιολόγηση της.

Όσον αφορά τη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης, ένα εκτεταμένο σώμα μελετών τις τελευταίες δεκαετίες προβαίνει σε εκτενείς αναφορές σε σύγχρονα εμπειρικά ευρήματα και θεωρητικά μοντέλα που σχετίζονται με την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Οι Durlak και Wells (1997) αναφέρουν ότι οι θεωρίες παρέχουν ένα σταθερό μοντέλο για την υλοποίηση και αποτίμησή μιας παρέμβασης εξειδικεύοντας τους πληθυσμούς-στόχους, τα συστατικά της, και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι μετα-αναλυτικές έρευνες των τελευταίων χρόνων δείχνουν ότι κύριοι διανομείς παρεμβάσεων σε σχολεία είναι κυρίως εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

Τέλος, σύμφωνα με τον Priest (2001), η αξιολόγηση αποτελεί έναν τύπο έρευνας που στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος. Ο ίδιος ερευνητής ορίζει πέντε είδη αξιολόγησης ως ακολούθως:

α. Αξιολόγηση αναγκών: στοχεύει στην εκτίμηση της απόστασης μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής. Η αξιολόγηση των αναγκών συμβάλλει στη στοχοθεσία μιας έρευνας.

β. Μελέτη σκοπιμότητας: εκτιμά την πιθανότητα επιτυχούς έκβασης μιας παρέμβασης εξετάζοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις και παράγοντες.

γ. Αξιολόγηση της διαδικασίας: στοχεύει στην εκτίμηση της πιθανής απόκλισης μεταξύ του αρχικού σχεδιασμού της παρέμβασης και της εκτέλεσης αυτής. Συμβάλλει στη διόρθωση αστοχιών ακόμη και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της.

ε. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων: εκτιμά κατά πόσο πέτυχε η παρέμβαση τους στόχους της. Συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της.

στ. Ανάλυση κόστους: αξιολογεί το κόστος της υλοποίησης μιας παρέμβασης με τα οφέλη που αποκομίστηκαν από αυτήν.

Ανασκοπώντας σύγχρονες ερευνητικές μελέτες, διαφαίνεται ότι οι περισσότερες από αυτές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που επιφέρει η υλοποίηση μιας παρέμβασης εφόσον συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα του ίδιου του προγράμματος. Ωστόσο η αδυναμία των περισσότερων ερευνητικών σχεδίων να συμπεριλάβουν και άλλα είδη αξιολόγησης αντικατοπτρίζει τις απαιτήσεις που δημιουργούνται ως προς τη διάθεση επαρκούς χρόνου, εκπαιδευμένου προσωπικού και υψηλού κόστους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ωστόσο αποτελεί η υιοθέτηση μιας νέας προσέγγισης, αυτής της αναζήτησης των παραγόντων ή των συστατικών των προγραμμάτων που πιθανόν είναι ικανά να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές ως προς την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας σε σχολεία (Bernett & Gibbons, 2000. Durlak et al., 2011. Losel & Beelman, 2003. Sklad et al., 2012).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ένα μεγάλο σώμα ερευνών ανέδειξε με εμπειρικό τρόπο τη σημασία και την προληπτική αξία οργανωμένων παρεμβάσεων προαγωγής ψυχικής υγείας σε μικρές ηλικίες. Μετα-αναλυτικές μελέτες επαλήθευσαν την ιδιαίτερη αξία τέτοιων προγραμμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αναδεικνύοντας τις θετικές τους επιδράσεις κατά την αναπτυξιακή αυτή περίοδο αλλά και πολύ μετέπειτα (Χίου και συν., 2005).

Μια από τις πιο γνωστές μετα-αναλύσεις προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης της ψυχικής υγείας είναι των Durlak & Wells (1997) η οποία αξιολόγησε τα αποτελέσματα 177 παρεμβάσεων οι οποίες πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια: α) οι συμμετέχοντες ήταν ηλικίας 18 ετών ή μικρότερων ηλικιών, β) υπήρχαν δημοσιευμένες εκθέσεις των αποτελεσμάτων τους μέχρι το 1991, γ) αποτελούσαν παρεμβάσεις ειδικά σχεδιασμένες για πρόληψη μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών σε τυπικούς πληθυσμούς και στόχευαν στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, και δ) το ερευνητικό τους σχέδιο περιλάμβανε ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι η πλειονότητα των προγραμμάτων πρόληψης ψυχικής υγείας (n=168) προκάλεσε θετικά αποτελέσματα, πετυχαίνοντας ενίσχυση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και σημαντική μείωση των δύσκολων συμπεριφορών τους. Εκπαιδευτικά προγράμματα που στόχευαν στην

προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών αναδείχτηκαν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά ως προς την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς, ιδιαίτερα σε μικρά παιδιά ηλικιών 2-7 ετών. Ακόμη, παρεμβάσεις προσανατολισμένες στην εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων βρέθηκαν να πετυχαίνουν τη βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όχι όμως και μείωση των δύσκολων συμπεριφορών.

Οι Nelson, Westhues και MacLeod (2003) σε μετα-ανάλυσή τους εξέτασαν τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα τριάντα τεσσάρων προληπτικών προγραμμάτων σχεδιασμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας εκτεθειμένων σε αντίξοες συνθήκες ζωής. Τα προγράμματα αυτά πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια: α) η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μικρότερης των 5 ετών, β) η παρέμβαση είχε στόχο την προαγωγή θετικής ψυχολογικής κατάστασης του παιδιού, του γονέα - παιδιού και της οικογένειας γενικότερα, γ) η υλοποίηση των παρεμβάσεων είχε διάχυση σε έγκριτες επιστημονικές εργασίες κατά τη διάρκεια τους έτους 2000, δ) το ερευνητικό σχέδιο περιλάμβανε ομάδα στόχο και ομάδα παρέμβασης, ε) τα αποτελέσματα των μετρήσεων αποτελούσαν δείκτες της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, της κοινωνικοσυναισθηματικής του συμπεριφοράς και του θετικού κλίματος του οικογενειακού περιβάλλοντος, και τέλος, στ) είχε πραγματοποιηθεί τουλάχιστον μια επαναλαμβανόμενη μέτρηση κατά τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο ή σε περισσότερα από ένα από τα πεδία που αναφέρθηκαν στο κριτήριο (ε). Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα πρόληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας επέφεραν βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα επέδρασαν θετικά στις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές λειτουργίες των παιδιών και γενικότερα στις συνθήκες της οικογενειακής τους ζωής. Επιπλέον, τα αποτελέσματα τους υποδεικνύουν γενίκευση στο χρόνο έως και την ηλικία των εννέα ετών με εμφανώς, ωστόσο, μεγαλύτερες επιδράσεις στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιού κατά την ηλικία των τεσσάρων ετών. Οι επιδράσεις των προληπτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι μεγαλύτερες όταν αυτές εφαρμόζονται σε σχολικά περιβάλλοντα σε σύγκριση με την εφαρμογή τους σε οικογενειακά περιβάλλοντα. Αν μάλιστα η εφαρμογή των συγκεκριμένων

εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνεχιζόταν και κατά τις πρώτες δημοτικές τάξεις φοίτησης, τα αποτελέσματά τους φαίνεται να ήταν περισσότερο ευεργετικά σε σύγκριση με τα προγράμματα που εφαρμόζονταν μόνο σε προσχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προσχολικά προγράμματα πρόληψης αποτελούν ένα είδος κοινωνικής επένδυσης καθώς το κόστος της υλοποίησής τους αντισταθμίζεται από τα μακροπρόθεσμα οφέλη που προκαλούν. Συνοψίζοντας, η μετανάλυση των Nelson, Westhues, & MacLeod ανέδειξε την αξία προληπτικών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών).

Μετανάλυση του Barnett (1995) εξέτασε 36 προγράμματα σχεδιασμένα να υλοποιηθούν σε οικογενειακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα προγράμματα αυτά πληρούσαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από παιδιά ηλικίας έως και τεσσάρων ετών που ζούσαν σε αντίξοες συνθήκες ζωής, β) είχε εκτιμηθεί τουλάχιστον μία διάσταση της γνωστικής τους ανάπτυξης, της κοινωνικοποίησης ή της σχολικής τους προόδου μετά την ηλικία των οκτώ ετών, και γ) το ερευνητικό σχέδιο της εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών συμπεριελάμβανε ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης υποδεικνύουν: βελτίωση της μαθησιακής και κοινωνικής ανάπτυξης, βελτίωση της σχολικής επίδοσης, αύξηση του αριθμού αποφοιτήσεων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καλύτερη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα κορίτσια βρέθηκε να επωφελούνται περισσότερο από τις μακρόχρονες επιδράσεις των συγκεκριμένων προγραμμάτων στη σχολική τους επίδοση σε σύγκριση με τα αγόρια.

Τέλος, μετα-ανάλυση του Yoshikawa (1995) μελέτησε σαράντα προγράμματα σχεδιασμένα για την πρώιμη παιδική ηλικία εξετάζοντας τις επιδράσεις τους στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών ως μετέπειτα εφήβων. Τα προγράμματα αυτά πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια: α) οι συμμετέχοντες ανήκαν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες με υψηλή πιθανότητα εμφάνισης μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς κατά τις επόμενες αναπτυξιακές περιόδους της ζωής τους, β) εξέταζαν πιθανές επιδράσεις των αντίξοων κοινωνικών συνθηκών ζωής στην ενδεχόμενη παραβατικότητα ή/και στη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, γ) είχαν εφαρμοστεί στις Η.Π.Α ή στον Καναδά και τέλος, δ) θα έπρεπε να εφαρμόζουν εμπειριστατωμένο ερευνητικό σχέδιο. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι παρεμβάσεις που παρέχουν υποστήριξη στην ανατροφή και το "μεγάλωμα" των παιδιών αποτελούν προγράμματα με υψηλή προληπτική αξία.

Συγκεκριμένα, προγράμματα σχεδιασμένα για να εφαρμοστούν σε οικογενειακά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να βελτιώσουν τις πρακτικές ανατροφής και τις συνθήκες της μητρικής ζωής γενικότερα από το να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Αντίθετα, εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για να υλοποιηθούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να πετύχουν τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών από το να επηρεάσουν την ανατροφή τους. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα με ομάδες εστίασης παιδιά προερχόμενα από οικογένειες που ζουν σε αστικό περιβάλλον με χαμηλό οικονομικό επίπεδο πετυχαίνουν τη μακροχρόνια μείωση της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς ή της παραβατικότητας. Τέλος, το κόστος των εκάστοτε κυβερνήσεων για την οργάνωση και υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών αντισταθμίζεται με τα οφέλη που αποκομίζονται.

1.4 Παραδείγματα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Πρόληψης και Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας

Η παρούσα υποενότητα παρουσιάζει αντιπροσωπευτικά προσχολικά και σχολικά προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας. Η παρουσίαση αφορά κυρίως σε παρεμβάσεις με πεδία εφαρμογής τα σχολικά περιβάλλοντα οι οποίες έχουν αξιολογηθεί θετικά για την προληπτική τους αξία και την αποτελεσματικότητα τους ως προς την ενίσχυση βασικών γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά.

I Can Problem Solve (ICPS)

Το πρόγραμμα *I Can Problem Solve (ICPS)* αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προαγωγής και πρόληψης της ψυχικής υγείας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (4-12 ετών) που στοχεύει στην ενίσχυση των γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Σχεδιάστηκε από τη Shure (2000) με δυνητικά πεδία εφαρμογής κυρίως τα σχολικά αλλά και οικογενειακά περιβάλλοντα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στη μεταβολή δύσκολων συμπεριφορών διαμέσου της ενίσχυσης γνωστών επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Αποτελείται από τρία ολοκληρωμένα σχολικά προγράμματα σχεδιασμένα για παιδιά 4-12 ετών και ένα ειδικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων για την

εφαρμογή του από τους γονείς ή φροντιστές του παιδιού σε οικογενειακά περιβάλλοντα. Το πρόγραμμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνει πενήντα εννέα (59) δραστηριότητες και για τα παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης σχολικής ηλικίας ογδόντα τρεις (83). Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ενδυνάμωση της σκέψης εναλλακτικών λύσεων κατά την εμφάνιση διαπροσωπικών προβλημάτων, όπως και των πιθανών τους συνεπειών. Το πρόγραμμα για τα παιδιά της μέσης σχολικής ηλικίας αποτελείται από εβδομήντα επτά δραστηριότητες (77) οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε διαπροσωπικά προβλήματα, της σκέψης μέσου-σκοπού και της κατανόησης των κινήτρων των άλλων. Οι δραστηριότητες, εικοσάλεπτης διάρκειας, πραγματοποιούνται καθημερινά από τους εκπαιδευτικούς για περίπου τρεις μήνες.

Η διαχρονική του αξιολόγηση από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 έως και σήμερα σε διεθνές επίπεδο παρέχει αξιολογη εμπειρική τεκμηρίωση για τις προληπτικές δυνατότητες του ως προς την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων μέσω της προσφοράς εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών και της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, όπως και για τη μείωση συμπεριφορών με χαρακτηριστικά παρόρμησης ή αναστολής σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Shure, 1980. 1982. 1984.1993). Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για παιδιά μικρότερων ηλικιών και ιδιαιτέρως αυτά της προσχολικής ηλικίας

Ιστότοπος: <http://www.thinkingchild.com/>

Strong Kids

Το πρόγραμμα *Strong Kids* αποτελεί ένα ολοκληρωμένο προληπτικό - παρεμβατικό πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης που στόχο έχει την εκμάθηση των κοινωνικών - συναισθηματικών δεξιοτήτων και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους (ηλικίας 3-18 ετών). Το πρόγραμμα απευθύνεται τόσο σε ομάδες τυπικής ανάπτυξης όσο και σε πληθυσμούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή διαταραχές στη συναισθηματική και συμπεριφορική τους λειτουργικότητα. Μπορεί να υλοποιηθεί από εκπαιδευτικούς ή ειδικούς επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Αποτελείται από τρία πλήρη εκπαιδευτικά προγράμματα:

α) το Strong Start το οποίο αποτελείται από δυο εκδοχές: μια για παιδιά ηλικίας 3-5 ετών και μία για παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγείο έως και τη δεύτερα τάξη του δημοτικού (5-8 ετών). Περιλαμβάνει 10 δραστηριότητες, σχεδιασμένες για μικρές ηλικίες, διάρκειας περίπου 35 λεπτών η καθεμία. Στοχεύει στην εκπαίδευση των παιδιών στην αναγνώριση των συναισθημάτων, σε δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργίας φιλικών σχέσεων και την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων,

β) το Strong Kids, το οποίο αποτελείται επίσης από δυο εκδοχές: μια για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και μία για παιδιά 12-14 ετών. Περιλαμβάνει 12 μαθήματα, διάρκειας περίπου 45-55 λεπτά το καθένα, τα οποία στοχεύουν στην εκπαίδευση των παιδιών στην αναγνώριση των συναισθημάτων, σε στρατηγικές αντιμετώπισης αρνητικών σκέψεων και ενίσχυσης θετικών σκέψεων και στην επίλυση διαπροσωπικών δυσκολιών,

γ) το Strong Teens, το οποίο απευθύνεται σε εφήβους 14-18 ετών. Περιλαμβάνει 12 μαθήματα διάρκειας 1 ώρας το καθένα και στόχο έχουν την εκπαίδευση των εφήβων σε μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων, όπως στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, στη διαχείριση θυμού, άγχους και στρες και στην επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων.

Από την εφαρμογή του Strong Start σε νηπιαγωγεία (N=67), τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά ενδυνάμωσαν προκοινωνικές συμπεριφορές και εμφάνισαν μειωμένα εσωτερικευμένα προβλήματα (Kramer, Candarella, Christensen, & Shatzer, 2009).

Ομοίως θετικά ήταν τα ευρήματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία και τα οποία υποδεικνύουν σημαντική βελτίωση των συμμετεχόντων μαθητών ως προς τη γνώση συναισθηματικών καταστάσεων και τη μείωση εσωτερικευμένων προβλημάτων (Whitcomb, 2009), όπως και την ενδυνάμωση και διατήρηση μετά από διάστημα 2 μηνών των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων και βελτίωσης της κοινωνικής του λειτουργικότητας (Harlacher, 2008).

Ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τόσο σε ομάδες τυπικής ανάπτυξης εφήβων όσο και σε έφηβους με αναπηρίες έδειξαν στατιστικά σημαντική, κλινικής μάλιστα σημασίας, βελτίωση της πειραματικής ομάδας ως προς τη γνώση κοινωνικο-συναισθηματικών εννοιών και τις δεξιότητες αντιμετώπισης καθώς και μείωση αρνητικών συμπτωμάτων των κοινωνικών και συναισθηματικών τους αποκρίσεων (Merrell et al., 2008). Άλλη έρευνα έδειξε επίσης ενδυνάμωση των

δεξιοτήτων των εφήβων ως προς το επίπεδο επίγνωσης των υγιών και μη υγιών τρόπων έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών (Berry-Krazmien & Torres-Fernandez, 2007).

Ιστότοπος: <http://strongkids.uoregon.edu/strongkids.html>

Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Program (Webster-Stratton & Reid, 2004)

Το *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Program* είναι ένα πρόγραμμα προαγωγής και πρόληψης της ψυχικής υγείας σχεδιασμένο για παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών. Στόχος του είναι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, η προαγωγή των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ομηλικών και η πρόληψη ή και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών. Αποτελείται από εξήντα τέσσερις δραστηριότητες, διάρκειας 15 έως 20 λεπτών, οι οποίες εστιάζουν στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και αυτοελέγχου και μπορούν να εφαρμοστούν στις σχολικές τάξεις από τους εκπαιδευτικούς πολλές φορές την εβδομάδα (Webster-Stratton, 2001). Οι δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένες για την εισαγωγή τους σε τρεις ηλικιακές ομάδες: 3 έως 5, 5 έως 6 και 6 έως 8 ετών και διαχωρίζονται σε επτά ενότητες που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τους κανόνες στο σχολείο και στο σπίτι, να γίνουν καλύτεροι στο σχολείο, να κατανοούν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, να επιλύουν τα προβλήματα τους, να διαχειρίζονται το θυμό τους και να είναι φιλικά. Πέραν της εκμάθησης των παραπάνω δεξιοτήτων στο πλαίσιο των παραπάνω δραστηριοτήτων, το πρόγραμμα προβλέπει και πρακτική εξάσκηση τους μέσα στην τάξη (Webster-Stratton, 2004). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει επίσης δραστηριότητες οι οποίες είναι σχεδιασμένες να εφαρμοστούν από τους γονείς στο σπίτι.

Ερευνητική μελέτη των Webster-Stratton & Reid (2004) σε παιδιά προσχολικής αγωγής (N=628) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Head Start έδειξε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν τη συγκεκριμένη παρέμβαση ενδυνάμωσαν σημαντικά την ικανότητα τους για απόδοση προκοινωνικών λύσεων σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, από τις εκτιμήσεις των ανεξάρτητων παρατηρητών βρέθηκε οι τάξεις της πειραματικής

ομάδας να υπερέχουν σημαντικά της ομάδας ελέγχου ως προς το θετικό κλίμα της τάξης και την επίδειξη θετικών συμπεριφορών κατά τη διεξαγωγή ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, όπως και ως προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Ιστότοπος: <http://incredibleyears.com/programs/child/>

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

Το *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* είναι ένα πρόγραμμα προαγωγής και πρόληψης της ψυχικής υγείας σχεδιασμένο για παιδιά προσχολικής αγωγής και δημοτικών τάξεων. Στόχος του είναι η ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά και η μείωση και πρόληψη εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για την εισαγωγή του σε σχολεία από επαγγελματίες υγείας ή εκπαιδευτικούς και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γενίκευση των εκμαθημένων δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες. Οι δραστηριότητες προτείνεται να πραγματοποιούνται τρεις φορές την εβδομάδα για 20-30 λεπτά. Το πρόγραμμα αποτελείται από μαθήματα και δραστηριότητες που εστιάζουν στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων, των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, της κοινωνικής επάρκειας και της αυτοπεποίθησης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει επίσης δραστηριότητες σχεδιασμένες να εφαρμοστούν από τους γονείς στο σπίτι.

Ερευνητική μελέτη που πραγματοποιήθηκε με συμμετέχοντες προσχολικής ηλικίας 3-4 ετών (N=246) έδειξε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα PATHS εμφάνιζαν περισσότερο ενισχυμένες τις κοινωνικο - συναισθηματικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών, τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα επιδείκνυαν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, εμφάνισαν περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και καλύτερες ικανότητες ως προς τον έλεγχο των συναισθημάτων τους στο τέλος του προγράμματος σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής απόσυρσης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007).

Ιστότοπος: <http://www.episcenter.psu.edu/ebp/altthinking>

Second Step

Το πρόγραμμα *Second Step* αποτελεί ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης που στοχεύει στην ενδυνάμωση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, στη μείωση συμπεριφορών με χαρακτηριστικά παρόρμησης και επιθετικότητας και στην ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων σε παιδιά και εφήβους 4 – 14 ετών. Είναι σχεδιασμένο για την εφαρμογή του σε σχολικά περιβάλλοντα από εκπαιδευτικούς. Τα μαθήματα είναι οργανωμένα σε τρεις θεματικές ενότητες οι οποίες εστιάζουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, και στην ενδυνάμωση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, όπως και διαχείρισης του θυμού και ελέγχου της παρόρμησης. Η διάρκεια κάθε δραστηριότητας για τα παιδιά προσχολικής αγωγής υπολογίζεται σε 20 λεπτά ενώ για παιδιά δημοτικών τάξεων σε 50 λεπτά περίπου. Το πρόγραμμα συμπληρώνεται και από ειδικό οδηγό για γονείς σχεδιασμένο για τους βοηθήσει να ενισχύσουν τις παραπάνω δεξιότητες στα παιδιά τους.

Τα ευρήματα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος σε παιδιά προσχολικής αγωγής (N=285) υποδεικνύουν σημαντική μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως αυτά αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, στα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα σε σύγκριση με τα παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες με βάση τις αξιολογήσεις και των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Επίσης, με βάση τις εκτιμήσεις των γονιών δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δυο ερευνητικών ομάδων ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς. Παρομοίως, από τις παρατηρήσεις μέσα στην τάξη, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές ως προς τις προκοινωνικές συμπεριφορές ή την επιθετικότητα μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (Lillenstein, 2001).

Ιστότοπος: <http://www.casel.org/guide/programs/second-step/>

Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα

Το Πρόγραμμα *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα* αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης κατάλληλο για εισαγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ή ειδικούς της ψυχικής υγείας. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών υπό την επιστημονική εποπτεία της Καθηγήτριας Χ. Χατζηχρήστου (Χατζηχρήστου & συν., 2006. Χατζηχρήστου, 2011).

Οι στόχοι του προγράμματος είναι πολυεπίπεδοι και αφορούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας σε παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικές τάξεις σχολείων, στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας, στην ενδυνάμωση και υποστήριξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού και στη δημιουργία θετικού κλίματος σε ένα σχολείο διαφορετικό, ένα σχολείο που νοιάζεται (Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιστάκου, Κ., 2004).

Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος αποτελείται από 2 μέρη: το ένα μέρος περιλαμβάνει κατευθύνσεις και δραστηριότητες για παιδιά προσχολικής αγωγής, Α' και Β' δημοτικού σχολείου και το δεύτερο μέρος για παιδιά Γ, Δ, Ε και Στ' Δημοτικού. Το εκπαιδευτικό υλικό για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και Α και Β Δημοτικού αποτελείται από 10 θεματικές ενότητες: α) εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του προγράμματος, β) δεξιότητες επικοινωνίας, γ) αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, δ) διαστάσεις αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, ε) αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, στ) κοινωνική επάρκεια - κοινωνικές δεξιότητες, ζ) διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, η) σχολείο και πολυπολιτισμικότητα, θ) σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ι) σχολείο και οικογένεια, και κ) διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα.

Η παρέμβαση πραγματοποιείται για μια διδακτική ώρα ανά εβδομάδα ενώ για κάθε ενότητα αφιερώνονται 3 με 4 διδακτικές ώρες.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι δυνατόν να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς ή ειδικούς της ψυχικής υγείας. Η εισαγωγή του έγινε σε νηπιαγωγεία και σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο. Η αξιολόγηση

του βασίστηκε σε μία πολυεπίπεδη αξιολόγηση που αφορούσε στην αξιολόγηση του περιεχομένου, αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εισαγωγή του στα σχολεία, αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και παιδιά και χρήση της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν σημαντική βελτίωση των μαθητών στις δεξιότητες που εκπαιδεύτηκαν, θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας στην εκπαίδευση και ενδυνάμωση του θετικού κλίματος και της αίσθησης του ανήκειν στην σχολική κοινότητα.

Ιστότοπος: <http://www.ppp.uoa.gr/to-f-p-c/akadhmaikes-monades/ereynhtika-kentra/kentro-ereynas-kai-efarmogon-sxolikis-cyxologias.html>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών είναι συνυφασμένη με την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από τη δεκαετία του '70 μέχρι και σήμερα, ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας, κυρίως από τους κλάδους της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, ενδιαφέρεται για τη διαπροσωπική κατανόηση, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την προαγωγή θετικών αλληλεπιδράσεων και την ενίσχυση μιας ευρείας γκάμας δεξιοτήτων ζωής (Durlak & Wells, 1997. Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000. Mayeux & Cillessen, 2003. Shure & Spivack, 1980.1982. Sklad et al., 2012. Webster-Stratton & Reid, 2004). Αν και υπάρχουν δυσκολίες ως προς την κοινή αποδοχή ενός ορισμού για τις κοινωνικές δεξιότητες, η τάση είναι να τις προσεγγίζει ως επίκτητες συμπεριφορές (Merrell & Gimpel, 1998). Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ορισμοί για τις κοινωνικές δεξιότητες και η διάκριση τους από τη συναφή αλλά όχι ταυτόσημη έννοια της κοινωνικής επάρκειας. Παράλληλα συζητούνται οι διδακτικές στρατηγικές για την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, όπως και τα ευρήματα από σύγχρονες μετα-αναλύσεις που διερευνούν τις επιδράσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε ένα ευρύ ρεπερτόριο δεξιοτήτων και συμπεριφορών.

2.1 Κοινωνικές Δεξιότητες – Κοινωνική επάρκεια: Οριοθέτηση εννοιών

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι μια έννοια πολυδιάστατη που καλύπτει ένα ευρύ ρεπερτόριο συμπεριφορών η εμφάνιση των οποίων συνδέεται με θετικά κοινωνικά αποτελέσματα (Gresham & Elliott, 1987), όπως θετικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνική συνεργασία και αυτοέλεγχος. Σε αντίθεση, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες έχουν βρεθεί να συνδέονται με δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την σχολική υπο-επίδοση και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς με βραχυπρόθεσμες και άλλοτε μακροπρόθεσμες συνέπειες (Shure & Spivack, 1980. Webster-Stratton, 1993).

Οι Merrell και Gimpell (1998) στη μονογραφία τους με τίτλο: *“Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment”* εντοπίζουν και καταγράφουν δεκαπέντε διαφορετικούς ορισμούς για τις κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες και προσδιορίζουν ως εξής:

1. ως ικανότητα για την αναγνώριση των προθέσεων των ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Argyle, 1981),
2. ως ικανότητα αλληλεπίδρασης με άλλους σ' ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο και με τρόπους που να είναι κοινωνικά αποδεκτοί ή να αποτιμώνται ως επωφελείς σε ατομικό ή και αμοιβαίο επίπεδο (Combs & Slaby, 1977),
3. ως ικανότητα ανταπόκρισης που σε ορισμένες περιστάσεις μεγιστοποιεί την πιθανότητα διατήρησης ή ενδυνάμωσης των θετικών επιδράσεων για τα άτομα που αλληλεπιδρούν (Foster & Ritchey, 1979),
4. ως κοινωνικές συμπεριφορές που μεγιστοποιούν την πιθανότητα της ενίσχυσης και μειώνουν την πιθανότητα της τιμωρίας (Gresham, 1981),
5. ως συμπεριφορές που σε συγκεκριμένες διαπροσωπικές καταστάσεις προβλέπουν σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα (Gresham & Elliot, 1987),
6. ως οι δεξιότητες που εμφανίζονται κατά την αλληλεπίδραση ατόμων σε διαπροσωπικό επίπεδο και οι οποίες κατευθύνονται από στόχους, συσχετίζονται, είναι κατάλληλες για την περίσταση, αναγνωρίσιμες και μαθημένες πλευρές της συμπεριφοράς (Hargie, Saunders & Dickson, 1987),
7. ως αναγνωρίσιμες μαθημένες συμπεριφορές που τα άτομα επιδεικνύουν σε διαπροσωπικές καταστάσεις για την απόκτηση της μέγιστης ενίσχυσης από το περιβάλλον (Kelly, 1982),
8. ως σύνθετη ικανότητα για την πρόκληση συμπεριφορών που ενισχύονται θετικά ή αρνητικά και δεν προκαλούν συμπεριφορές που τιμωρούνται ή αποκλείονται από άλλους (Libet & Lewinsohn, 1973),
9. ένα άτομο που διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες και που είναι πιο πιθανόν να λάβει ενίσχυση, γενικά θεωρείται ως κοινωνικά αποδεκτό ή δημοφιλές (Matson, 1988),
10. αυτά τα είδη συμπεριφοράς που είναι βασικά για την αποτελεσματική πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των ατόμων (Mcguire & Priestley, 1981),
11. η παρατηρήσιμη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια κοινωνικής αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από τη διατήρηση κοινωνικών ρόλων και σχέσεων (Shepherd, 1983),
12. συγκεκριμένες διαδικασίες που καθιστούν ικανό το άτομο να συμπεριφέρεται με τρόπο που αξιολογείται ως επαρκής (Schlundt & McFall, 1985),

13. η σύνδεση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος: τα εργαλεία ή τα μέσα που αξιοποιούνται για την έναρξη και διατήρηση των σχέσεων μεταξύ ομηλικών ως σημαντικής διάστασης της θετικής ψυχολογικής κατάστασης (Schneider, Rubin, & Ledingham, 1981),
14. επιμέρους στόχοι που επιδιώκουν να λάβουν επιβραβεύσεις, και επίτευξη στόχων που εξαρτάται από επιδέξιες συμπεριφορές (Trower, 1979),
15. συγκεκριμένες θετικές διαπροσωπικές συμπεριφορές που οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα (Young & West, 1984).

Έναν πιο σύνθετο ορισμό προτείνουν οι Michelson και συν. (1983) σύμφωνα με τον οποίο οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες μαθημένες συμπεριφορές, συνυφασμένες με την αλληλεπίδραση και την κοινωνική ενίσχυση, επηρεάζονται από περιβαλλοντικά και ατομικά χαρακτηριστικά και αποτελούν στόχους παρεμβατικών προγραμμάτων.

Ο Gresham (2001) διακρίνει τρεις τύπους ορισμών για την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων: α) ως αποδοχή από ομηλικούς (peer acceptance definition), β) ως συμπεριφορές προσανατολισμένες για την απόσπαση κοινωνικής ενίσχυσης (behavioral definition), και γ) ως συμπεριφορές που οδηγούν σε θετικά κοινωνικά αποτελέσματα. Συμπεριφοριστικό προσανατολισμό αποδίδουν στην έννοια και οι Cartledge και Milburn (1995) ορίζοντας τις κοινωνικές δεξιότητες ως μαθημένες συμπεριφορές, κοινωνικά αποδεκτές, που καθιστούν τα άτομα ικανά να αλληλεπιδρούν με τέτοιους τρόπους ώστε να αποσπών θετικές κρίσεις και να αποφεύγουν τις αρνητικές από τους σημαντικούς άλλους και τον κοινωνικό περίγυρο.

Κατά τους Walker και συν. (1995), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες, απαραίτητες για τους μαθητές, για την έναρξη και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων με ομηλικούς, εκπαιδευτικούς, οικογένεια και άλλα μέλη της κοινότητας ενώ ο Hughes (1990) τις προσδιορίζει ως εκείνες τις δεξιότητες που αναγνωρίζονται ως επαρκείς από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Οι παραπάνω ορισμοί εμφανίζουν ορισμένες βασικές ομοιότητες: προσδιορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως μαθημένες συμπεριφορές που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Merrell & Gimpel, 1998).

Συναφής με τις κοινωνικές δεξιότητες είναι η έννοια της κοινωνικής επάρκειας αλλά οι δύο αυτές έννοιες δεν ταυτίζονται (Rose-Krasnor, 1997. Χατζηχρήστου, 2011).

Κατά τους Spence και Donovan (1998), η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αποκόμιση θετικών αποτελεσμάτων από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Έναν πιο σύνθετο ορισμό διατυπώνουν οι Bierman και Welsh (2000) σύμφωνα με τους οποίους η κοινωνική επάρκεια εκφράζει την ικανότητα του ατόμου για την ευέλικτη προσαρμογή του σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα μέσω συμπεριφοριστικών, γνωσιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η Rose-Krasnor (1997) καταγράφει δεκατρείς διαφορετικούς ορισμούς για την κοινωνική επάρκεια: κοινωνική επιτυχία (Attili, 1990), ικανότητα του ατόμου για την επιτυχή αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον (White, 1959), ικανότητα του ατόμου να επιτυγχάνει προσωπικούς στόχους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διατηρώντας ταυτόχρονα καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο χρόνο και σε διάφορα περιβάλλοντα (Rubin & Rose-Krasnor, 1992), τη λειτουργική συμπεριφορά εντός ενός ορισμένου κοινωνικού περιβάλλοντος (Howes, 1987), την αποτελεσματικότητα ή την επάρκεια του ατόμου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του (Goldfried & D' Zurilla, 1969), την ικανότητα να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να επιδειξει προσαρμοστικότητα σε διάφορα περιβάλλοντα (Duck, 1989), την ανάπτυξη των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και γνώσης, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας για συναισθηματικό έλεγχο και μεσολάβηση της συμπεριφοράς τα οποία αξιολογούνται ως θετικά από το άτομο και τους άλλους και αυξάνουν την πιθανότητα θετικής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Yeates & Selman, 1989), την ικανότητα ευέλικτων και προσαρμοστικών αποκρίσεων στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Waters & Sroufe, 1983), ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών θεμάτων, ικανότητα διαχείρισης των αποκρίσεων άλλων (Weinstein, 1969), ικανότητα για διατύπωση και υιοθέτηση προσωπικών στόχων, κατάλληλων και προσαρμοσμένων σε ειδικές κοινωνικές συνθήκες και η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών συμπεριφοράς για την επίτευξη επιθυμητών στόχων (Taylor & Asher, 1984), η κρίση τρίτου ότι ένα άτομο συμπεριφέρεται αποτελεσματικά (McFall, 1982), η επίτευξη σχετικών κοινωνικών στόχων σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα για την αποκόμιση θετικών αναπτυξιακών αποτελεσμάτων (Ford, 1982), η ικανότητα για επιτέλεση έργων/εκτέλεση καθηκόντων σύμφωνα με τα πολιτισμικά πρότυπα (Ogbu, 1981).

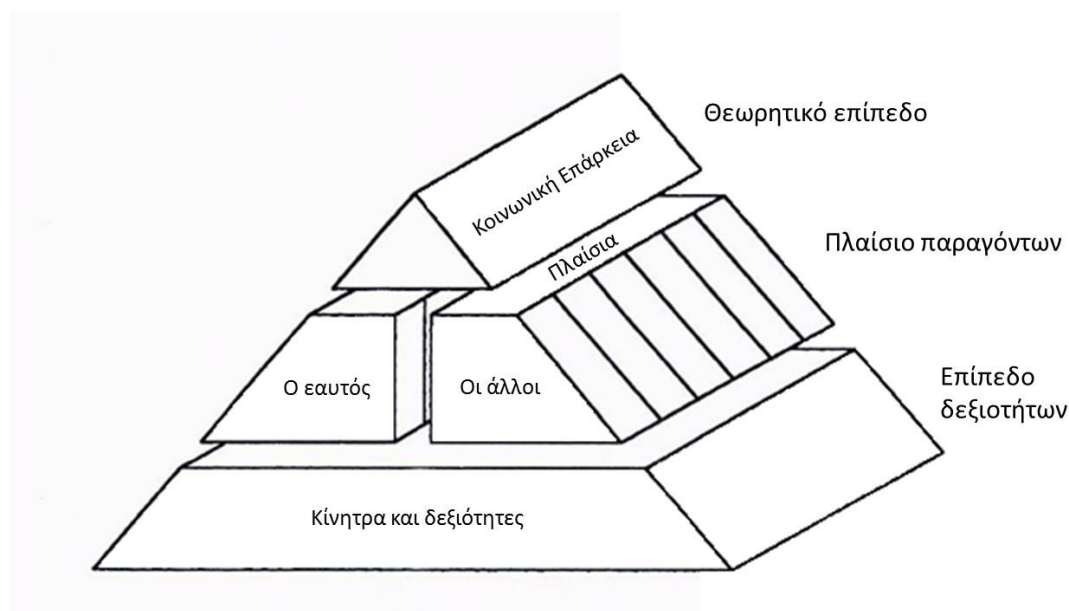
Οι παραπάνω ορισμοί αντανakλούν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας και τη συνάφεια της με τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς οι περισσότεροι εστιάζουν

στην κοινωνική αποτελεσματικότητα του ατόμου κατά τις διαπροσωπικές του αλληλεπιδράσεις (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Τέσσερις τύπους ορισμών διακρίνει η Rose-Krasnor (1997) κατά τους οποίους η κοινωνική επάρκεια προσδιορίζεται ως: (α) ένα σύνολο συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, (β) η κοινωνιομετρική θέση η οποία προσδιορίζει το βαθμό δημοτικότητας ενός παιδιού στην ομάδα, (γ) οι σχέσεις μεταξύ ατόμων, και (δ) τα λειτουργικά αποτελέσματα τα οποία αναφέρονται τόσο στην ικανότητα του ατόμου για την αναγνώριση κοινωνικών προθέσεων όσο και στις διαδικασίες που οδηγούν στην αποκόμιση των θετικών κοινωνικών αποτελεσμάτων από το άτομο καθώς και στα ίδια τα αποτελέσματα.

Σε μια θεωρητική της ανασκόπηση, η Rose-Krasnor (1997) ορίζει την έννοια της κοινωνικής επάρκειας ως την αποτελεσματικότητα του ατόμου στις αλληλεπιδράσεις του, αναπαριστώντας την ως την κορυφή μιας πυραμίδας όπου οι δεξιότητες και τα κίνητρα αποτελούν τη βάση της και το άτομο και «οι άλλοι» τον κορμό της. Υπό αυτή την έννοια, η Rose-Krasnor προσεγγίζει θεωρητικά την κοινωνική επάρκεια ως το προϊόν της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων, που διαθέτουν ένα ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Η θεωρητική προσέγγιση *του πρίσματος της κοινωνικής επάρκειας* (σχήμα 1) θέτει ως βάση για την κατάκτησή της τη διάθεση ενός συνόλου κοινωνικών δεξιοτήτων από το άτομο, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για επιτυχείς προσωπικές και κοινωνικές επιτυχίες, όπως προσδιορισμός και κατάκτηση προσωπικών στόχων, αυτονομία, δημιουργία φιλικών σχέσεων, δημοτικότητα σε ομάδες, θετικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναγνωρίζει την κοινωνική επάρκεια ως ένα σύνολο συμπεριφορών με συγκεκριμένους στόχους τις οποίες το άτομο οργανώνει και εφαρμόζει σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, σε ατομικό ή διαπροσωπικό επίπεδο.

Σχήμα 1. Το Πρίσμα της Κοινωνικής Επάρκειας (Rose-Krasnor, 1997)



2.2 Τύποι και κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σε μια πρόσφατη θεωρητική προσέγγιση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η Spence διακρίνει δύο επίπεδα: τις κοινωνικές δεξιότητες του μικρο και μακρο επιπέδου. Στο πρώτο επίπεδο ταξινομεί τις κοινωνικές δεξιότητες σε δύο τύπους: τις λεκτικές (verbal) και τις μη λεκτικές (non-verbal). Οι λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες προσδιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τον τόνο, τη χροιά, την ένταση και την καθαρότητα της φωνής του κατά τις διαπροσωπικές του αλληλεπιδράσεις. Οι μη λεκτικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου για την προσαρμογή της βλεμματικής επαφής, της στάσης του σώματος, των χειρονομιών και της κοινωνικής απόστασης ανάλογα με τις απαιτήσεις των διαφορετικών κοινωνικών περιστάσεων. Το μακρο - επίπεδο αναφέρεται σε πιο σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες που ρυθμίζουν διάφορα κοινωνικά έργα, όπως την ικανότητα για έναρξη συζήτησης, την επιλογή του κατάλληλου θέματος για συζήτηση, την προσφορά ή αναζήτηση βοήθειας, κ.α.

Ο Stephens (1978) προτείνει τέσσερις γενικές κατηγορίες και τριάντα υποκατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι τέσσερις γενικές κατηγορίες αναφέρονται σε συμπεριφορές σχετικές με τον εαυτό (self-related behaviors), όπως για παράδειγμα η έκφραση συναισθημάτων, σε συμπεριφορές σχετικές με το περιβάλλον (environmental-related behaviors), όπως το ενδιαφέρον για το εξωτερικό περιβάλλον,

σε συμπεριφορές που αφορούν την επίλυση συγκεκριμένων έργων (task-related behaviors), όπως τήρηση οδηγιών, συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, και σε διαπροσωπικές συμπεριφορές (interpersonal behaviors), όπως η προσφορά βοήθειας σε άλλους, συμμετοχή σε διάλογο, αντιμετώπιση συγκρούσεων, κ.ά.

Οι Candarella και Merrell (1997) ανασκοπώντας 21 μελέτες στις οποίες χορηγήθηκαν συνολικά 19 κλίμακες εκτίμησης δεξιοτήτων, καταγράφουν έξι διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων:

- α. σχέσεις με συνομηλίκους (peer relationships): π.χ. κοινωνική αλληλεπίδραση, προτίμηση ομηλίκων, ενσυναίσθηση, κοινωνική συμμετοχή,
- β. αυτοδιαχείριση (self-management): π.χ. αυτο-έλεγχος, κοινωνική αυτονομία, συμμόρφωση στους κανόνες της τάξης, κοινωνική υπευθυνότητα,
- γ. σχολική εικόνα (academic): π.χ. σχολική προσαρμογή, σχολική υπευθυνότητα, τήρηση κανόνων στην σχολική τάξη,
- δ. συμμόρφωση (compliance): π.χ. κοινωνική συνεργασία, συνεργασία-ενδοτικότητα,
- ε. διεκδικητικότητα (assertion): π.χ. κοινωνικές δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνική πρωτοβουλία.

Κατά την Χατζηχρήστου (2011), οι πιο συχνά αναφερόμενες κοινωνικές δεξιότητες στη διεθνή βιβλιογραφία είναι οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επιβίωσης, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και οι δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής (καλοί τρόποι).

Ο Gresham (1997) προτείνει τις εξής κατηγορίες. Για την περίπτωση επάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων διακρίνει δυο κατηγορίες: α. τη διάθεση κοινωνικών δεξιοτήτων στο ρεπερτόριο συμπεριφοράς ενός ατόμου (social skills acquisition) και β. την ικανότητα του ατόμου για εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills performance acquisition). Με την παραπάνω διάκριση, ο Gresham διαφοροποιεί τη διάθεση μιας κοινωνικής δεξιότητας του ατόμου από την ικανότητα του να την εφαρμόσει όταν οι κοινωνικές περιστάσεις το απαιτούν. Διαφορετικά, εάν ένα άτομο έχει κατακτήσει γνωστικά μια συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα (όπως για παράδειγμα τη δεξιότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων) δεν σημαίνει ότι θα επιθυμεί ή θα μπορεί να την εφαρμόσει όταν βρεθεί αντιμέτωπο με πραγματικά διαπροσωπικά προβλήματα. Συνεπώς, η ικανότητα της επιτέλεσης των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις διαχωρίζεται από τις ίδιες τις κοινωνικές δεξιότητες που το άτομο κατέχει.

Για τις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, ο Gresham (1981) διακρίνει αρχικά τέσσερις κατηγορίες: α. την ελλιπή εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το άτομο (social skills deficits) β. την περιορισμένη ικανότητα του ατόμου για επιτέλεση των κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills performance deficits), γ. την έλλειψη δεξιοτήτων αυτο-ελέγχου (self-control skill deficits), η οποία αναφέρεται στην περιορισμένη ικανότητα του ατόμου για τον έλεγχο παρεμβαλλόμενων αποκρίσεων, όπως για παράδειγμα το θυμό για ένα συνομήλικο και δ. την περιορισμένη ικανότητα του ατόμου για επιτέλεση των δεξιοτήτων αυτο-ελέγχου (self - control performance deficits). Αργότερα, ο Gresham προσθέτει ακόμη μια κατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρεται στην έλλειψη ευχέρειας (fluency deficits) του ατόμου για την επιτέλεση των κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτει λόγω ελλιπούς πρακτικής εξάσκησης σε αυτές.

2.3 Η ψυχομετρική αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών αποτελεί κοινό στάδιο πολλών παρεμβατικών προγραμμάτων. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε παιδιά, κυρίως αυτών με γνωσιακό-συμπεριφοριστικό προσανατολισμό, είναι συνδεδεμένη άμεσα με την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αποδοχή από ομηλικούς, οι φιλικές σχέσεις, η κοινωνική αυτονομία, η κοινωνική συνεργασία, η κοινωνική προσαρμογή, όπως και εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς εφαρμογής της πλειονότητας των παρεμβάσεων εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες.

Κατά τον Gresham (2001), η εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να γίνει με άμεσες ή έμμεσες μεθόδους αξιολόγησης. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς σε φυσικά περιβάλλοντα ενώ η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει κοινωνιομετρικές τεχνικές, κλίμακες εκτίμησης συμπεριφοράς, συνεντεύξεις και αναλογικές παρατηρήσεις οι οποίες διεξάγονται σε χρόνο διαφορετικό από τη φυσική εμφάνιση της συμπεριφοράς.

Ο Merrell αναφέρει ως βασικές μεθόδους αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων (1999. 2001) τις ακόλουθες: (α) κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς

(behavior rating scales), (β) άμεση παρατήρηση (naturalistic behavioral observation), (γ) κοινωνιομετρικές τεχνικές (sociometric techniques), (δ) συνεντεύξεις (interviews), (ε) κλίμακες αυτοαναφοράς (self-report instruments), και (στ) προβολικές τεχνικές/τεχνικές έκφρασης (projective-expressive techniques). Ακολουθεί η περιγραφή των συγκεκριμένων μεθόδων.

Κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς

Οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς αποτελούν την πιο συχνή μέθοδο αξιολόγησης χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των παιδιών. Συμπληρώνονται από εκπαιδευτικούς ή φροντιστές του παιδιού. Αξιολογούν τυπικές αποδόσεις της συμπεριφοράς (typical performance) στον χρόνο και όχι τη συχνότητα αυτών σε ορισμένες στιγμές. Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής ανήκουν ο σύντομος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση της κλίμακας, η ψυχομετρική της τεκμηρίωση και η δυνατότητα αξιολόγησης συμπεριφορών με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης.

Από τις πιο καλά εδραιωμένες ψυχομετρικά και με ευρεία ερευνητική χρήση κλίμακες εκτίμησης συμπεριφοράς είναι: (α) *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (Merrell, 2002), (β) *School Social Behavior Scales* (Merrell, 1993), (γ) *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliot, 1990), και (δ) *Walker – McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment* (Walker & McWalker, 1995).

Άμεση παρατήρηση

Η άμεση παρατήρηση συμπεριφοράς του παιδιού αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο παρατήρησης συμπεριφοράς καθώς λαμβάνει χώρα σε φυσικά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης με ομηλικούς (Elliott & Gresham, 1987). Σύμφωνα με τους Jones, Reid & Patterson (1979), η μέθοδος της άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς περιλαμβάνει: (α) την παρατήρηση και την αξιολόγηση συμπεριφορών κατά την εκδήλωσή τους σε φυσικά περιβάλλοντα, (β) την εκπαίδευση ανεξάρτητων (αντικειμενικών) παρατηρητών, και (γ) ένα σύστημα καταγραφής της συμπεριφοράς με τη δυνατότητα υποκειμενικών αναφορών από τους παρατηρητές- βαθμολογητές.

Ο Merrell (2001) διακρίνει πέντε διαφορετικές διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς: (α) την καταγραφή του γεγονότος (event recording), δηλαδή πόσες φορές εμφανίζεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, (β) την καταγραφή μεσοδιαστημάτων (interval

recording). Χωρίζοντας την συνολική παρατήρηση σε μεσοδιαστήματα καταγράφονται οι συμπεριφορές που εμφανίζονται σε οποιαδήποτε στιγμή κάθε μεσοδιαστήματος (partial-interval method) ή καθ' όλη τη διάρκεια του μεσοδιαστήματος (whole-interval method), (γ) την καταγραφή δειγματοληψίας χρόνου (time-sampling recording), (δ) την καταγραφή διάρκειας (duration recording), δηλαδή πόσο διαρκεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, και (ε) τη λανθάνουσα καταγραφή, δηλαδή την καταγραφή του διαστήματος που μεσολαβεί από το τέλος μιας συμπεριφοράς μέχρι την έναρξη μιας άλλης συμπεριφοράς.

Κοινωνιομετρικές Τεχνικές

Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τεχνικές, όπως την κοινωνιομετρική επιλογή, την κοινωνιομετρική εκτίμηση, την κοινωνιομετρική κατάταξη και τις αναλογικές παρατηρήσεις. Πρόκειται για τεχνικές που αξιολογούν την αποδοχή ή την απόρριψη ενός παιδιού από τους ομηλικούς και δεν παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης εκτίμησης των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Παρά τη συνάφεια μεταξύ των δυο εννοιών (Landau & Milich, 1990), η δημοτικότητα ενός παιδιού σε μια ομάδα διαχωρίζεται από την ικανότητα του για την έναρξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων (Krasnor, 1997).

Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις αποτελούν μια από τις πιο γνωστές μεθόδους αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς. Διακρίνονται σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις. Ερωτώμενοι μπορεί να είναι το ίδιο το παιδί που αξιολογείται ή οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί του. Οι συνεντεύξεις παρέχουν τη δυνατότητα συλλογής ενός εύρους πληροφοριών για το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς ενώ μπορούν να συνδυαστούν και με άλλες τεχνικές, όπως τις αναλογικές παρατηρήσεις. (Merrell, 2001).

Κλίμακες αυτοαναφοράς

Οι κλίμακες αυτοαναφοράς αφορούν τις προσωπικές εκτιμήσεις του παιδιού για την ομάδα. Πρόκειται για ψυχομετρικά μέσα υποκειμενικών καταγραφών των οποίων η αποτελεσματικότητα υστερεί σε εμπειρική τεκμηρίωση ενώ ενδέχεται να μην παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία (Merrell, 2001, Χατζηχρήστου, 2011). Κατά τον Merrell (2001), η πιο ευρέως χρησιμοποιημένη ερευνητικά και καλά εδραιωμένη

κλίμακα αυτοαναφοράς είναι η *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliot, 1990).

Προβολικές τεχνικές/Τεχνικές έκφρασης

Οι προβολικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τεχνικές, όπως τις θεματικές προσεγγίσεις, την τεχνική συμπλήρωσης προτάσεων και το ιχνογράφημα. Η καταλληλότητα των προβολικών τεχνικών για την αναγνώριση, κατηγοριοποίηση και την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν υποστηρίζεται εμπειρικά. Ωστόσο, η επιλογή αυτών των μεθόδων είναι ικανή να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες τόσο για το αξιολογούμενο παιδί όσο και για το περιβάλλον δραστηριοποίησης του. Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των προβολικών μεθόδων δεν αναφέρονται ισχυρά (Merrell, 2001).

Από τις παραπάνω μεθόδους, οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς, η άμεση παρατήρηση και οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι επιλέγονται πιο συχνά για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Gresham 1981. Spence. 2003). Ο Merrell (1999. 2001) προτείνει για την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων τις κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς και την άμεση παρατήρηση ως μεθόδους της «πρώτης γραμμής». Η υψηλή ψυχομετρική τεκμηρίωση των κλιμάκων αυτών, η δυνατότητα εκτίμησης συμπεριφορών μικρής συχνότητας, ο σύντομος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή τους σε σύγκριση με άλλες μεθόδους και το χαμηλό κόστος της συγκεκριμένης επιλογής την έχει αναδείξει ως μεθοδολογική επιλογή «πρώτης γραμμής». Ως «δεύτερης γραμμής» επιλογές αναφέρει τις κοινωνιομετρικές μεθόδους και τις συνεντεύξεις και ως «τρίτης γραμμής» επιλογές τις κλίμακες αυτοαναφοράς και τις προβολικές τεχνικές/τεχνικές έκφρασης.

2.4 Μέθοδοι και διδακτικές στρατηγικές προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες

Ανασκοπώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες αναδεικνύονται δύο βασικές μέθοδοι εφαρμογής. Η πρώτη προσέγγιση αφορά στην αποσπασματική, μονοδιάστατη εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στις κοινωνικές δεξιότητες (mono-modal programs). Πρόκειται για την οργάνωση

εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στόχο έχουν την απόκτηση ή την ενδυνάμωση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας ή ενός συνόλου δεξιοτήτων του παιδιού σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Η εφαρμογή τέτοιων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνήθως υστερεί ως προς την χρήση μιας ευρείας γκάμας επιμέρους διδακτικών μεθόδων.

Η δεύτερη μέθοδος αναφέρεται στην πολύ-επίπεδη εφαρμογή προγραμμάτων σε κοινωνικές δεξιότητες (multi-level programs) η οποία προβλέπει τη διάχυση της φιλοσοφίας αυτών των προγραμμάτων και σε άλλα επίπεδα δραστηριοτήτων του παιδιού ή/και την επίδρασή τους και σε άλλους τομείς της ανάπτυξής του. Δεν περιορίζεται δηλαδή σε μια παραδοσιακή, μονοδιάστατη εισαγωγή εκπαιδευτικού προγράμματος που στόχο έχει την εκπαίδευση σε συγκεκριμένη ή συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες αλλά στοχεύει σε μια πολύ-επίπεδη εκπαιδευτική προσέγγιση. Μελετώντας τη δομή και την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων γίνεται σαφές ότι στόχος τους είναι όχι μόνο η γνωστική απόκτηση συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και η ανάπτυξη της δεξιότητας του ατόμου για την εφαρμογή τους σε φυσικά περιβάλλοντα, όπως και η γενίκευσή τους στο χρόνο ή και σε διαφορετικά οικοσυστήματα από αυτό της αρχικής εισαγωγής τους. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν στη φιλοσοφία τους την πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων αυτών σε κατάλληλες συνθήκες. Δίνουν δηλαδή έμφαση στην απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που θα καταστήσουν το άτομο ικανό για να εφαρμόσει τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει σε πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις.

Οι επιμέρους διδακτικές μέθοδοι ή στρατηγικές για την εφαρμογή τέτοιων παρεμβατικών προγραμμάτων ποικίλουν ανάλογα με τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους τους. Η Chen (2006) ανασκοπώντας παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε παιδιά με δυσκολίες σε διαπροσωπικές σχέσεις καταγράφει μια ευρεία γκάμα διδακτικών στρατηγικών οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Καθολικές vs στοχευμένες μέθοδοι εκπαίδευσης (Universal versus selected methods):

Οι καθολικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης στοχεύουν στην εκμάθηση ή την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σύνολο της σχολικής τάξης σε αντίθεση με τις στοχευμένες μεθόδους εκπαίδευσης που εφαρμόζονται εξειδικευμένα συνήθως σε μικρές ομάδες παιδιών τα οποία έχουν διαγνωστεί με προβλήματα συμπεριφοράς ή φτωχές κοινωνικές δεξιότητες ή βρίσκονται σε επίπεδα υψηλής επικινδυνότητας. Η αποτελεσματικότητα τόσο των καθολικών όσο και των στοχευμένων διδακτικών

μεθόδων υποστηρίζεται από ένα μεγάλο σώμα ερευνών. Πέρα όμως των θετικών επιδράσεων των στοχευμένων μεθόδων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μικρές ομάδες παιδιών με μειωμένες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και συνεργατικότητα, υπάρχουν ορισμένα μειονεκτήματα που αφορούν κυρίως στον πιθανό στιγματισμό των συμμετεχόντων παιδιών, στην αδυναμία για γενίκευση και εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών σε φυσικά περιβάλλοντα δραστηριοποίησης των παιδιών, όπως και στην απουσία επαρκούς αλληλεπίδρασης με ομηλικούς προκειμένου να επιτευχθεί η επιτέλεση των εκμαθημένων δεξιοτήτων σε πραγματικά κοινωνικά πλαίσια.

Μίμηση προτύπου και παιχνίδι ρόλων (Modeling and role-play):

Αποτελεί μια από τις πιο ευρέως αποδεκτές διδακτικές μεθόδους σε παρεμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο τη θετική μεταβολή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αντλεί από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) και προβλέπει τη μίμηση προτύπου και το παιχνίδι ρόλων για την εμπέδωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που κατέκτησαν τα παιδιά γνωστικά. Ο εκπαιδευτικός οργανώνοντας παιχνίδια ρόλων, εφαρμόζοντας ο ίδιος τις δεξιότητες ή υποστηρίζοντας την εφαρμογή τους από τους μαθητές δημιουργεί περιβάλλοντα υποστηρικτικά για την ενίσχυση και την πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων αυτών.

Συνεργατική μάθηση (Cooperative learning): Πρόκειται για μια εξαιρετική διδακτική στρατηγική που προϋποθέτει τη δημιουργία ομάδων τριών τουλάχιστον παιδιών με στόχο την συνεργασία πάνω σε διάφορες θεματικές μέσα στην τάξη. Οι μαθητές που συνεργάζονται πρέπει να μάθουν για το υλικό ή τη θεματική που επεξεργάζονται και να εξασφαλίσουν ότι όλα τα μέλη της ομάδας τους έχουν μάθει γι' αυτό. Η ανάπτυξη κοινών στόχων και η συνεργασία για την επίτευξή τους μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Γνωσιακές-συμπεριφοριστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (Cognitive-behavioral interpersonal problem solving): Η μέθοδος αυτή αντλεί από τη θεωρητική προσέγγιση των Shure & Spivack (1980, 1982) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων ως μέσο μεταβολής δύσκολων συμπεριφορών. Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε διαπροσωπικές

δεξιότητες με την χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η μεταβολή των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού διαμέσου της τροποποίησης των γνωστικών διεργασιών. Η φιλοσοφία τέτοιων προγραμμάτων περιλαμβάνει την εκμάθηση σκέψης εναλλακτικών τρόπων για την επιτυχή αντιμετώπιση μιας δύσκολης αλληλεπίδρασης. Βασικό συστατικό τους μέρος αποτελεί η διάχυση της γνώσης σε φυσικά περιβάλλοντα αλληλεπιδράσεων των παιδιών μέσω της πρακτικής εφαρμογής των εκμαθημένων κοινωνικών δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες διαπροσωπικών προβλημάτων.

Μεσολάβηση ομηλικών και επίλυση συγκρούσεων (Peer mediation and conflict resolution): Η εκπαίδευση παιδιών χωρίς συμπεριφορικές δυσκολίες για την επιτυχή αλληλεπίδραση με ομηλικούς τους που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους αποτελεί μια διδακτική στρατηγική που δεν περιλαμβάνει τη συμμετοχή ενηλίκου κατά την παρέμβαση. Η μέθοδος αυτή αναγνωρίζει στους μαθητές την ικανότητα για την εφαρμογή κοινωνικών δεξιοτήτων και πρακτικών επίλυσης συγκρούσεων με σκοπό την απόκτηση αρχηγικών πρωτοβουλιών και ρόλων κατά τη διάρκεια συγκρούσεων. Από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η μέθοδος αυτή δεν εφαρμόζεται συχνά σε παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας που στοχεύουν στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Διαχείριση θυμού (Anger management):

Η διδακτική στρατηγική που αφορά στη διαχείριση του θυμού περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε ένα ευρύ ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες μπορούν να καταστήσουν το άτομο ικανό να διαχειριστεί με επιτυχία την εμφάνιση δύσκολης κατάστασης. Η εκμάθηση σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και θετικής αυτο-ομιλίας, σε δεξιότητες αυτο-ελέγχου, μη ανταγωνιστικών αποκρίσεων, επίγνωσης της εμφάνισης του συναισθήματος του θυμού, όπως και χαλάρωσης είναι απαραίτητη για την επιτυχή διαχείριση του θυμού από τα παιδιά.

Στρατηγικές αυτο-ελέγχου (Self-control strategies): Η συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική είθισται να χρησιμοποιείται ως συμπληρωματική σε άλλες μεθόδους για τη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και περιλαμβάνει την αυτοπαρακολούθηση, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοενίσχυση.

Παρέμβαση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα σχολείου (Curriculum – based intervention): Το συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο αναφέρεται στην ενσωμάτωση της φιλοσοφίας της παρέμβασης εντός του επίσημου προγράμματος του σχολείου. Τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων παρέχουν έναν εύρο δοδακτικών δραστηριοτήτων μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες. Κατά την υλοποίηση μιας ευρείας γκάμας διδακτικών ενοτήτων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να συζητήσουν για τους χαρακτήρες και τα συναισθήματα των ηρώων, να μουν στη θέση τους, να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα, να συνεργαστούν σε ομάδες κ.ά. Εφαρμόζοντας αυτήν τη μέθοδο δίνεται η ευκαιρία της ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών μέσω από το προβλεπόμενο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Πολυ-ηλιακές ομάδες (Multiage grouping): Πρόκειται για ομάδες παιδιών διαφορετικών ηλικιών που παρακολουθούν το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αντιμετωπίζονται ως παιδιά που ανήκουν σε μια τάξη και όχι ως παιδιά διαφορετικών τάξεων. Ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν τα εκπαιδευτικά οφέλη της διαφορετικότητας των ηλικιών σε μια ομάδα ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και μείωση δυσκολιών στην κοινωνική προσαρμογή. Ένα μεγάλο σώμα ερευνών δείχνει ότι τα παιδιά επωφελούνται από τις αλληλεπιδράσεις τους με παιδιά διαφορετικών ηλικιών, καθώς ανταλλάσσουν διαφορετικές εμπειρίες (Pratt, 1986).

2.5 Η αποτελεσματικότητα και αποτίμηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες

Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας σε παιδιά ορίζεται κυρίως από την αποτελεσματικότητά τους ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη θετική μεταβολή δύσκολων συμπεριφορών. Το παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζει σχετικά πρόσφατες μετα-αναλύσεις οι οποίες εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Η πρόσφατη μετα-ανάλυση των Sklad και συνεργατών (2012) ανασκόπησε 75 μελέτες, οι οποίες είχαν δημοσιευτεί από το 1995 έως και το 2008 και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα προγραμμάτων εκπαίδευσης σε κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες (ή διαφορετικά στις δεξιότητες ζωής) σε παιδιά. Στο επίκεντρο των

μελετών είναι η αποτίμηση των επιδράσεων των παραπάνω σχολικών προγραμμάτων στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών γενικού πληθυσμού. Είναι μια από τις πρώτες μελέτες που συγκρίνει τις επιδράσεις προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν στη Β. Αμερική με άλλες χώρες. Η επισκόπηση των περιγραφικών ευρημάτων των μελετών δίνει μερικά ενδιαφέροντα συγκριτικά στοιχεία: 79% των προγραμμάτων εφαρμόστηκαν στη Β. Αμερική, 15% στην Ευρώπη και 6% σε χώρες άλλων ηπείρων. Σχεδόν οι μισές έρευνες (47%) εξέτασαν τις επιδράσεις των προγραμμάτων στις κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και την κοινωνικότητα των συμμετεχόντων. Το 53% των ερευνών αξιολόγησε μόνο τις άμεσες επιδράσεις των προγραμμάτων. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό ερευνών (27%) αναφέρουν την χρήση οδηγού θεματικών - δραστηριοτήτων και σ' ένα ποσοστό 55% διένειμαν τις παρεμβάσεις οι εκπαιδευτικοί.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι οι άμεσες επιδράσεις των παρεμβάσεων για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών ήταν μεγάλες. Μέτριες βρέθηκαν για τη θετική αυτο-εικόνα, τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά και την σχολική επιτυχία, αλλά και για τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Μικρές ήταν οι άμεσες επιδράσεις των προγραμμάτων στην αρνητική ψυχική υγεία, όπως και στη μείωση της χρήσης ουσιών από τους συμμετέχοντες. Επανελέγχοι έδειξαν μικρές επιδράσεις, στατιστικής σημαντικότητας, για όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές. Οι μεγαλύτερες επιδράσεις προγραμμάτων σε επανελέγχους εντοπίστηκαν ως προς την σχολική επιτυχία και ακολούθως την χρήση ουσιών.

Αξιολογώντας τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά των ερευνών, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πολυ-επίπεδες παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα χορηγώντας περισσότερα του ενός ψυχομετρικών εργαλείων επέφεραν τις μεγαλύτερες επιδράσεις αλλά άνευ σημαντικής στατιστικής σημασίας ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες. Παρεμβατικά προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων οι κοινωνικές δεξιότητες εκτιμήθηκαν από περισσότερους του ενός αξιολογητές, επέφεραν σημαντικά χαμηλότερες επιδράσεις.

Τα ευρήματα έδειξαν ακόμη ότι παρεμβάσεις διάρκειας έως ενός έτους βρέθηκαν να επιφέρουν μεγαλύτερες άμεσες επιδράσεις σε μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και στις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων σε σχέση με τα προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας. Δεν εντοπίστηκε διαφοροποίηση ως προς τις επιδράσεις των προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν από εκπαιδευτικούς ή

επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Επίσης, τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε δημοτικές τάξεις είχαν μεγαλύτερες επιδράσεις στην αρνητική συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε σύγκριση με αυτά που εφαρμόστηκαν στη μέση εκπαίδευση. Τέλος, τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν εκτός Β. Αμερικής δεν ήταν λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με αυτά που εφαρμόστηκαν στην Β. Αμερική.

Μια άλλη πρόσφατη μετα-ανάλυση των Durlak και των συνεργατών του (2011) στόχευε στη διερεύνηση των επιδράσεων παρεμβάσεων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης στη σχολική επίδοση και στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων παιδιών και εφήβων ($n=270.034$) στον γενικό πληθυσμό. Στόχος των παρεμβάσεων αυτών ήταν η ενδυνάμωση γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως και συμπεριφορών, της ικανότητα σύναψης σχέσεων και της ικανότητας λήψης αποφάσεων. Σε σύνολο 213 ερευνών, το 87% διεξήχθησαν στις Η.Π.Α. Το 53% των παρεμβάσεων οργανώθηκαν αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς. Το 56% των παρεμβάσεων διεξήχθη σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Η συγκεκριμένη μετα-ανάλυση παρουσιάζει ευρήματα ως προς: α) τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, β) τις στάσεις απέναντι στον εαυτό τους και τους «άλλους», γ) τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, δ) τα προβλήματα διαγωγής, ε) τις συναισθηματικές διαταραχές, και στ) την σχολική επίδοση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άμεσες επιδράσεις των παρεμβάσεων ήταν στατιστικώς σημαντικές. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες επωφελήθηκαν από αυτά άμεσα βελτιώνοντας τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, την σχολική επίδοση και τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές μειώνοντας ταυτόχρονα τις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα διαγωγής. Παρά το γεγονός ότι το μόνο το 15% των ερευνών έκανε αναφορά στη διαχρονική αξιολόγηση των επιδράσεων των υπό μελέτη προγραμμάτων, ο μέσος όρος των επιδράσεων τους σε επανελέγχους βρέθηκε στατιστικώς σημαντικός για όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές: κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες ($ES=0.26$; $k=8$), φιλοκοινωνικές στάσεις ($ES=0.11$; $k=16$), θετική κοινωνική συμπεριφορά ($ES=0.17$; $k=12$), προβλήματα διαγωγής ($ES=0.14$; $k=21$), συναισθηματικές δυσκολίες ($ES=0.15$; $k=11$), και σχολική επίδοση ($ES=0.32$; $k=8$). Παρεμβάσεις οι οποίες εφαρμόστηκαν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς της τάξης επέφεραν στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές σε αντίθεση με αυτές που

εφαρμόστηκαν από προσωπικό ψυχικής υγείας οι οποίες βρέθηκε ότι επέδρασαν μόνο στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, στις φιλοκοινωνικές στάσεις και στα προβλήματα διαγωγής. Επίσης, πολυ-επίπεδες παρεμβάσεις επέφεραν παρόμοια σημαντικές επιδράσεις στις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους, στα προβλήματα διαγωγής, στις συναισθηματικές δυσκολίες και στην σχολική τους επίδοση με αυτές των μονοδιάστατων παρεμβάσεων που οργανώθηκαν στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε επίπεδο σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς, οι πολυ-επίπεδες παρεμβάσεις δεν επέφεραν σημαντικές επιδράσεις στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η μετα-ανάλυση ήταν κατά πόσο επηρεάστηκε η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή τους. Με βάση τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι συγγραφείς διαχώρισαν τα προγράμματα σε δύο ευρείες κατηγορίες: α. τα προγράμματα που πληρούσαν τις πρακτικές των SAFE παρεμβάσεων (Sequenced-Active-Focused-Explicit) και β. αυτά που δεν τις πληρούσαν. Τα προγράμματα «SAFE» είναι παρεμβάσεις που χαρακτηρίζονται από ακολουθία – συνέχεια δραστηριοτήτων, εφαρμόζουν ενεργές μορφές μάθησης, εστιάζουν στην εφαρμογή συγκεκριμένου χρόνου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και έχουν σαφείς μαθησιακούς στόχους, στοχεύουν δηλαδή στην ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και όχι γενικά στην θετική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι παρεμβάσεις οι οποίες συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά των SAFE προγραμμάτων προκάλεσαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις σε όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές. Αντιθέτως, παρεμβάσεις που δεν πληρούσαν τα κριτήρια των SAFE προγραμμάτων επέδρασαν σημαντικά μόνο στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως και στη μείωση προβλημάτων διαγωγής. Επιπλέον, παρεμβάσεις που αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την εισαγωγή τους επέφεραν σημαντικές επιδράσεις μόνο ως προς την ενδυνάμωση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και τη μείωση προβλημάτων διαγωγής σε αντίθεση με προγράμματα που δεν ανέφεραν προβλήματα τα οποία επέφεραν σημαντικές επιδράσεις σε όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που προέκυψε από τη σύγκριση πολύ-επίπεδων παρεμβάσεων και παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν μόνο από εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι πολυ-επίπεδες παρεμβάσεις είχαν

λιγότερες πιθανότητες να πληρούν τα κριτήρια των SAFE προγραμμάτων και περισσότερες πιθανότητες αναφοράς προβλημάτων κατά την εφαρμογή τους. Τέλος, η σχέση του μέσου όρου της ηλικίας των παιδιών και της διάρκειας του προγράμματος βρέθηκε να είναι αντίστροφη με την αποτελεσματικότητά τους ως προς τις δεξιότητες.

Μετά-ανάλυση των Losel & Beelman (2003) εξέτασε 84 μελέτες πειραματικού ερευνητικού σχεδίου, οι οποίες εφάρμοσαν προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους έως 18 ετών (n=16,723) με στόχο την πρόληψη μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Τα περιγραφικά ευρήματα καταδεικνύουν την υπεροχή των Η.Π.Α. ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων παρεμβάσεων (84,5%) καθώς και την επιλογή μικρών δειγμάτων για την εισαγωγή τους (όπου n<30=41,5%, n=30-49=31,1%, n=50-149=10,4%, n=150-500=7,4%, και n>500=3%). Από τις διδακτικές προσεγγίσεις ξεχωρίζει ως πρώτη επιλογή η γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση (39%). Επίσης, τα σχολεία αποδείχτηκαν τα πιο δημοφιλή περιβάλλοντα εισαγωγής παρεμβάσεων (81,5%).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετά-ανάλυσης έδειξαν ότι οι επιδράσεις των προγραμμάτων ως προς τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων ήταν στατιστικά σημαντικές τόσο αμέσως μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων όσο και σε επαναληπτικές μετρήσεις. Το μέγεθος των επιδράσεων, ωστόσο, κατά τους επανελέγχους ήταν μικρότερο. Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζει εύρημα που δείχνει τις κοινωνικές και γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες να δέχονται μεγαλύτερες επιδράσεις σε σύγκριση με τις μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

Εξετάζοντας τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά των ερευνών, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις επέφεραν μεγαλύτερες επιδράσεις σε μικρά δείγματα παρά σε μεγάλα. Παρεμβάσεις με τυχαία κατανομή των συμμετεχόντων στις ομάδες μελέτης είχαν μεγαλύτερες επιδράσεις στις υπό μελέτη μεταβλητές αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επίσης, παρεμβάσεις οι οποίες εφαρμόστηκαν από συγγραφείς των επιστημονικών άρθρων, ερευνητές ή εκπαιδευμένους φοιτητές είχαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση αυτά που υλοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Η διάρκεια της παρέμβασης και ο τύπος των παρεμβάσεων (εξατομικευμένες ή ομαδικές παρεμβάσεις) δεν βρέθηκε να επηρεάζουν τα μεγέθη των επιδράσεων στις μετρήσεις μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Εξετάζοντας

τις επιδράσεις των παρεμβάσεων με βάση τις διδακτικές προσεγγίσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν σαφή υπεροχή των προγραμμάτων γνωστικού-συμπεριφοριστικού προσανατολισμού με μεγέθη επίδρασης τουλάχιστον .30 και στις τρεις εξεταζόμενες μεταβλητές. Τη μεγαλύτερη δε επίδραση σε αυτήν την περίπτωση δέχτηκαν οι γνωστικές-κοινωνικές δεξιότητες. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σε επανελέγχους οι παρεμβάσεις επέφεραν τη μεγαλύτερη επίδρασή τους στη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. Οι παρεμβάσεις συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης επέφεραν τις μεγαλύτερες επιδράσεις στις κοινωνικές δεξιότητες και τα προγράμματα γνωστικής κατεύθυνσης ως προς τις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο έλεγχος των επιδράσεων με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) δέχτηκαν σημαντικές επιδράσεις μόνο στις γνωστικο-κοινωνικές και κοινωνικές δεξιότητες τους. Αντιθέτως, σημαντικές επιδράσεις επέφεραν τα προγράμματα στην μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά παιδιών ηλικίας 7-12 ετών και από 12 ετών και άνω. Τέλος, οι μεγαλύτερες επιδράσεις των παρεμβάσεων που απευθύνονταν στο γενικό πληθυσμό (universal) και σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας (selective), εντοπίστηκαν στις γνωστικο-κοινωνικές και τις κοινωνικές δεξιότητες ενώ η μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά βρέθηκε να δέχεται τις μεγαλύτερες επιδράσεις από εξατομικευμένες παρεμβάσεις (indicated).

Μετα-ανάλυση των Bennet και Gibbons (2000) εξέτασε 30 μελέτες οι οποίες είχαν δημοσιευτεί από το 1974 έως το 1998 και εφάρμοσαν παρεμβάσεις γνωστικού-συμπεριφοριστικού προσανατολισμού σε παιδιά και εφήβους με χαρακτηριστικά μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Στόχοι της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης ήταν: α) ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας γνωστικών-συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων σε παιδιά και εφήβους έως 18 ετών, και β) η διερεύνηση των παραγόντων που μπορεί να προηγινώσκουν την αποδοτικότητα αυτών των παρεμβάσεων, όπως συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία των παρεμβάσεων, η ηλικία παιδιών, ο τύπος του δείγματος (κλινικό ή μη κλινικό), ο συνολικός αριθμός συνεδριών της παρέμβασης, ο αριθμός συνεδριών ανά βδομάδα, η διάρκεια των συνεδριών, ο τύπος της ομάδας ελέγχου, πηγές αξιολόγησης (γονείς, εκπαιδευτικοί, παρατηρητές, ομήλικοι, αυτό-αναφορές), το έτος της δημοσίευσης και η ποιότητα της μελέτης.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης δεν έδειξαν συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της επίδρασης των παρεμβάσεων και του μεγέθους του δείγματος, του συνολικού αριθμού συνεδριών της παρέμβασης, της διάρκειας αυτών,

του τύπου δείγματος (κλινικό ή μη κλινικό), του τύπου της ομάδας ελέγχου, του αριθμού συμμετεχόντων ανά ομάδα μελέτης και του έτους δημοσίευσης. Επίσης, εύρημα της παρούσας μελέτης υποδεικνύει ότι μελέτες που συγκεντρώνουν σύνθετα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή τους λόγω των υψηλών ερευνητικών τους απαιτήσεων. Παρά του ότι δεν εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και του μεγέθους επίδρασης των παρεμβάσεων αμέσως μετά την ολοκλήρωσή τους, καταγράφεται από τους ερευνητές η τάση για ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ των δύο συγκεκριμένων μεταβλητών.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις γνωστικού συμπεριφοριστικού προσανατολισμού επιφέρουν μεγαλύτερες βελτιώσεις σε μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές εφήβων ή παιδιών μεγαλύτερης σχολικής ηλικίας παρά σε μικρότερες ηλικίες. Επίσης, το μέγεθος των επιδράσεων δεν βρέθηκε να διαφοροποιείται με βάση την πηγή αξιολόγησης των υπό μελέτη μεταβλητών (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί, προσωπικό υποστήριξης προγράμματος, παρατηρητές, κ.ά.). Ακόμη, το μέγεθος επίδρασης των παρεμβάσεων σε επανελέγχους δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε για τον επανέλεγχο (follow-up). Τέλος, τα ευρήματα υποδεικνύουν διατήρηση των θετικών επιδράσεων των παρεμβάσεων στο χρόνο, αν και αξίζει να αναφερθεί ότι ο αριθμός των μελετών που προέβλεπαν στον σχεδιασμό τους επανελέγχους ήταν σχετικά περιορισμένος.

Οι Quinn και συν. (1999) εξέτασαν 35 μελέτες που δημοσιεύτηκαν από το 1981 έως το 1995 και στόχο είχαν την εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες ανέρχονταν στους 1.123 (μ.ο ηλικίας =11,53 χρόνια) με τα αγόρια να υπερτερούν αριθμητικά (67%) έναντι των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις καθολικού χαρακτήρα σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές επέφεραν μικρές μεταβολές στην συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, το 58% των μαθητών με συναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές δυσκολίες επωφελήθηκαν από τέτοιες παρεμβάσεις. Άλλες μεταβλητές, όπως η διάρκεια των παρεμβάσεων εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες (λιγότερο ή περισσότερο από 12 εβδομάδες), η ηλικία των συμμετεχόντων και η ποιότητα των μελετών δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν τις επιδράσεις των παρεμβάσεων σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει εύρημα που

δείχνει ότι οι εκτιμήσεις για τη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του σχολείου (π.χ. από εκπαιδευτικούς, ομηλικούς, παρατηρητές, κ.α.) ήταν πιο θετικές σε σχέση με αυτές που πραγματοποιήθηκαν από τους γονείς στο οικογενειακό περιβάλλον. Το αποτέλεσμα αυτό, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, ενδεχομένως να οφείλεται στην αδυναμία γενίκευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σε άλλα περιβάλλοντα, όπως το οικογενειακό περιβάλλον ή σε προκαταλήψεις των εμπλεκόμενων εκτιμητών στο χώρο της εκπαίδευσης.

Προκειμένου οι ερευνητές να εξετάσουν πιθανή διαφοροποίηση της επίδρασης των παρεμβάσεων στις εκτιμώμενες διαστάσεις της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων διέκριναν τις υπό εξέταση έρευνες σε τρεις ευρείες κατηγορίες με βάση: α) τις εκτιμήσεις της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (κοινωνικές σχέσεις, κοινωνική συμπεριφορά, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και κοινωνική επάρκεια), β) τις εκτιμήσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς (συμπεριφορά στο σχολείο, προβλήματα συμπεριφοράς στο οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνική επικοινωνία, διάσπαση συμπεριφοράς), και γ) τις εκτιμήσεις συγκεκριμένων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς (άγχος, προσαρμογή, συνεργασία, αλληλεπιδράσεις, αυτοεκτίμηση, επιθετικότητα). Με μόνη εξαίρεση το άγχος, οι επιδράσεις των παρεμβάσεων δεν διαφοροποιήθηκαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τις υπόλοιπες εκτιμώμενες διαστάσεις-χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι μόνο 8 από 35 εξεταζόμενες μελέτες στόχευαν στην εκτίμηση του άγχους. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που δείχνουν ότι ο μέσος όρος του μεγέθους της επίδρασης των παρεμβάσεων αυτών στα προβλήματα συμπεριφοράς βρέθηκε να είναι μικρότερος από το συνολικό μέσο όρο επίδρασης με τις συμπεριφορές διάσπασης και την επιθετικότητα να δέχονται τις πιο μικρές επιδράσεις εντός αυτής της κατηγορίας. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική ως προς την ενίσχυση των φιλοκοινωνικών συμπεριφορών απ' ό,τι σε συμπεριφορές διάσπασης οι οποίες ενδεχομένως να είναι περισσότερο ανθεκτικές σε μεταβολές και πιθανόν να χρήζουν επιπρόσθετης ή πιο μακρόχρονης υποστήριξης. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν μεγαλύτερους μέσους όρους επίδρασης των παρεμβάσεων σε επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες, όπως κοινωνική συνεργασία, κοινωνική αλληλεπίδραση, επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων, αναδεικνύοντας τις παρεμβάσεις εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων περισσότερο

αποτελεσματικές ως προς την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που συγκεκριμένα στοχεύουν στις αρνητικές συμπεριφορές.

Μετα-ανάλυση των Mathur και συν. (1998) εξέτασε την αποτελεσματικότητα 64 εξατομικευμένων παρεμβάσεων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Συμμετέχοντες στις παραπάνω έρευνες ήταν 285 συνολικά παιδιά (72% αγόρια και 28% κορίτσια) προσχολικής έως και εφηβικής ηλικίας (μ.ο=9,78 χρόνια). Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε την ομαδοποίηση των παρεμβάσεων σε τρεις κατηγορίες με βάση τις κοινωνικές δεξιότητες στην ανάπτυξη των οποίων στόχευαν: α. δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, β. δεξιότητες επικοινωνίας και γ. κοινωνική συμπεριφορά (μια ευρεία κατηγορία δεξιοτήτων που εστίαζε σε διαπροσωπικές συμπεριφορές). Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση των παρεμβάσεων ως προς την ενδυνάμωση των υπό μελέτη κοινωνικών δεξιοτήτων, με τους συμμετέχοντες να εμφανίζουν περισσότερο ενισχυμένες τις δεξιότητες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έναντι των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η επίδραση των παρεμβάσεων βρέθηκε να είναι μέτρια ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (π.χ. έκφραση προσώπου, τόνος φωνής, πρόσκληση σε παιχνίδι, κ.α.) και τις δεξιότητες επικοινωνίας (λεκτική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, έκφραση άποψης, κ.ά). Παρά το ότι οι επανέλεγχοι έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες διατήρησαν τις θετικές επιδράσεις στο χρόνο, τα ευρήματα υποδεικνύουν δυσκολία ως προς γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άλλα περιβάλλοντα από αυτό της εισαγωγής της παρέμβασης. Τέλος, οι συμμετέχοντες που βρίσκονταν σε επίπεδα υψηλής επικινδυνότητας για εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών βρέθηκε να απολαμβάνουν μεγαλύτερα οφέλη από τις παρεμβάσεις εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες έναντι των συμμετεχόντων με διάγνωση αυτισμού ή άλλων συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών.

Μετα-ανάλυση των Beelman, Pflingsten και Losel (1994) ανασκοπώντας τα ευρήματα 49 μελετών οι οποίες είχαν δημοσιευτεί κατά την περίοδο 1981 έως 1990, διερεύνησε την επίδρασή τους στην κοινωνική επάρκεια παιδιών και εφήβων ηλικίας 3 έως 15 ετών. Παρά την σχεδόν ίση κατανομή μονοδιάστατων και πολυ-επίπεδων παρεμβάσεων, καταγράφεται από τους ερευνητές η «ιστορική τάση», όπως αναφέρουν, για μείωση των μονοδιάστατων εφαρμογών κατά τη δεύτερη πενταετία της δεκαετίας του '90.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις είχαν μεγάλη επίδραση στις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες, μέτρια στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μικρή σε διαστάσεις της κοινωνικής προσαρμογής. Επίσης, δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς τη στατιστική σημαντικότητα των δεδομένων που συλλέχτηκαν από όλες τις μεθόδους αξιολόγησης (γνωστικές-κοινωνικές δοκιμασίες, παρατήρηση της συμπεριφοράς, κοινωνιομετρικές τεχνικές, αυτο-αναφορές, αναφορές γονιών και εκπαιδευτικών) με εξαίρεση τις δοκιμασίες εκτίμησης της νοημοσύνης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εύρημα που δείχνει υπεροχή των γνωστικο-κοινωνικών δοκιμασιών έναντι των άλλων ψυχομετρικών δοκιμασιών ως προς το μέγεθος επίδρασης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα τους ενώ μέτρια επίδραση, αντίστοιχα, βρέθηκε για την παρατήρηση της συμπεριφοράς και μικρή για τις κοινωνιομετρικές τεχνικές, τις κλίμακες αυτο-αναφορών και τις αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι οι επιδράσεις των προγραμμάτων ήταν μικρότερες στους συμμετέχοντες που προέρχονταν από τυπικούς πληθυσμούς και μεγαλύτερες για τους πληθυσμούς που βρίσκονταν σε επίπεδα υψηλής επικινδυνότητας. Μέτριες ήταν οι επιδράσεις σε συμμετέχοντες με εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες διαταραχές. Οι επιδράσεις επίσης των παρεμβάσεων ήταν μεγάλες για τις ηλικίες 3-5 ετών και μέτριες για τις υπόλοιπες ηλικίες έως τα 15 έτη. Η μεγαλύτερη επίδραση στις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες εντοπίζεται σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών, όπως και σε συμμετέχοντες που βρίσκονται σε επίπεδα υψηλής επικινδυνότητας. Η επίδραση των προγραμμάτων στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης κυμάνθηκε από μικρή έως μέτρια για όλους τους τύπους ομάδων μελέτης με εξαίρεση αυτών που βρίσκονταν σε υψηλά επίπεδου κινδύνου και από μικρή για παιδιά 6-11 ετών έως και μέτρια για παιδιά 3-5 και εφήβους 12-15 ετών. Μέτρια βρέθηκε η επίδραση των παρεμβάσεων στην κοινωνική προσαρμογή συμμετεχόντων με εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες διαταραχές. Οι δεξιότητες αυτοελέγχου δέχτηκαν μικρές επιδράσεις μόνο σε εφήβους ενώ δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική επίδραση στις συγκεκριμένες δεξιότητες σε παιδιά 3-5 ετών. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μέγεθος της επίδρασης των παρεμβάσεων μεταξύ των δύο φύλων.

Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι όλοι οι τύποι παρεμβάσεων επέφεραν στατιστικά σημαντικά μεγέθη επιδράσεων. Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις επιδράσεις μεταξύ των μονοδιάστατων και των πολυ-επίπεδων

προγραμμάτων, όπως και μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων εφαρμογής. Επίσης, με εξαίρεση τα μονοδιάστατα προγράμματα συμπεριφοριστικού προσανατολισμού, όλοι οι άλλοι τύποι προγραμμάτων (μονοεπίπεδα, πολυ-επίπεδα, επίλυσης προβλημάτων, αυτοελέγχου) επέφεραν μέτριες έως υψηλές επιδράσεις στις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης δέχτηκαν τη μεγαλύτερη επίδραση από προγράμματα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων πολύ-επίπεδων εφαρμογών και από μονοδιάστατα προγράμματα συμπεριφοριστικού προσανατολισμού. Πολυ-επίπεδες εφαρμογές που στόχευαν στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αυτοελέγχου επέφεραν τη μεγαλύτερη αλλά μέτριου βαθμού επίδραση στην κοινωνική προσαρμογή και μικρή βαθμού επίδραση στις δεξιότητες αυτοελέγχου.

Επίσης, οι μονοδιάστατες παρεμβάσεις βρέθηκε να είναι πιο αποτελεσματικές σε μικρές ηλικίες 3-8 ετών σε σχέση με τις πολυ-επίπεδες οι οποίες επέφεραν μεγαλύτερες βελτιώσεις σε παιδιά 9-15 ετών. Μεγάλη ήταν η επίδραση των πολυ-επίπεδων παρεμβάσεων συμπεριφοριστικού προσανατολισμού σε συμμετέχοντες με εσωτερικευμένες διαταραχές και εκπαίδευσης σε δεξιότητες αυτοελέγχου σε παιδιά με εξωτερικευμένες διαταραχές. Η εκπαίδευση στην επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων αναδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική με μέτριου βαθμού επιδράσεις όταν εφαρμόζονταν για προληπτικούς σκοπούς. Εξίσου αποτελεσματική ήταν όταν εφαρμοζόταν στα πλαίσια πολυ-επίπεδων προγραμμάτων σε τυπικούς πληθυσμούς. Επανελέγχοι έδειξαν διατήρηση των επιδράσεων, σε μέτριο βαθμό, μόνο για τις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες.

Τέλος, μετα-ανάλυση του Erwin (1994) εξέτασε τις επιδράσεις τριών διαφορετικών διδακτικών μεθόδων {καθοδήγηση (coaching), μίμηση προτύπου (modeling), επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (interpersonal cognitive problem solving)} και διαφορετικής διάρκειας παρεμβάσεων στις σχέσεις μεταξύ ομηλικών που βίωναν ή δεν βίωναν κοινωνική απομόνωση. Οι συμμετέχοντες ήταν ηλικίας 3-15 ετών, με τα παιδιά προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης να υπερτερούν αριθμητικά έναντι των παιδιών μεγαλύτερων ηλικιών. Αναλύοντας τα αποτελέσματα 43 μελετών που δημοσιεύτηκαν έως τα τέλη του 1991 βρέθηκε ότι α) τα παιδιά που παρακολούθησαν τα προγράμματα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν είχαν δεχτεί σχετική εκπαίδευση, β) καμία από τις τρεις παραπάνω διδακτικές μεθόδους δεν επέφερε μεγαλύτερες επιδράσεις από τις άλλες, γ) τα παιδιά που βίωναν κοινωνική

απομόνωση επωφελήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την κοινωνιομετρική θέση διατηρώντας τις βελτιώσεις στις δεξιότητες τους για αλληλεπίδραση με ομηλικούς σε επανέλεγχο, δ) πιο αποτελεσματικές ήταν οι παρεμβάσεις τις οποίες διένειμαν ψυχολόγοι ή οι βοηθοί τους παρά εκπαιδευτικοί, ε) τα παιδιά που έλαβαν εξατομικευμένη εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν σε ομάδες με τους συμμαθητές τους, στ) η συμπερίληψη στην εκπαίδευση παιχνιδιών ρόλων (role play) συσχετίστηκε θετικά με τη βελτίωση της κοινωνιομετρικής θέσης των συμμετεχόντων και αποτέλεσε τον πιο σταθερό παράγοντα πρόγνωσης της. Άλλες τεχνικές που συσχετίστηκαν θετικά με την κοινωνιομετρική θέση είναι η μίμηση προτύπου μέσω τηλεπροβολών (film modeling), η εκπαίδευση στην επίλυση προβλήματος (training in problem solving) και η επανατροφοδότηση (feedback).

Συνοψίζοντας, αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι σύγχρονες μετα-αναλύσεις δεν περιορίζονται μόνο στην αξιολόγηση των άμεσων και έμμεσων επιδράσεων των υπό μελέτη προγραμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες ή και σε ευρύτερους τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς. Η επισκόπηση τους αναδεικνύει την τάση για εστιασμό στα περιγραφικά ευρήματα των εξεταζόμενων μελετών και στη διερεύνηση των ιδιαίτερων μεθοδολογικών τους χαρακτηριστικών τα οποία ενδεχομένως να αποτελούν παράγοντες πρόγνωσης ή μεσολάβησης των επιδράσεων τους. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι σχεδόν όλες οι μετα-αναλύσεις καταλήγουν σε ένα κοινό αποτέλεσμα: τα προγράμματα εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες επιφέρουν άμεσες, συνήθως μεγάλων ή μέτριων επιδράσεων, στις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες και την προκοινωνική συμπεριφορά. Η επισκόπηση τους δείχνει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς δέχονται συνήθως μικρές επιδράσεις, εύρημα που υποδεικνύει ότι πιθανόν να είναι περισσότερα ανθεκτικά στις μεταβολές ιδίως από παρεμβάσεις που δεν είναι στοχευμένες ή εξατομικευμένες. Τέλος, σε όλες τις μετα-αναλύσεις διαφαίνεται η υπεροχή των σχολικών οικοσυστημάτων ως εξαιρετικών πεδίων για την εισαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζεται σε μια ειδική κατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων, τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, ως βασική διάσταση της προκοινωνικής συμπεριφοράς και γενικότερα της θετικής ψυχικής υγείας στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Εξετάζοντας τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών στις συγκεκριμένες δεξιότητες εντοπίζεται ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βασικό συστατικό των οποίων αποτελεί η εκμάθηση εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Η ενίσχυση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε παιδιά έχει συνδεθεί με τη μείωση ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών, όπως επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα (Kazdin & Weisz, 1998), και τη βελτίωση της παρόρμησης και της αναστολής (Shure & Spivack, 1980,1982). Αντιθέτως, ελλειπείς δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων βρέθηκε να συσχετίζονται με σχολική υπο-επίδοση και προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς (Elias et al. 2003, Shure, 1994).

Η επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων προσεγγίζεται ως γνωστικο-κοινωνική διαδικασία (Shure & Spivack, 1980,1982; Crick & Dodge, 1994). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η φιλοσοφία, η δομή και η μακρόχρονη ερευνητική εμπειρία από την εφαρμογή ενός πρότυπου εκπαιδευτικού προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας, του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» (Shure, 2000), σε ποικίλα οικολογικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

3.1 Η επίλυση "κοινωνικών" προβλημάτων: Οριοθέτηση εννοιών

Η *επίλυση προβλήματος* (*problem solving*) αναφέρεται σε μια αυτοκατευθυνόμενη γνωστική-συμπεριφοριστική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, ζευγάρι ή ομάδα προσπαθεί να αναγνωρίσει ή να προσφέρει αποτελεσματικές λύσεις για συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα του (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς η *επίλυση προβλήματος* αποτελείται από δύο βασικές έννοιες: α. το πρόβλημα, και β. τη λύση.

Ως *πρόβλημα* περιγράφεται οποιαδήποτε κατάσταση ζωής ή έργο (παρόν ή προσδοκώμενο) που απαιτεί μια απόκριση προκειμένου να πετύχει μια προσαρμοστική λειτουργία, ενώ καμία αποτελεσματική απόκριση δεν είναι άμεσα διαθέσιμη στο άτομο ή στα άτομα που αντιμετωπίζουν αυτή την κατάσταση λόγω της παρουσίας ενός ή πολλών εμποδίων.

Ως *λύση* ορίζεται η αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κατάστασης ή ένα μοτίβο απόκρισης (γνωστικό ή/και συμπεριφοριστικό) ως προϊόν ή αποτέλεσμα μιας διαδικασίας επίλυσης προβλήματος όταν αυτή εφαρμόζεται σε μια ειδική κατάσταση προβλήματος. Αποτελεσματική λύση είναι εκείνη που πετυχαίνει τον στόχο της επίλυσης προβλήματος αυξάνοντας τις θετικές συνέπειες και μειώνοντας ταυτόχρονα τις αρνητικές.

Με την προσθήκη του όρου «κοινωνικού» (Social Problem Solving), η έννοια της επίλυσης προβλήματος συγκεκριμενοποιείται και οριοθετείται ως διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων, όπως αυτή ενεργοποιείται σε φυσικά περιβάλλοντα ή στον πραγματικό κόσμο (D'Zurilla & Nezu, 1982).

Τα «κοινωνικά προβλήματα» ή διαφορετικά τα προβλήματα που εμφανίζονται εντός κοινωνικών πλαισίων διακρίνονται σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: α. τα *απρόσωπα* (π.χ. οικονομικές δυσκολίες), β. τα *προσωπικά ή ενδοπροσωπικά* (π.χ. συναισθηματικές, γνωστικές ή συμπεριφοριστικές δυσκολίες), γ. τα *διαπροσωπικά* (π.χ. δυσκολίες σε σχέσεις με άλλα πρόσωπα) και δ. τα *ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα* (π.χ. κοινωνική αδικία, ρατσισμός) (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2004).

Σύμφωνα με τους Jacobson & Margolin (1979) το *διαπροσωπικό πρόβλημα* στο οποίο και εστιάζει η παρούσα εργασία, ορίζεται ως ένα ιδιαίτερο είδος προβλήματος της καθημερινής ζωής όπου το βασικό εμπόδιο είναι η διαμάχη στο πλαίσιο αναμονών ή προσδοκιών δύο ή περισσότερων ανθρώπων σε μια σχέση.

Με παρόμοιο τρόπο, η επίλυση του διαπροσωπικού προβλήματος (interpersonal problem solving) προσδιορίζεται ως μια γνωστική-συμπεριφοριστική διαδικασία που στοχεύει στην αναγνώριση ή στην ανακάλυψη μιας αποδεκτής ή ικανοποιητικής λύσης σε μια διένεξη ή διαφωνία, (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2004). Με άλλα λόγια, η επίλυση προβλήματος είναι μια όψη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης η οποία επηρεάζει την κοινωνική γνώση, προσαρμογή και επάρκεια (Masten & Coatsworth, 1998).

3.2 Διαστάσεις της επίλυσης «κοινωνικών» προβλημάτων

Η έννοια της επίλυσης «κοινωνικών» προβλημάτων είναι πολυδιάστατη. Σύμφωνα με το αρχικό θεωρητικό μοντέλο των D' Zurilla και Goldfried (1971) αλλά και μεταγενέστερες αναθεωρήσεις αυτού (D' Zurilla & Nezu, 1982. 1990), η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που εμφανίζεται εντός ενός κοινωνικού πλαισίου χαρακτηρίζεται από δύο κύριες διαστάσεις: α) τον προσανατολισμό στο πρόβλημα (problem orientation) που αναφέρεται σε μια μεταγνωστική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τη λειτουργία σχετικά σταθερών γνωστικο-συναισθηματικών σχημάτων που αντανakλούν τα πιστεύω, τις εκτιμήσεις και τα συναισθήματα του ατόμου σχετικά με τα προβλήματα της ζωής και τις ικανότητες του για την επίλυση τους, και β) τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (problem solving skills) οι οποίες αναφέρονται στις γνωστικές-συμπεριφοριστικές δραστηριότητες του ατόμου για την κατανόηση του προβλήματος και την ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων. Ως τέτοιες αναγνωρίστηκαν α) ο ορισμός του προβλήματος, β) η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, γ) η λήψη απόφασης και δ) η εφαρμογή της λύσης.

Αργότερα, οι Maydeu-Olivares και D' Zurilla (1995. 1996) μέσα από την παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων παρουσιάζουν ένα πιο σύνθετο μοντέλο επίλυσης προβλημάτων το οποίο αποτελείται από πέντε συνολικά παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν ότι ο συνολικός παράγοντας «προσανατολισμός στο πρόβλημα» διακρίνεται σε δύο υπο-παράγοντες: τον θετικό και τον αρνητικό προσανατολισμό. Άτομα με θετική διάθεση απέναντι σε ένα πρόβλημα είναι εκείνα που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα ως πρόκληση, πιστεύουν ότι τα προβλήματα έχουν λύσεις και εμπιστεύονται την ικανότητα τους για επίλυση. Επίσης, θεωρούν ότι η επιτυχής επίλυση προβλημάτων χρήζει χρόνου και προσπάθειας και διατίθενται εν τέλει να προσπαθήσουν για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Αντιθέτως, άτομα που προσανατολίζονται με

αρνητικό τρόπο σε προβλήματα είναι εκείνα που τα αντιμετωπίζουν ως απειλή για την ευημερία τους, αναστατώνονται και απογοητεύονται εύκολα όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με αυτά και αμφιβάλουν για την ικανότητα τους για επίλυση.

Ο δεύτερος συνολικός παράγοντας, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ή αλλιώς το ύφος επίλυσης προβλημάτων (problem solving style) διακρίνεται σε τρεις υπο-παράγοντες: α) τη λογική επίλυση προβλήματος (rational problem-solving) η οποία αφορά την συστηματική εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών επίλυσης, β) το παρορμητικό ή απρόσεκτο ύφος επίλυσης (impulsivity – carelessness style) το οποίο αναφέρεται σε βιαστικές, παρορμητικές και απρόσεχτες προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων οι οποίες αποτυγχάνουν να είναι συστηματικές και αποτελεσματικές, και γ) το ύφος αποφυγής επίλυσης (avoidance style) που αναφέρεται σε αναβλητική και παθητική αντιμετώπιση επίλυσης.

Μία ευρεία γκάμα από μεθοδολογικά εργαλεία εκτίμησης των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε παιδιά, όπως για παράδειγμα, το PIPS Test (Shure, 1990), το Wally's Social Problem Solving Detective Test (Wally; Webster-Stratton, 1990) και το Social Problem Solving Scale (Dodge, Bates, & Petit, 1990), είναι διαθέσιμα στη διεθνή βιβλιογραφία. Κοινό γνώρισμα τους αποτελεί η κατηγοριοποίηση των στρατηγικών σε θετικές ή αρνητικές και η διάκριση των κατηγοριών αυτών σε υποκατηγορίες για την αξιολόγηση τους.

3.3. Το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»

Ένα από τα πιο γνωστά και τεκμηριωμένα με εμπειρικό τρόπο εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύει στην ενδυνάμωση δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων είναι το Interpersonal Cognitive Problem Solving ή I Can Problem Solve πρόγραμμα. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική παρέμβαση, γνωστικής-συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης, η οποία βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύπτουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των διαπροσωπικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά τόσο με ομηλικούς τους όσο και με ενηλικούς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενισχύει επίσης την κοινωνική δημιουργικότητα του παιδιού μέσα από την ενθάρρυνση του για δημιουργική παραγωγή εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης δυσκολιών σε διαπροσωπικό επίπεδο (Mouchiroud & Bernoussi, 2008. Ξανθάκου, 1998. Ξανθάκου & Καϊλα, 2002. Xanthacou & Kaila, 2011). Ο βασικός κορμός του προγράμματος αποτελείται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένους στόχους, συνέχεια

και δομή. Πέραν των δραστηριοτήτων αυτών οι οποίες ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και πραγματοποιούνται καθημερινά, το πρόγραμμα εμπλουτίζεται και από άλλες τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων και την εφαρμογή των εκμαθημένων δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες εμφάνισης προβλημάτων.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής (4-6 ετών) και σχολικής ηλικίας (6-12 ετών). Απαρτίζεται από τρία σχολικά εγχειρίδια: για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών), για παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης σχολικής ηλικίας (5-9 ετών), και για παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας (9-12 ετών). Τα βιβλία αυτά οποία περιλαμβάνουν διατυπωμένες υπό πλήρη λεκτική μορφή τις διδακτικές δραστηριότητες καθώς και οδηγίες για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος και της διάχυσης της φιλοσοφίας του εντός του στενού (σχολική τάξη) αλλά και ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος. Το πρόγραμμα δύναται να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας στα σχολεία, όπως και από γονείς στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Για την εφαρμογή του από γονείς υπάρχει ειδικό εγχειρίδιο το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες σχεδιασμένες για υλοποίησή τους στο χώρο του σπιτιού.

Το πρόγραμμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνει πενήντα εννέα (59) δραστηριότητες και για τα παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης σχολικής ηλικίας ογδόντα τρεις (83). Στόχοι των δραστηριοτήτων αυτών είναι να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις κατά την εμφάνιση διαπροσωπικών προβλημάτων, όπως και τις πιθανές συνέπειες αυτών και να επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική επίλυσης. Το πρόγραμμα για τα παιδιά της μέσης σχολικής ηλικίας αποτελείται από εβδομήντα επτά δραστηριότητες (77) και στοχεύει τόσο στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε διαπροσωπικά προβλήματα όσο και στην ανάπτυξη της δεξιότητας σκέψης μέσου – σκοπού που εμφανίζεται κατά την ηλικία αυτή αλλά και της κατανόησης των κινήτρων των άλλων.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα το οποίο έχει επιλεγεί για την εισαγωγή του σε νηπιαγωγεία στην Ελλάδα στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, έχει λάβει εκτενή εμπειρική τεκμηρίωση τόσο για τις άμεσες και διαχρονικές επιδράσεις του στις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων όσο και στην προαγωγή θετικών συμπεριφορών σε παιδιά. Στα επόμενα υποκεφάλαια θα υπάρξουν αναλυτικές αναφορές στις πρώτες και μεταγενέστερες ερευνητικές μελέτες που

αφορούν στην εφαρμογή του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε διεθνή σχολικά ή και οικογενειακά περιβάλλοντα.

Το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» έχει λάβει διακρίσεις και αναγνωρίσεις από διάφορους φορείς στις Η.Π.Α, όπως:

- U.S. Department of Education
- American Federation of Teachers
- Hamilton Fish Institute
- *Mental Health America (formerly National Mental Health Association):* Lela Rowland Prevention Award, 1982
- *American Psychological Association (Distinguished Contribution Award, Division of Community Psychology -with George Spivack, 1984, Model Prevention Program, Task Force on Promotion, Prevention, and Intervention Alternatives in Psychology – with George Spivack, 1986, Model Prevention Program, Task Force on Model Programs, Division of Clinical Psychology, Section, Child Psychology, and the Division of Child, Youth, and Family Services, 1993)*
- *National Association of School Psychologists (NASP): Exemplary Mental Health Program, 1998*
- *US Departments of Education and Justice: Model Prevention Program, Annual Report on School Safety, 1999*
- *American Federation of Teachers (AFT): Effective research-based discipline and violence prevention program, 2000*
- *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, A CASEL Select program, 2002.*

3.4 Οι πρώτες έρευνες των Shure και Spivack

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, ένας έφηβος με χαρακτηριστικά δύσκολων συμπεριφορών έφυγε από τη δομή φιλοξενίας όπου διέμενε τα μεσάνυχτα ενός Σαββάτου και κατευθύνθηκε στην πόλη μέσω του σιδηροδρόμου. Ο θεραπευτής του George Spivack τον ρωτούσε λίγες ώρες αργότερα για ποιο λόγο έφυγε από τη δομή και εκείνος απάντησε ότι ήθελε να πάει για ψώνια στην πόλη. Όταν ο Spivack τον ρώτησε αν ήξερε ότι τα καταστήματα δεν λειτουργούν την Κυριακή, ο έφηβος απάντησε «Δεν το σκέφτηκα». Σε επόμενη ερώτηση του Spivack αν ήξερε ότι ήταν επικίνδυνο να πάει στην πόλη τα μεσάνυχτα μέσω του σιδηροδρόμου και ότι πολύ

πιθανόν θα έβαζε τον εαυτό του σε μπελάδες, εκείνος απάντησε πάλι «Δεν το σκέφτηκα». Το περιστατικό αυτό, όπως και άλλα παρόμοια περιστατικά, οδήγησαν τον Spivack να πιστέψει ότι πράγματι ο συγκεκριμένος έφηβος, όπως και άλλοι έφηβοι με παρόμοιες συμπεριφορές, δεν είχαν σκεφτεί για αυτές ή δεν είχαν ενδεχομένως τα κατάλληλα μέσα να σκεφτούν γι' αυτές (Shure, 1999).

Το 1963 ο G. Spivack συνεργάζεται με τη Murray Levine και αναγνωρίζουν στη γνωστική διάσταση τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται οι έφηβοι με παραβατική ή προπαραβατική συμπεριφορά από τους εφήβους με τυπικές συμπεριφορές. Η γνωστική αυτή διάσταση καλύπτει δύο δεξιότητες: τη δεξιότητα σκέψης μέσου - σκοπού (means-ends thinking) και τη δεξιότητα να «ζυγίζει» κανείς τα υπέρ και τα κατά μιας ενέργειας (weighting pros and cons). Η πρώτη δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σχεδιάζει βήμα - βήμα τις ενέργειές του ξεπερνώντας πιθανά εμπόδια προκειμένου να επιτύχει έναν στόχο. Η δεύτερη δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητα εκτίμησης των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων μιας διαπροσωπικής ενέργειας (Shure, 1999).

Το 1968 ο Spivack συνεργάζεται ερευνητικά με την αναπτυξιακή ψυχολόγο Myrna Shure με στόχο να διερευνήσουν την σχέση ανάμεσα στον τρόπο σκέψης και την συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα από την πρώτη τους έρευνα (Shure, Spivack & Jaeger, 1971) με 62 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών που διέμεναν σε αστική περιοχή της Φιλαδέλφειας Η.Π.Α. έδειξαν ότι σε αντίθεση με τις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών συνεπειών και αιτίας-αποτελέσματος σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων πέτυχε τη διαφοροποίηση μεταξύ παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς ανεξάρτητα από το φύλο και την νοητική τους ικανότητα. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που πρόσφεραν τις περισσότερες εναλλακτικές λύσεις στα υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα ήταν εκείνα που πρόσφεραν τις περισσότερες θετικές λύσεις. Αντίθετα, τα παιδιά που απέδωσαν μικρό αριθμό λύσεων ήταν και εκείνα που επέλεξαν περισσότερο αρνητικές στρατηγικές για την επίλυση των υποθετικών διαπροσωπικών τους δυσκολιών. Άλλα ενδιαφέροντα ευρήματα αφορούν: α) τη θετική και μέτρια στατιστικά συσχέτιση μεταξύ των τριών παραπάνω δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, β) τη θετική αλλά μικρή συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και της νοητικής ικανότητας, και γ) την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ομιλητικότητας των συμμετεχόντων παιδιών και των δεξιοτήτων σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών, δηλαδή τα παιδιά

που ήταν πιο ομιλητικά κατά τη χορήγηση της δοκιμασίας ήταν πιθανόν να προσφέρουν μικρότερο αριθμό εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα.

Οι ίδιοι ερευνητές σε επόμενη μελέτη τους (1972) συγκρίνουν μαθητές ηλικίας 9-12 ετών από τμήματα ένταξης με προβλήματα συμπεριφοράς με μαθητές που φοιτούσαν σε δημοτικό γενικού σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δεξιότητα σκέψης μέσου-σκοπού διαφοροποίησε τις δύο ομάδες μελέτης σε αντίθεση με την δεξιότητα υπολογισμού των «υπέρ» και «κατά» μιας ενέργειας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με δύσκολες συμπεριφορές βρέθηκαν να εμφανίζουν αδυναμία ως προς την ικανότητα να σκεφτούν και να σχεδιάζουν βήμα βήμα τις ενέργειές τους προκειμένου να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Η εφαρμογή της φιλοσοφίας της ICPS παρέμβασης επεκτάθηκε και σε περιβάλλοντα οικογένειας με τους Shure και Spivack να εξετάζουν κατά πόσο η δεξιότητα της μητέρας για τη σκέψη μέσου-σκοπού σε αντίστοιχες περιστάσεις επηρέαζε τις πρακτικές ανατροφής τους και αυτές με τη σειρά τους τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών τους για την επίλυση των προβλημάτων τους σε διαπροσωπικό επίπεδο. Στην έρευνα (Shure & Spivack, 1970) συμμετείχαν 40 μητέρες τετράχρονων παιδιών αфро-αμερικανικής καταγωγής, και χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής θέσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες που αξιολογήθηκαν με την υψηλότερη βαθμολογία στη δεξιότητα σκέψης μέσου-σκοπού ήταν εκείνες που επέλεξαν περισσότερο θετικές πρακτικές ανατροφής για τα παιδιά τους. Αντίθετα, μητέρες με χαμηλή βαθμολογία στη συγκεκριμένη γνωστική δεξιότητα βρέθηκαν να επιλέγουν περισσότερο αρνητικούς τρόπους επίλυσης των διαπροσωπικών προβλημάτων με τα παιδιά τους. Άλλα ενδιαφέροντα ευρήματα έδειξαν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της δεξιότητας επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων από κορίτσια με τις πρακτικές ανατροφής της μητέρας, όπως και με τη δεξιότητα της μητέρας να σχεδιάζει τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να επιτύχει τον στόχο της.

Σε επόμενη έρευνά τους, οι Shure & Spivack (1982) εφαρμόζοντας εντός και μεταξύ υποκειμένων επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ερευνητικό σχέδιο εξέτασαν τα αποτελέσματα ενός ειδικού προγράμματος πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας σε παιδιά προσχολικής αγωγής, ονομαζόμενο «I Can Problem Solve» (Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα) το οποίο διήρκεσε δύο χρόνια. Η φιλοσοφία του συνίσταται στην εκπαίδευση των παιδιών σε γνωσιακές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών

προβλημάτων οι οποίες θεωρούνται ενδιάμεσες διεργασίες της ικανότητας των παιδιών για συνεργατικότητα, θετική αλληλο-εξάρτηση και δημιουργική αυτονομία.

Τα ερευνητικά αντικείμενα της παρέμβασης περιγράφονται ως εξής:

- α) αν και κατά πόσο υπήρξε βελτίωση των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε την παρέμβαση ως προς τις γνωσιακές δεξιότητες απόδοσης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικές ιστορίες διαπροσωπικών προβλημάτων και στην ικανότητα τους για συνεργατικότητα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της τρίμηνης εκπαιδευτικής παρέμβασης,
- β) αν και κατά πόσο, η βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών της πειραματικής ομάδας ερμηνεύεται από τη βελτίωση των γνωσιακών τους δεξιοτήτων,
- γ) αν και κατά πόσο, τα θετικά αποτελέσματα έχουν χρονική διάρκεια αξιολογώντας αν η παρέμβαση των δύο χρόνων είναι πιο αποτελεσματική από την παρέμβαση ενός χρόνου,
- δ) αν είναι το ίδιο αποτελεσματική η εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος τόσο σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (προνήπια) όσο και σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών (νήπια),
- ε) αν η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει προληπτική ισχύ ως προς την αποτροπή εμφάνισης ή της επανεμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση “I Can Problem Solve” βασίζεται στην υλοποίηση εικοσάλεπτης εκπαιδευτικής δραστηριότητας από τους/τις εκπαιδευτικούς καθημερινά καθώς και την ενθάρρυνση του παιδιού να αναζητά τις πιθανές λύσεις και τις πιθανές συνέπειες διαπροσωπικών συγκρούσεων. Η αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών για απόδοση εναλλακτικών λύσεων (Preschool Interpersonal Problem Solving Test), συνεπειών (What Happens Next Game Test) και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Hahnemann Preschool Behavior Scale (HPBS) διεξήχθη πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης κατά τα δυο χρόνια της έρευνας.

Κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας, το δείγμα αποτελείτο από 219 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 4,3 έτη από τα οποία τα 113 συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και τα 106 στη συνθήκη ελέγχου. Κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας, από τα 106 παιδιά της ομάδας ελέγχου του πρώτου χρόνου, τα 35 δέχτηκαν την παρέμβαση μόνο τον δεύτερο χρόνο (σε ηλικία 5 ετών), τα 27 αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου ενώ 44 παιδιά διέρρευσαν.

Από την ανάλυση των μετρήσεων πριν την εισαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου ως προς τις

δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων αλλά ούτε και ως προς την κοινωνική συμπεριφορά πριν και μετά την παρέμβαση.

Η βελτίωση των γνωσιακών δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης "I Can Problem Solve" εξετάστηκε με την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που απέδωσαν πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση τόσο τον πρώτο όσο και τον δεύτερο χρόνο της έρευνας. Τα παιδιά της ομάδας που δέχτηκε την παρέμβαση είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση. Ομοίως, από το Z-test προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη βελτίωση της συμπεριφοράς αμέσως μετά την παρέμβαση κατά τον πρώτο και τον δεύτερο χρόνο της έρευνας.

Οι εντός υποκειμένων αναλύσεις έδειξαν ότι η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα ως προς τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Δηλαδή, τα παιδιά που σημείωσαν βελτίωση ως προς την κοινωνική προσαρμογή ήταν τα ίδια που παρουσίασαν βελτίωση στην απόδοση του αριθμού εναλλακτικών λύσεων κατά τα δύο χρόνια της παρέμβασης. Επίσης, σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της κοινωνικής προσαρμογής, και ιδιαίτερα για την ηλικία των 5-6 ετών, αναδείχτηκε η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Οι θετικές μεταβολές της πειραματικής ομάδας στις δύο παραπάνω γνωσιακές δεξιότητες καθώς και στην ικανότητα των παιδιών για κοινωνική προσαρμογή βρέθηκαν να είναι ανεξάρτητες του δείκτη νοημοσύνης τους.

Η διαχρονικότητα των θετικών επιδράσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» στις δυο παραπάνω γνωστικές δεξιότητες και στην κοινωνική συμπεριφορά αξιολογήθηκε σε διάστημα 6 μηνών μετά την ολοκλήρωση της πρώτης εφαρμογής του προγράμματος σε νηπιαγωγεία και πριν την έναρξη της δεύτερης, συγκρίνοντας τις αξιολογήσεις 80 παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τον πρώτο χρόνο με αυτές 65 παιδιών που δεν συμμετείχαν σε αυτό, όπως επίσης, και έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης του πρώτου χρόνου συγκρίνοντας τις αξιολογήσεις 30 παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μόνο κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας με αυτές 27 παιδιών που δεν συμμετείχαν καθόλου.

Από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις ομάδας Χ χρόνου σε διάστημα 6 μηνών ή ενός χρόνου μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με εξαίρεση την στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα. Η ανάλυση διακύμανσης απλών επιδράσεων έδειξε ότι η Π.Ο. δεν μείωσε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων που πρόσφερε μετά από το χρονικό διάστημα των 6 μηνών η οποία διατήρησε και σε αυτή την περίπτωση το στατιστικά σημαντικό προβάδισμά της έναντι της ομάδας ελέγχου ως προς τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων. Εξίσου θετικά ήταν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το Z-test αναφορικά με τη διατήρηση της βελτίωσης της κοινωνικής συμπεριφοράς της Π.Ο. στο διάστημα των 6 μηνών και τους ενός χρόνου μετά την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η Π.Ο. διατήρησε τις στατιστικά σημαντικές της διαφορές ως προς την εμφάνιση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών έναντι της ομάδας ελέγχου στους παραπάνω χρόνους.

Ο στατιστικός έλεγχος της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης με κριτήριο το χρονικό διάστημα της εφαρμογής της (για έναν χρόνο, 4-5 ή 5-6 ετών, ή για δύο χρόνια) ως προς στις δυο γνωστικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά πραγματοποιήθηκε στις τέσσερις ομάδες παιδιών: παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα για έναν χρόνο στην ηλικία 4-5 ετών, παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα για έναν χρόνο στην ηλικία 5-6 ετών, παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα για δύο χρόνια (4-5 και 5-6 ετών), και παιδιά που δεν συμμετείχαν καθόλου στο πρόγραμμα). Από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης προέκυψε ότι τα παιδιά που έλαβαν την εκπαιδευτική παρέμβαση «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» για δύο χρόνια απέδωσαν μεγαλύτερο αριθμό εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα για έναν χρόνο. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έστω και για έναν χρόνο είτε στην ηλικία των 4-5 ετών είτε στην ηλικία των 5-6 ετών παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις δυο γνωστικές δεξιότητες. Επίσης, από τον έλεγχο χ^2 προέκυψε ότι οι τρεις ομάδες παιδιών που έλαβαν την παραπάνω εκπαιδευτική παρέμβαση εμφάνισαν στατιστικώς καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά σε σύγκριση με την ομάδα παιδιών που δεν συμμετείχε καθόλου στο πρόγραμμα. Συνεπώς η εισαγωγή της παραπάνω παρέμβασης έστω και για μια φορά, στην ηλικία των 4-5 ετών ή στην ηλικία 5-6

ετών, έχει θετική επίδραση όχι μόνο στις γνωστικές δεξιότητες αλλά και στην κοινωνική συμπεριφορά.

Η προληπτική ισχύ της παρέμβασης ελέγχθηκε από το Z-test το οποίο έδειξε ότι τα παιδιά με θετική κοινωνική συμπεριφορά πριν την έναρξη της παρέμβασης διατήρησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό αυτά τα χαρακτηριστικά στον χρόνο (αμέσως μετά την εισαγωγή της πρώτης παρέμβασης, πριν την έναρξη της δεύτερης παρέμβασης και μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης παρέμβασης) σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τέλος, συμπεριφορές με στοιχεία παρόρμησης ή αναστολής ήταν πιο πιθανό να διατηρηθούν μέσα στον χρόνο στα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρά στα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

Σε επόμενη έρευνα της, η Shure (1984) διερεύνησε τις επιδράσεις της ICPS παρέμβασης στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ηλικίας 10 και 11 ετών που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη τάξη δημοτικών σχολείων στις Η.Π.Α. Συμμετέχοντες ήταν 350 μαθητές (179 αγόρια και 171 κορίτσια) αфро-αμερικανικής καταγωγής και χαμηλής κοινωνικό-οικονομικής προέλευσης. Επιπλέον των δοκιμασιών που χορηγήθηκαν για την εκτίμηση τριών γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (των εναλλακτικών λύσεων, των εναλλακτικών συνεπειών και του μέσου-σκοπού), αξιολογήθηκαν τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου δεξιότητες κριτικής σκέψης (οι δεξιότητες αυτές αφορούσαν σε έννοιες της πιαζετιανής θεωρίας, όπως διατήρηση, λογική και χωρικές σχέσεις).

Από την ανάλυση των δεδομένων πριν την παρέμβαση στους μαθητές της πέμπτης τάξης βρέθηκε ότι η υψηλή βαθμολογία στις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, ιδιαίτερα της προσφοράς εναλλακτικών λύσεων, αποτέλεσε προγνωστικό παράγοντα φιλοκοινωνικών συμπεριφορών ενώ η χαμηλότερη βαθμολογία σε αυτές τις δεξιότητες συσχετίστηκε με συμπεριφορές παρόρμησης και αναστολής. Η υψηλή βαθμολογία και στις δύο δεξιότητες: της σκέψης εναλλακτικών λύσεων και του μέσου-σκοπού, είχε ισχυρή προγνωστική αξία των θετικών συμπεριφορών στους μαθητές. Η υψηλότερη αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της ικανότητας προσφοράς εναλλακτικών λύσεων και παρορμητικών συμπεριφορών στα αγόρια. Δηλαδή, τα αγόρια με παρορμητικές συμπεριφορές ήταν πολύ πιθανόν να προσφέρουν μικρό αριθμό εναλλακτικών λύσεων σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Επίσης, τα αγόρια με λιγότερα χαρακτηριστικά παρόρμησης ήταν εκείνα που πέτυχαν συνδυαστικά τις υψηλότερες

βαθμολογίες στις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων και μέσου-σκοπού και αυτά που πρόσφεραν ταυτόχρονα μεγαλύτερο αριθμό λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα ήταν και λιγότερο ντροπαλά.

Μετά την παρέμβαση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει το ICPS πρόγραμμα ενδυνάμωσαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων, συνεπειών και μέσου-σκοπού σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που εκπαιδεύτηκαν σε δεξιότητες κριτικής σκέψης. Η ομάδα ελέγχου βρέθηκε να έχει ενισχύσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης στις οποίες είχε εκπαιδευτεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα.

Έχει ενδιαφέρον ότι αν και η πειραματική ομάδα επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς την εμφάνιση φιλοκοινωνικών συμπεριφορών και σχέσεων με ομηλικούς ανεξάρτητα από την πηγή αξιολόγησης (εκπαιδευτικοί, ομήλικοι, ανεξάρτητοι παρατηρητές) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, δεν παρατηρήθηκε σημαντική μείωση σε δύσκολες συμπεριφορές με χαρακτηριστικά παρόρμησης ή αναστολής. Από τη μία πλευρά το εύρημα αυτό αποτελεί μια σοβαρή ένδειξη των προληπτικών δυνατοτήτων του ICPS προγράμματος, ακόμα και στην ηλικία των 10 ετών, και από την άλλη δείχνει ότι ενδεχομένως η εισαγωγή μιας τετράμηνης ICPS παρέμβασης δεν είναι επαρκής για τη μεταβολή δύσκολων συμπεριφορών σε μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών. Επίσης, οι δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και προεξεχόντων των λύσεων, βρέθηκε να αποτελούν μετά την παρέμβαση σημαντικό παράγοντα διαμεσολάβησης της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

Τον δεύτερο χρόνο της έρευνας (έκτη τάξη δημοτικού) οι 11χρονοι πλέον μαθητές που δέχτηκαν για δυο συνεχόμενα σχολικά έτη την ICPS παρέμβαση συγκρίθηκαν τόσο με την ομάδα ελέγχου όσο και με τους συμμαθητές τους που παρακολούθησαν το πρόγραμμα για μια φορά στην πέμπτη δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική υπεροχή των μαθητών που δέχτηκαν για δύο χρόνια την παρέμβαση τόσο ως προς τις τρεις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων όσο και σε δεξιότητες ανάγνωσης και μαθηματικών σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες μελέτης. Οι ίδιοι μαθητές βρέθηκε να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική βελτίωση σε θετικές συμπεριφορές, ανεξάρτητα από την πηγή αξιολόγησης (εκπαιδευτικοί, ομήλικοι, ανεξάρτητοι παρατηρητές). Επίσης, εμφάνισαν μείωση σε δύσκολες συμπεριφορές, και ιδιαίτερα σε συμπεριφορές με

χαρακτηριστικά παρόρμησης, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από ομηλικούς και ανεξάρτητους παρατηρητές.

Τον τρίτο χρόνο της έρευνας (πρώτη τάξη του γυμνασίου) καμία από τις παραπάνω ομάδες μελέτης δεν δέχτηκε την ICPS παρέμβαση και διευρύνθηκε η διαχρονική ισχύ των ενισχυμένων γνωστικών-κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν δεχτεί για δύο χρόνια την παρέμβαση διατήρησαν στο χρόνο τις βελτιωμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, δεν υπήρξαν το ίδιο ενθαρρυντικά για τη διατήρηση των θετικών μεταβολών στην συμπεριφορά των μαθητών. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτου ομάδας μελέτης, επέδειξαν συμπεριφορές που δεν διέφεραν από αυτές που είχαν αρχικά αξιολογηθεί πριν την έναρξη της παρέμβασης στην ηλικία των 10 ετών. Η Shure ερμηνεύει την αδυναμία διατήρησης των θετικών συμπεριφορών ως εξής: α) πιθανόν να μην είναι δυνατή η διατήρηση της θετικής επίδρασης της εκπαίδευσης στις γνωστικές-κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων πέραν του ενός έτους, β) η συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να μην είναι αρκετά αντισταθμιστική απέναντι στο στρες της μετάβασης από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο, γ) ο χρόνος αλληλεπιδράσεων των καθηγητών με τους μαθητές στο γυμνάσιο είναι περιορισμένος (περίπου 45 λεπτά της ώρας /ημέρα) και ενδεχομένως να μην έχουν πλήρη εικόνα της συμπεριφοράς των μαθητών τους ή, και δ) να υπάρχει αδράνεια ως προς τις επιδράσεις της ICPS παρέμβασης σε αυτήν την ηλικία (sleeper effects).

Η διαχρονική αξιολόγηση του ICPS προγράμματος διερευνήθηκε περαιτέρω από την Shure σε μια σχολική περίοδο πέντε χρόνων, από το νηπιαγωγείο έως και την τέταρτη τάξη του δημοτικού (Shure, 1993). Στην έρευνα συμμετείχαν 542 νήπια (264 αγόρια και 278 κορίτσια) αфро-αμερικανικής καταγωγής που φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία σε Η.Π.Α. Το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά που εκπαιδεύτηκαν: α) από εκπαιδευτικούς μόνο στο νηπιαγωγείο, β) από εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού, γ) από εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο και από τις μητέρες τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού, και δ) από παιδιά που δεν έλαβαν καμία ICPS εκπαίδευση (ομάδα ελέγχου). Κατά τη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη τάξη του δημοτικού σχολείου, το ερευνητικό σχέδιο δεν προέβλεπε την εφαρμογή του ICPS προγράμματος. Από τους συμμετέχοντες τα 120 αγόρια και τα 132 κορίτσια ήταν διαθέσιμα έως το τέλος της τετάρτης τάξης εκ των οποίων 46 (27 αγόρια και 19

κορίτσια) είχαν εκπαιδευτεί στο ICPS πρόγραμμα στην πρώτη τάξη του δημοτικού μόνο από τις μητέρες.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας τόσο πριν όσο και σε επανελέγχους κάθε χρόνο αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες των συμμετεχόντων παιδιών να προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις και συνέπειες σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα και η συμπεριφορά τους τόσο από εκπαιδευτικούς και ανεξάρτητους παρατηρητές όσο και από συμμαθητές τους. Στα παιδιά της τετάρτης τάξης του δημοτικού χορηγήθηκε επιπρόσθετα η δοκιμασία εκτίμησης της δεξιότητας σκέψης μέσου-σκοπού. Αξίζει να αναφερθεί ότι τον πρώτο χρόνο έρευνας δεν ελήφθησαν μετρήσεις μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης καθώς οι ερευνητικές υποθέσεις που αφορούσαν στην ενδυνάμωση των παραπάνω γνωστικών-κοινωνικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως αποτέλεσμα της συστηματικής παρέμβασης είχαν διερευνηθεί σε προηγούμενη έρευνα των Shure και Spivack (1980, 1982).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης παρουσιάζονται στη συνέχεια:

- τα αποτελέσματα του πρώτου χρόνου της έρευνας έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και των γνωστικών – ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως και των θετικών συμπεριφορών. Αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και των δύσκολων συμπεριφορών. Επίσης, βρέθηκε ότι μόνο οι δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων πέτυχαν τη διαφοροποίηση των συμμετεχόντων παιδιών με βάση τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς τους.
- από τα 200 αγόρια και τα 180 κορίτσια που ήταν διαθέσιμα στο τέλος της πρώτης τάξης δημοτικού, τα παιδιά που είχαν εκπαιδευτεί από εκπαιδευτικούς (στο νηπιαγωγείο μόνο, στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού) και από εκπαιδευτικούς (στο νηπιαγωγείο) και γονείς (στην πρώτη τάξη δημοτικού) εμφάνισαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ενδυναμωμένες τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, ιδιαίτερα των επιλύσεων, σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Μεγαλύτερα οφέλη ως προς την ενδυνάμωση της δεξιότητας σκέψης εναλλακτικών λύσεων εντοπίστηκαν στα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν για δυο χρόνια από τους εκπαιδευτικούς ενώ μεγαλύτερο αριθμό συνεπειών βρέθηκε να προσφέρουν τα παιδιά που

εκπαιδεύτηκαν τον δεύτερο χρόνο από τις μητέρες τους. Τα ευρήματα επίσης έδειξαν διατήρηση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού, ακόμα και στα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν μόνο στο νηπιαγωγείο. Οι τρεις αυτές ομάδες παιδιών που δέχτηκαν την ICPS εκπαίδευση βρέθηκε να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική μείωση σε αρνητικές συμπεριφορές και βελτίωση σε θετικές σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, με τα μεγαλύτερα οφέλη να εντοπίζονται σε παιδιά που εκπαιδεύτηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά τα δύο πρώτα χρόνια έρευνας, ιδιαίτερα όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τους ανεξάρτητους παρατηρητές. Αξίζει να αναφερθεί ότι και οι τρεις ομάδες μελέτης που δέχτηκαν την ICPS παρέμβαση πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία σε μαθήματα ανάγνωσης και κοινωνικών επιστημών.

- στη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου από το συνολικό δείγμα ήταν διαθέσιμα 162 αγόρια και 162 κορίτσια. Η υπεροχή των παιδιών που είχαν λάβει την ICPS εκπαίδευση ως προς τη σκέψη εναλλακτικών λύσεων επέδειξε διαχρονική σταθερότητα στο τέλος της δεύτερης τάξης του δημοτικού με τα παιδιά, ανεξαρτήτου φύλου, που είχαν λάβει εκπαίδευση μόνο από εκπαιδευτικούς κατά τα δύο πρώτα χρόνια έρευνας να επωφελούνται περισσότερο από τα υπόλοιπα. Η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών βρέθηκε επίσης ενδυναμωμένη σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στα αγόρια και των τριών ομάδων που είχαν δεχτεί την ICPS παρέμβαση με τα παιδιά που είχαν εκπαιδευτεί από τις μητέρες να παρουσιάζουν μεγαλύτερα οφέλη. Το εύρημα αυτό αποδίδεται στη βελτίωση της εφαρμογής τεχνικών επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων από τις μητέρες, όπως είχε καταγραφεί σε συνεντεύξεις που είχαν πραγματοποιηθεί στο τέλος του πρώτου χρόνου της έρευνας. Από τις φυσικές παρατηρήσεις βρέθηκε ότι τα κορίτσια που είχαν εκπαιδευτεί από τις μητέρες τους στην πρώτη τάξη δημοτικού ήταν εκείνα που επιδείκνυαν λιγότερα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Συνεπώς με το παραπάνω είναι και το εύρημα που αφορά στη συμπεριφορά των αγοριών που εκπαιδεύτηκαν από τους εκπαιδευτικούς για ένα ή δύο χρόνια. Στο τέλος της δεύτερης τάξης μόνο τα αγόρια που εκπαιδεύτηκαν για δύο χρόνια από τους εκπαιδευτικούς διατηρούσαν την υψηλή βαθμολογία στο μάθημα της ανάγνωσης αλλά και στα μαθηματικά.

- στο τέλος της τρίτης τάξης διαθέσιμα ήταν 142 αγόρια και 148 κορίτσια. Από την πειραματική ομάδα μόνο τα αγόρια πρόσφεραν εναλλακτικές λύσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σχέση με τα αγόρια της ομάδα ελέγχου. Τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας διαφοροποιήθηκαν από τα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου ως προς τον αριθμό των σχετικών έναντι των μη σχετικών λύσεων που πρόσφεραν σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Με βάση την αξιολόγηση των ανεξάρτητων παρατηρητών, τα αγόρια που είχαν εκπαιδευτεί για δύο χρόνια από τους εκπαιδευτικούς εμφάνιζαν λιγότερο δύσκολες συμπεριφορές. Τα κορίτσια δεν βρέθηκαν να διατηρούν τις θετικές μεταβολές ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά. Τέλος, τα παιδιά, ανεξαρτήτου φύλου, που εκπαιδεύτηκαν από τις μητέρες που εφαρμόζαν θετικές τεχνικές επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, ήταν και εκείνα που είχαν μεγαλύτερες βελτιώσεις στη συμπεριφορά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν εμφάνισαν συνέπεια με αυτά των προηγούμενων χρόνων.
- στην τετάρτη δημοτικού διαθέσιμα ήταν 120 αγόρια και 132 κορίτσια. Τα ευρήματα έδειξαν ότι και οι τρεις ομάδες παιδιών που έλαβαν εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της έρευνας διατηρούσαν ενδυναμωμένη την δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων. Επίσης, τα παιδιά, ανεξαρτήτου φύλου, που είχαν εκπαιδευτεί από τους εκπαιδευτικούς για δύο χρόνια εμφάνισαν σημαντικά μειωμένες τις δύσκολες συμπεριφορές τους (παρόρμηση και αναστολή) σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες παιδιών. Τα παιδιά που είχαν εκπαιδευτεί τον δεύτερο χρόνο της έρευνας από τις μητέρες που επέλεγαν θετικές τεχνικές επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων διατήρησαν τις ενισχυμένες θετικές τους συμπεριφορές.

Συνοψίζοντας, οι πρώτες έρευνες των Shure και Spivack έδειξαν ότι η δεξιότητα των παιδιών να επιλύουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα εμφανίζεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών και αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόγνωσης και διαμεσολάβησης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, ιδιαίτερα στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Μια σειρά από έρευνες τους υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση του συλλογισμού εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων ακόμα και

μέχρι την προεφηβική ηλικία. Ωστόσο, ευρήματα δείχνουν ότι δύσκολες συμπεριφορές ενδεχομένως να είναι περισσότερο ανθεκτικές σε βελτιώσεις ιδιαίτερα στο τέλος της σχολικής ηλικίας και σε παρεμβάσεις πρωτογενούς πρόληψης.

3.5 Άλλες έρευνες στις Η.Π.Α

Η μελέτη της Sharp (1981) σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής αγωγής εφαρμόζοντας ένα σύνθετο μεθοδολογικό σχέδιο το οποίο προέβλεπε τρεις ερευνητικές ομάδες. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί δεν έλαβαν εκπαίδευση από ειδικούς για την εισαγωγή της παρέμβασης και δεν γνώριζαν το περιεχόμενο αυτής, όπως και για τις πιθανές επιδράσεις του προγράμματος στην συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης, δεν υιοθετήθηκε η χρήση του διαλόγου ICPS του προγράμματος σε πραγματικές περιστάσεις διαπροσωπικών προβλημάτων που θα στόχευε στη γενίκευση των παραπάνω δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή. Συμμετέχοντες ήταν 107 παιδιά προσχολικής ηλικίας, 4-5 ετών (48 αγόρια, 49 κορίτσια), αфро-αμερικανικής καταγωγής, με χαμηλό επίπεδο οικονομικής ζωής.

Οι δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων εκτιμήθηκαν με δύο δοκιμασίες: το PIPS Test και το WHNG Test. Η συμπεριφορά των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε α) από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση της Hahnemann Preschool Behavior Rating Scale, και β) από ανεξάρτητους παρατηρητές με τη Sharp Behavior Identification Checklist. Πενήντα τέσσερα (54) παιδιά παρακολούθησαν τις 59 δραστηριότητες του πρωτότυπου ICPS προγράμματος. Τα υπόλοιπα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες: η μια ομάδα παρακολούθησε τροποποιημένο το ICPS πρόγραμμα της Shure, χωρίς τις πρώτες 12 διδακτικές δραστηριότητες που εισάγουν τις βασικές λέξεις κλειδιά του προγράμματος. Αντί αυτών των δραστηριοτήτων τα παιδιά έλαβαν μέρος σε εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως συμμετοχή σε παιχνίδια, τραγούδια και ιστορίες. Η άλλη ομάδα παρακολούθησε ένα πρόγραμμα γνωστικής κατεύθυνσης με στόχο την ενδυνάμωση των γλωσσικών και αριθμητικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Από τη σύγκριση μεταξύ των συμμετεχόντων παιδιών με δυσκολίες στη συμπεριφορά βρέθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που παρακολούθησαν το πλήρους μορφής ICPS πρόγραμμα βελτίωσαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε σύγκριση με τα παιδιά των δύο άλλων ομάδων, όπως και από τα παιδιά που δεν εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς,

ανεξάρτητα από την ερευνητική ομάδα στην οποία ανήκαν. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι το ICPS πρόγραμμα πέτυχε μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων σκέψης εναλλακτικών λύσεων μεταξύ των παιδιών με δύσκολες συμπεριφορές που συμμετείχαν στην ομάδα που παρακολούθησε το τροποποιημένο πρόγραμμα της Shure και α) στην πειραματική ομάδα, και β) στην ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καμία διαφοροποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης. Επίσης, η ίδια έρευνα δεν πέτυχε τη διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες στη συμπεριφορά, ανεξάρτητα από την πηγή αξιολόγησης (ανεξάρτητοι παρατηρητές ή εκπαιδευτικοί) τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση με κριτήριο τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που πρόσφεραν σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα.

Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του αριθμού των εκπαιδευμένων παιδιών που εμφάνισαν βελτίωση στη συμπεριφορά τους και των παιδιών που εμφάνισαν αύξηση συμπεριφορικών δυσκολιών. Αντίθετα απ' ότι θα αναμενόταν, τα αποτελέσματα ανέδειξαν μια θετική, μικρή σχέση μεταξύ των παραπάνω γνωστικών – κοινωνικών δεξιοτήτων και αρνητικών συμπεριφορών, με βάση την αξιολόγηση των ανεξάρτητων παρατηρητών, χωρίς καμία, ωστόσο, σημαντική στατιστικά σημασία. Τα παραπάνω ευρήματα από τη μια πλευρά αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του ICPS προγράμματος στις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και από την άλλη την αδυναμία να πετύχει σημαντικές συμπεριφορικές μεταβολές από μόνο του, χωρίς να στοχεύει στη γενίκευση των βελτιωμένων γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης σε πραγματικές κοινωνικές συνθήκες.

Έρευνα των Rickel & Burgio (1982) επιχείρησε να αναπαράγει την πρωτογενή ερευνητική δουλειά των Shure, Spivack & Jaeger (1971) σε δείγμα 110 παιδιών 4-5 ετών, αфро-αμερικανικής καταγωγής, με χαμηλό οικονομικό επίπεδο ζωής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμπεριφορά των παιδιών, όπως αξιολογήθηκε με την κλίμακα Hahnemann, δεν αποτέλεσε παράγοντα πρόγνωσης των δεξιοτήτων σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών, εύρημα που δεν είναι σύμφωνο με τα αντίστοιχα ευρήματα της αρχικής έρευνας. Εντούτοις, βρέθηκε να συσχετίζεται με την επίδοση των παιδιών μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, παιδιά με καλύτερη σχολική επίδοση επεδείκνυαν περισσότερο θετικές συμπεριφορές ενώ παιδιά με

χαμηλότερη επίδοση εμφάνιζαν περισσότερο αρνητικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, η εκτίμηση της συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς με την κλίμακα Hahnemann αποτέλεσε παράγοντα πρόγνωσης της συμπεριφοράς, όπως αυτή αξιολογήθηκε από ανεξάρτητους παρατηρητές. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων: τα αγόρια είχαν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς έναντι των κοριτσιών.

Στη δεύτερη φάση της συγκεκριμένης μελέτης σε 37 από τα 110 παιδιά του αρχικού δείγματος ηλικίας 4-6 ετών περίπου εξετάστηκαν οι άμεσες και διαχρονικές επιδράσεις του ICPS προγράμματος στις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και τη συμπεριφορά τους (Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983). Με βάση την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πριν την έναρξη της δεύτερης φάσης της έρευνας 23 παιδιά εμφάνιζαν καλή κοινωνική προσαρμογή και 14 παιδιά προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ τα παιδιά με συμπεριφορικές δυσκολίες που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχαν διαφοροποιηθεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο από τους ομηλικούς τους ως προς τον προσφερόμενο αριθμό εναλλακτικών λύσεων αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δεν μπόρεσαν να πετύχουν τη διατήρηση της βελτίωσης αυτής μετά από διάστημα 6 μηνών. Επίσης, από την εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας ως αποτέλεσμα της συστηματικής παρέμβασης, ανεξάρτητα από την πηγή και τη μέθοδο εκτίμησης (εκπαιδευτικοί ή ανεξάρτητοι παρατηρητές).

Οι Feis & Simons (1985) εφάρμοσαν πιλοτικά την ICPS παρέμβαση στο πλαίσιο του προγράμματος Headstart στην αγροτική περιοχή του Newaygo County, Michigan για τρία χρόνια (1978-1980). Στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τη γενίκευση των επιδράσεων της συγκεκριμένης παρέμβασης σε παιδιά αγροτικών περιοχών. Συμμετέχοντες της έρευνας ήταν παιδιά προσχολικής ηλικίας που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Με τυχαία δειγματοληψία διαμορφώθηκε η πειραματική ομάδα (N=15) και η ομάδα ελέγχου (N=14). Εφαρμόζοντας ερευνητικό σχέδιο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων οι ερευνητές αξιολόγησαν τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων (PIPS Test) και τη συμπεριφορά των παιδιών με τις κλίμακες Teacher's Behavior Rating Scale (σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας) και Preschool Behavioral Questionnaire (PBQ, Behar & Stringfield, 1974). Και τα τρία χρόνια της έρευνας, τα

παιδιά της Π.Ο. έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τα δεδομένα από την Teacher's Behavior Rating Scale που χρησιμοποιήθηκε τον πρώτο χρόνο της έρευνας αξιολογήθηκαν ως μη αξιόπιστα και δεν ελήφθησαν υπόψη. Τον τρίτο χρόνο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς η κλίμακα PBQ για την εκτίμηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων παιδιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν λιγότερες δύσκολες συμπεριφορές μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας του προγράμματος Head Start λιγότερα περιστατικά δύσκολων συμπεριφορών για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρά για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει έρευνα των Vestal & Jones (2004) η οποία διερεύνησε την επίδραση της στοχευμένης εκπαίδευσης των παιδαγωγών στις τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων μέσα στην τάξη, όπως και στις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων των παιδιών. Το δείγμα αποτελούνταν από 64 παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στο Head Start πρόγραμμα. Με τυχαία δειγματοληψία σχηματίστηκε η πειραματική ομάδα (n=37) και η ομάδα ελέγχου (n=27). Η πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκε στο ICPS πρόγραμμα από εκπαιδευτικούς που είχαν συμμετάσχει σε 40ωρο επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα τη θεωρία και τη διαχείριση των συγκρούσεων και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η ομάδα ελέγχου εκπαιδεύτηκε στο ICPS πρόγραμμα από παιδαγωγούς οι οποίοι δεν είχαν λάβει καμία ειδική εκπαίδευση. Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών πριν και μετά την επιμόρφωση σε συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο έκαναν συχνότερη χρήση του διαλόγου ICPS αμέσως μετά την επιμόρφωση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση. Τα ευρήματα επίσης δείχνουν στατιστικά σημαντική αύξηση ως προς τη χρήση του διαλόγου ICPS στον χρόνο (πριν και μετά την παρέμβαση) για τους εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο. Από τη διερεύνηση της επίδρασης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πρόσφεραν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό σχετικών λύσεων έναντι της ομάδας ελέγχου. Επίσης, η πειραματική ομάδα πέτυχε

χαμηλότερα ποσοστά αρνητικών λύσεων που σχετίζονται με τη χρήση της σωματικής δύναμης και υψηλότερα ποσοστά σχετικών λύσεων έναντι της ομάδας ελέγχου. Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της στοχευόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων.

Πιο πρόσφατα, έρευνα των Boyle και Hassett-Walker (2008) διερεύνησε τις επιδράσεις της ICPS παρέμβασης στη συμπεριφορά παιδιών νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού στην περιοχή District όπου διέμεναν οικογένειες διαφορετικών εθνοτήτων. Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε την εισαγωγή παρέμβασης για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη. Οι δραστηριότητες του προγράμματος πραγματοποιούνταν κατά μέσο όρο δύο φορές την εβδομάδα επί τέσσερις μήνες. Η ερευνητική ομάδα αποτελούνται από παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα για δύο σχολικά έτη (n=96), από παιδιά που το παρακολούθησαν μόνο για ένα έτος είτε κατά τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο είτε στο δημοτικό (n= 106) και από την ομάδα ελέγχου (n=24) η οποία δεν έλαβε καμία παρέμβαση. Η συμπεριφορά των παιδιών αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση δύο κλιμάκων: α. την Preschool Social Behavior Scale (PSBS; Crick, Cansas & Mosher, 1997) και β. την Hahnemann Behavior Rating Scale (HBRS; Shure, 2002). Τα ευρήματα από την κλίμακα PSBS έδειξαν ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα για δύο συνεχόμενα χρόνια εμφάνισαν καλύτερη φιλοκοινωνική και λιγότερο επιθετική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα παιδιά που δέχτηκαν την παρέμβαση για έναν χρόνο αλλά και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα από την αξιολόγηση της συμπεριφοράς με την κλίμακα HBRS δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών ανεξαρτήτου του χρόνου εφαρμογής του προγράμματος (1 ή 2 έτη). Ωστόσο, τα παιδιά αυτά βρέθηκε να επιδεικνύουν περισσότερο θετικές συμπεριφορές σε σύγκριση με παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν δέχτηκαν καμία παρέμβαση.

3.6 Έρευνες σε χώρες εκτός Η.Π.Α.

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα ICPS σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε αρχικά σε σχολικά περιβάλλοντα των Η.Π.Α. Η διερεύνηση της επίδρασης της συγκεκριμένης παρέμβασης σε άλλα διεθνή εκπαιδευτικά πλαίσια πραγματοποιήθηκε πολύ σύντομα από την πρώτη εφαρμογή του από τους Shure και Spivack.

Το 1977 η Dafna Snir από το Ισραήλ μεταφράζει και εφαρμόζει το ICPS πρόγραμμα στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής της διατριβής σε παιδιά προσχολικής αγωγής με δυσκολίες στη συμπεριφορά τους. Κύριοι στόχοι της έρευνας της ήταν να εξετάσει την επίδραση της συγκεκριμένης παρέμβασης στη συμπεριφορά παιδιών ηλικίας 5 ετών με στοιχεία παρόρμησης που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία στο Ισραήλ. Συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 18 παιδιά από τρία νηπιαγωγεία περιοχών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ζωής. Το ερευνητικό της σχέδιο δεν προέβλεπε ομάδα ελέγχου. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος αποτέλεσαν το ICPS πρόγραμμα το οποίο μεταφράστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, όπως και παιχνίδια που στόχευαν στην ενδυνάμωση του αυτοελέγχου, καθώς μια από τις υποθέσεις της ήταν ότι τα παιδιά με παρόρμηση ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην πρακτική εφαρμογή της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων λόγω φτωχών δεξιοτήτων αυτοελέγχου.

Πριν και μετά την εισαγωγή της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες η δοκιμασία εκτίμησης της δεξιότητας σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα (PIPS Test). Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της Behavioral Adjustment Scale η οποία συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και από δύο παρατηρήσεις δεκάλεπτης διάρκειας στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού. Επιπρόσθετα, επαναληπτικές μετρήσεις ελήφθησαν τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά των συμμετεχόντων παιδιών ως προς τον αριθμό λύσεων που πρόσφεραν αμέσως μετά την παρέμβαση. Όσον αφορά την συμπεριφορά τους, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική μείωση ως προς την εμφάνιση παρορμητικών και επιθετικών συμπεριφορών και αντίστοιχα βελτίωση ως προς την ικανότητα για ομαδικό παιχνίδι. Οι θετικές επιδράσεις του προγράμματος διατηρήθηκαν μετά από διάστημα τριών μηνών από την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επίσης, θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των διαφορών της δεξιότητας επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, του αυτοελέγχου και της κοινωνικής προσαρμογής. Στα αποτελέσματα, ακόμη, αποτυπώνεται η θετική επίδραση του προγράμματος στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρατηρήθηκε ότι έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην σημασία της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των παιδιών. Παρά την αδυναμία του ερευνητικού της σχεδίου να ελέγξει τις πιθανές επιδράσεις των παιχνιδιών που

πραγματοποιούνταν ως προς την υπό μελέτη γνωστική-κοινωνική δεξιότητα και την συμπεριφορά των παιδιών και να συμπεριλάβει ομάδα ελέγχου, τα ευρήματα της Snir είναι συνεπή με τα αποτελέσματα της Shure που συνδέουν τις ενδυναμωμένες γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων με τη μείωση παρορμητικών συμπεριφορών.

Το ICPS πρόγραμμα εφαρμόστηκε, επίσης, σε περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής στην Άγκυρα της Τουρκίας (Dincer & Guneyusu, 1997). Το δείγμα αποτελούνταν από 74 παιδιά ηλικίας 5 ετών (Π.Ο.=38, Ο.Ε.=36). Εφαρμόζοντας πειραματικό ερευνητικό σχέδιο, οι Τούρκοι ερευνητές εκτίμησαν τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων πριν και μετά την εισαγωγή της παρέμβασης κάνοντας χρήση του PIPS Test. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βρέθηκε ότι πριν την έναρξη του προγράμματος, η ομάδα ελέγχου πρόσφερε μεγαλύτερο αριθμό λύσεων κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων με ομηλικούς σε στατιστικά σημαντικό βαθμό έναντι της πειραματικής ομάδας. Εντούτοις, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης πριν την παρέμβαση ως προς τον αριθμό λύσεων που πρόσφεραν σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα με ενήλικο (τη μητέρα τους). Αμέσως μετά την παρέμβαση, τα αποτελέσματα έδειξαν υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το τρίμηνης διάρκειας ICPS πρόγραμμα απέδωσαν μεγαλύτερο αριθμό λύσεων σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα με ομηλικούς και ενήλικους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Εξετάζοντας αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης ως προς τον αριθμό διαφορετικών κατηγοριών λύσεων που απέδωσαν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο κατά παρουσίαση βινιετών με ομηλικούς όσο και με ενήλικα δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση. Σε αντίθεση, αμέσως μετά την παρέμβαση τα ευρήματα έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές των δύο ομάδων ως προς την προσφορά διαφορετικών κατηγοριών λύσεων τόσο σε διαπροσωπικά προβλήματα με ομηλικούς όσο και με ενήλικους οι οποίες οφείλονται σε βελτίωση των παιδιών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα.

Η διαχρονική σταθερότητα των θετικών επιδράσεων της ICPS παρέμβασης στην Τουρκία (Dincer & Guneyusu, 2001). εξετάστηκε σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση μετά από έναν χρόνο στα 58 διαθέσιμα από τα 74 παιδιά (Π.Ο.=30 και

Ο.Ε.=28). Κατά το παραπάνω διάστημα, η πειραματική ομάδα δεν δέχτηκε περαιτέρω εκπαίδευση στο πρόγραμμα της Shure. Συγκρίνοντας τις ερευνητικές ομάδες (Π.Ο. και Ο.Ε) στους δύο χρόνους μετρήσεων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων αλλά και διαφορετικών κατηγοριών λύσεων που απέδωσαν στις βινιέτες με ομηλικούς αλλά και ενηλικούς αμέσως μετά την παρέμβαση, κατά την επαναλαμβανόμενη μέτρηση μετά από έναν χρόνο δεν βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά. Στην πρώτη περίπτωση βινιετών (προβλήματα με ομηλικούς) το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στη στατιστικά σημαντική μείωση του μέσου όρου λύσεων και κατηγοριών λύσεων που απέδωσε η Π.Ο κατά την επαναλαμβανόμενη μέτρηση. Στη δεύτερη περίπτωση βινιετών (προβλήματα με μητέρες), η διαφορά αυτή οφείλεται στη στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου λύσεων και κατηγοριών λύσεων που απέδωσε η ομάδα έλεγχου. Παρά το γεγονός ότι από τα αποτελέσματα δεν διαφαίνεται διατήρηση των θετικών οφελών που αποκόμισε η πειραματική ομάδα μετά από ένα έτος, τα περιγραφικά ευρήματα δείχνουν ότι η πειραματική ομάδα συνέχισε να προσφέρει μεγαλύτερο μέσο όρο λύσεων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Στην Ινδία, οι Punia, Balda & Punia (2004) εφάρμοσαν την ICPS παρέμβαση σε παιδιά οικογενειών με οικονομικές δυσκολίες που ζούσαν στην αγροτική περιοχή Hisar. Συμμετέχοντες ήταν 60 παιδιά, ηλικίας 4-6 ετών, από δυο χωριά της περιοχής (Π.Ο=30 και Ο.Ε=30). Στόχος της έρευνας τους ήταν να ελέγξουν την επίδραση της παρέμβασης στις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Για την εκτίμηση των γνωστικών αυτών δεξιοτήτων επέλεξαν και χορήγησαν τρεις δοκιμασίες: Social Problem-Solving Test (SPST, Rubin, 1988), Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS Test, Shure, 1992) και What Happens Next Game Test (Shure, 1990). Το σύνολο των λύσεων καθώς και το σύνολο των διαφορετικών κατηγοριών λύσεων σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα προέκυψε από το άθροισμα των αντίστοιχων επιτυχών απαντήσεων που πέτυχε κάθε παιδί στις δοκιμασίες SPST και PIPS Test. Με το WHNG Test εκτιμήθηκε η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Πριν την εισαγωγή της τρίμηνης παρέμβασης δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δύο ομάδων μελέτης ως προς τον αριθμό συνεπειών, λύσεων, διαφορετικών κατηγοριών λύσεων, σχετικών λύσεων καθώς και τον βαθμό ευελιξίας ως προς την απόδοση κατηγοριών λύσεων σε υποθετικά

διαπροσωπικά προβλήματα με ομηλικούς και με ενήλικους. Με το t-test για εξαρτημένα δείγματα ελέγχθηκε πιθανή επίδραση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα έναν μήνα μετά την ολοκλήρωση της. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της παραπάνω παρέμβασης στην Ινδία έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση των παιδιών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα μετά την παρέμβαση ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές που αφορούσαν στις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Η Santos Elias και οι συνεργάτιδες της (2003) διερεύνησαν την επίδραση του ICPS προγράμματος σε 39 αγόρια 8-11 ετών με αναφορές για σχολική υπο-επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς. Με τυχαία επιλογή τοποθετήθηκαν οι συμμετέχοντες σε δύο ομάδες: στην ομάδα που θα παρακολουθούσε δραστηριότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (N=19) και σε αυτή που θα παρακολουθούσε δραστηριότητες γλωσσικών δεξιοτήτων (N=19). Υλικό της παρέμβασης αποτέλεσε το πρόγραμμα της Shure το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Το πρόγραμμα συνδυάστηκε με δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης. Το ερευνητικό πρωτόκολλο προέβλεπε την υλοποίηση συνολικά 18 δραστηριοτήτων σε κάθε ομάδα, 2 ώρες ανά εβδομάδα, σε κλινικό χώρο ψυχικής υγείας. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν δέκα ωριαίες διάρκειας συναντήσεις συμβουλευτικής των ψυχολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα με τις μητέρες των αγοριών προκειμένου να τις ενθαρρύνουν να εφαρμόζουν νέες στρατηγικές στο σπίτι. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όλα τα αγόρια που παρακολούθησαν το τροποποιημένο πρόγραμμα της Shure επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση στη συμπεριφορά τους, περισσότερο σε προβλήματα διαγωγής, σε σχέση με τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα των γλωσσικών δεξιοτήτων, βάσει των αξιολογήσεων που πραγματοποίησαν οι μητέρες με την κλίμακα Child Behavior (Rutter Child Behavior). Τα οφέλη για δέκα από αυτά τα αγόρια ήταν κλινικής σημασίας.

Από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καταδεικνύεται η δυνατότητα του ICPS για την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών δυσκολιών παιδιών σε περιβάλλοντα με διαφορετική οικολογία. Σύμφωνα με την Shure η επιτυχία της διαπολιτισμικής εισαγωγής της ICPS παρέμβασης οφείλεται στο γεγονός ότι το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχεύει στη μεταβολή του τρόπου σκέψης και όχι στο περιεχόμενο αυτής.

3.7 Η αξιολόγηση των στρατηγικών επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων

Μια από τις πιο γνωστές και επικρατέστερες ως προς την επιλογή μεθόδους για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων αποτελεί η παρουσίαση βινιετών με υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα μεταξύ ομήλικων παιδιών ή παιδιών με ενηλίκους, όπως γονείς, εκπαιδευτικούς, γείτονες. Η μέθοδος αυτή στοχεύει στην απόσπαση όσο το δυνατόν περισσότερων εναλλακτικών στρατηγικών για την επίλυση διαπροσωπικών δυσκολιών από το παιδί. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία δύο είναι οι τρόποι εκτίμησης της συγκεκριμένης δεξιότητας: ο ένας τρόπος αφορά την ποσοτική εκτίμηση της δεξιότητας του ατόμου να σκέφτεται στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων του σε διαπροσωπικό επίπεδο και προκύπτει από τον συνολικό αριθμό στρατηγικών που μπορεί να προσφέρει σε υποθετικές ή και πραγματικές διαπροσωπικές διενέξεις. Ο δεύτερος τρόπος αφορά σε μια πιο «ποιοτική» εκτίμηση της δεξιότητας αυτής και στοχεύει στην αξιολόγηση του περιεχομένου των στρατηγικών που προσφέρει ο συμμετέχων σε μια έρευνα. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση της δεξιότητας προκύπτει από το άθροισμα των λύσεων που προσφέρει ο αξιολογούμενος ανά κατηγορία στρατηγικών.

Παρά την ισχυρή εμπειρική τεκμηρίωση για την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της απόδοσης μεγάλου αριθμού λύσεων και θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Mize & Cox, 1990. Richard & Dodge, 1982, Shure & Spivack, 1980. 1982, Shure, 1992. Χίου και συν., 2013) το μοντέλο της ποσοτικής εκτίμησης έχει δεχτεί κριτική αναφορικά με την αδυναμία του να αξιολογήσει την ποιοτική διάσταση των προσφερόμενων στρατηγικών. Σύμφωνα με τον Dodge (1986) η απόδοση ενός μεγάλου αριθμού λύσεων ενδεχομένως να μην αφορά σε θετικές επιλογές στρατηγικών ή να μην συνδέεται με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Άλλοι ερευνητές (Fischler & Kendall, 1988; Rubin et al., 1991) υποστηρίζουν ως πιθανά ανεπαρκές το μοντέλο αυτό για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ γνωστικών διαδικασιών και συμπεριφοριστικών αποτελεσμάτων.

Η πιο γνωστή και ευρέως χρησιμοποιούμενη δοκιμασία εκτίμησης των παραπάνω δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία είναι το Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS Test, Shure, 1992). Αποτελείται από δυο μέρη: Το πρώτο μέρος παρουσιάζει ένα υποθετικό διαπροσωπικό πρόβλημα μεταξύ δυο ομήλικων παιδιών και το δεύτερο μέρος ένα πρόβλημα μεταξύ ενός παιδιού και της μητέρας του. Το εξεταζόμενο παιδί και στις δύο περιπτώσεις καλείται να σκεφτεί σχετικές

αλλά διαφορετικές στρατηγικές-λύσεις στους δύο τύπους υποθετικών προβλημάτων σε σύνολο 20 κατηγοριών λύσεων. Ο συνολικός αριθμός εναλλακτικών στρατηγικών που θα προσφέρει αποτελεί την τελική αξιολόγηση της δεξιότητας του για επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων. Κατά τη χορήγηση του χρησιμοποιούνται εικόνες με παιχνίδια και φιγούρες. Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας είναι πολύ ικανοποιητικά (Shure, 1992).

Παραλλαγή του PIPS Test αποτελεί το Behavioral Interpersonal Problem Solving Test (BIPS Test) το οποίο εφαρμόστηκε από τους Vaugh, Ridley και Bullock (1982) σε έρευνα τους που αφορούσε την αξιολόγηση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε παιδιά με επιθετική συμπεριφορά. Η διαφορά μεταξύ των δύο δοκιμασιών εντοπίζεται στον τρόπο παρουσίασης των διαπροσωπικών προβλημάτων. Συγκεκριμένα, το BIPS Test προβλέπει την αξιολόγηση της δεξιότητας εναλλακτικών λύσεων κατά την παρουσίαση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων μόνο μεταξύ ομηλικών. Ένα παιδί με τον εξεταστή μεταφέρεται σε διαφορετικό χώρο από την τάξη του. Του προσφέρεται ένα παιχνίδι για να παίξει και ο εξεταστής του εξηγεί ότι δεν θα το παραχωρήσει σε άλλο παιδί αν δεν του δώσουν τη σχετική οδηγία. Μετά από λίγο ένας ομηλικός του (του ίδιου φύλου) μεταφέρεται στον συγκεκριμένο χώρο και ο εξεταστής του αναφέρει ότι το άλλο παιδί παίζει αρκετή ώρα με το παιχνίδι και το ρωτά τι θα έλεγε ή θα έκανε για να το αποκτήσει. Ο τρόπος αξιολόγησης του BIPS Test είναι όμοιος με αυτόν του PIPS Test. Έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των δυο δοκιμασιών έδειξε μέτρια θετική σχέση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τόσο πριν και μετά την εισαγωγή παρέμβασης όσο και σε επαναληπτική μέτρηση.

Παρόμοιας φιλοσοφίας με το PIPS Test είναι το Wally's Social Problem Solving Detective Test (Wally; Webster-Stratton, 1990). Με τη χρήση έγχρωμων εικόνων παρουσιάζονται 13 σενάρια υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων μεταξύ ομηλικών παιδιών ή παιδιών και ενηλίκων σε έξι διαφορετικούς τύπους προβλημάτων. Είναι κατάλληλο τόσο για την ποσοτική όσο και για την ποιοτική εκτίμηση των στρατηγικών που προσφέρονται. Βάση για την βαθμολόγηση αποτελούν 16 θετικές και 17 αρνητικές κατηγορίες στρατηγικών. Η ψυχομετρική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης δοκιμασίας εκτιμάται χαμηλή έως μέτρια.

Για την πρώτη σχολική ηλικία κατάλληλα σχεδιασμένα είναι η Social Problem Solving Scale (Dodge, Bates, & Petit, 1990) η οποία ενδείκνυται για την

ποιοτική εκτίμηση των προσφερόμενων λύσεων. Κατά τη χορήγηση της παρουσιάζονται στο εξεταζόμενο παιδί 8 ασπρόμαυρα ιχνογραφήματα από τα οποία τα τέσσερα απεικονίζουν ένα παιδί που πλησιάζει ομηλικούς τους και τα άλλα τέσσερα ένα παιδί που ενοχλείται ή να απογοητεύεται από ένα άλλο. Σε όλα τα σενάρια ζητείται από το εξεταζόμενο παιδί να σκεφτεί στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων του. Για την τελική αξιολόγηση υπολογίζεται το ποσοστό των στρατηγικών που θα προσφέρει το παιδί σε καθεμία από τις έξι συνολικά κατηγορίες που προβλέπει η δοκιμασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Στοχοθεσία - Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Ο γενικός σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας σε παιδιά προσχολικής αγωγής που βασίζεται στις αρχές εκμάθησης των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων.

Σύμφωνα με τους Shure και Spivack (1980, 1982) στην ηλικία των τεσσάρων ετών αναπτύσσονται δύο δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Πρόκειται για τις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα οι οποίες βρέθηκε να αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόγνωσης και διαμεσολάβησης της κοινωνικής συμπεριφοράς (Shure & Spivack, 1980, 1982, Shure, 1993).

Όπως αναφέρθηκε στο τρίτο κεφάλαιο, στο πλαίσιο διερεύνησης των παραπάνω γνωστικών δεξιοτήτων, η Shure σχεδίασε και οργάνωσε την παρέμβαση «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» η οποία αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο γνωστικού-συμπεριφορικού προσανατολισμού που στοχεύει στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από την ενίσχυση δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων.

Η διεθνής ερευνητική εμπειρία από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και οικογενειακά περιβάλλοντα υποδεικνύει ότι έχει πετύχει επαρκώς τους άμεσους στόχους του που είναι η ενδυνάμωση των γνωστικών δεξιοτήτων στρατηγικών επίλυσης σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Allen, 1978, Denham & Almeida, 1987, Dincer & Guneyusu, 1997, Elias et al., 2003, Feis & Simons, 1985, Punia, Balda, & Punia, 2004, Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983, Richardson, 2010, Sharp, 1981, Shure & Spivack, 1980, 1982, Shure, Spivack, & Jaeger, 1971, Shure, 1993, Snir, 1977, Vestal & Jones, 2004).

Μπορεί όμως το συγκεκριμένο πρόγραμμα να πετύχει και τη μεταβολή της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων παιδιών; Εξετάζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι υπάρχουν σημαντικά εμπειρικά στοιχεία που υποδεικνύουν ότι οι γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων αποτελούν παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής

ηλικίας (Allen, 1978. Boyle & Hassett-Walker, 2008. Denham & Almeida, 1987. Elias et al., 2003. Shure & Spivack, 1980. 1982. Feis & Simons, 1985. Shure, 1993. Snir, 1977). Υπάρχουν και έρευνες, ωστόσο, που απέτυχαν να τεκμηριώσουν την παρεμβατική ισχύ του συγκεκριμένου προγράμματος ως προς την κοινωνική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής αγωγής (Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981). Αξίζει ίσως να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι ο αριθμός των μελετών που διερεύνησε το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος.

Είναι σημαντικό, επίσης, να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί αρχικά σε αμερικανικά σχολικά περιβάλλοντα. Για το λόγο αυτό οι περισσότερες έρευνες μέχρι και σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. Η διαπολιτισμική εφαρμογή του προγράμματος υλοποιήθηκε νωρίς από την Snir (1977) σε περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής στο Ισραήλ. Μέχρι και σήμερα το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί σε τέσσερις διαφορετικές χώρες με βάση τη γνώση της ερευνήτριας: Ινδία, Τουρκία, Ισραήλ και Βραζιλία. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εισαγωγή της συγκεκριμένης παρέμβασης σε διαφορετικά οικολογικά – πολιτισμικά περιβάλλοντα πέτυχε την ενδυνάμωση των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων κομίζοντας σημαντικά εμπειρικά στοιχεία για τη διαπολιτισμική του εγκυρότητα (Elias et al., 2003. Dincer & Guneyusu, 1997. Punia, Balda, & Punia, 2004. Snir, 1977). Οι πιθανές επιδράσεις του όμως στη συμπεριφορά των παιδιών εκτός της βορειο-αμερικανικής κουλτούρας διερευνήθηκαν μόνο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρακολούθησαν το πρόγραμμα στο Ισραήλ (Snir, 1977) και σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας με διαγνωσμένες συμπεριφορικές δυσκολίες στη Βραζιλία (Elias et al., 2003). Και οι δύο αυτές έρευνες τεκμηρίωσαν εμπειρικά την ισχύ της συγκεκριμένης παρέμβασης ως προς την κοινωνική συμπεριφορά των συμμετεχόντων παιδιών.

Οι βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι δύο: α) η εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης προαγωγής ψυχικής υγείας «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών που φοιτούν σε νηπιαγωγεία στην Ελλάδα, και β) η διερεύνηση των πιθανών επιδράσεων της στις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων καθώς και στη μεταβολή της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων παιδιών.

Ένα από τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθεί στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής είναι εάν και σε τι βαθμό οι δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών

λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα βελτιώθηκαν σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών στην Ελλάδα αμέσως μετά την ολοκλήρωση της πρώτης και της δεύτερης εισαγωγής της παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόγραμμα». Αν λάβουμε υπόψη ότι υπάρχει ισχυρή εμπειρική τεκμηρίωση για τις θετικές επιδράσεις του συγκεκριμένου προγράμματος στις γνωστικές-κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά οικοσυστήματα (Allen, 1978. Dincer & Guneyusu, 1997. Elias et al., 2003. Feis & Simons, 1985. Punia, Balda, Punia, 2004. Rickel, Eshelman, Loigman, 1983. Sharp, 1981. Shure, 1996. Snir, 1977. Richardson, 2010. Vestal & Jones, 2004.), αναμένεται ότι η εισαγωγή του σε νηπιαγωγεία στην Ελλάδα θα πετύχει την ενίσχυση των δύο παραπάνω γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά 4-6 ετών.

Η επαναλαμβανόμενη εκτίμηση των συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων στα ίδια παιδιά μετά από διάστημα 8 μηνών και χωρίς να έχει μεσολαβήσει περαιτέρω εκπαίδευση στο πρόγραμμα αποτελεί ένα άλλο επίσης βασικό ερώτημα που θα εξεταστεί. Τα εμπειρικά δεδομένα από άλλες σχετικές έρευνες στον διεθνή χώρο είναι λιγοστά και ασυνεπή μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι Shure και Spivack (1982) αναφέρουν τη διατήρηση των ενισχυμένων δεξιοτήτων σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε παιδιά 4-5 ετών μετά από τα χρονικά διαστήματα 6 μηνών και ενός έτους. Έναν χρόνο μετά, έρευνα των Rickel και συν. (1983) που εξέτασε τη διαχρονική διατήρηση της δεξιότητας σκέψης εναλλακτικών λύσεων μετά από έξι μήνες σε παιδιά 4-5 ετών, δεν κόμισε ευρήματα συνεπή με αυτά των Shure και Spivack. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα σχετικά πρόσφατης έρευνας στην Τουρκία (Dincer & Guneyusu, 2001) η οποία έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 5-6 ετών δεν μπόρεσαν να διατηρήσουν τις ενισχυμένες δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων μετά από έναν χρόνο. Τα παραπάνω εμπειρικά ευρήματα προσθέτουν έναν προβληματισμό σχετικά με τη διατήρηση των θετικών μεταβολών των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και την εμπέδωσή τους στον χρόνο.

Οι πιθανές άμεσες επιδράσεις της παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων παιδιών αποτελεί άλλο ένα ερευνητικό ερώτημα που θα εξεταστεί. Τα εμπειρικά δεδομένα από έρευνες που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες στον διεθνή χώρο δεν βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έδειξε ότι μέχρι και σήμερα η εισαγωγή της συστηματικής παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής μπορεί να επιφέρει άμεσες επιδράσεις ως προς την

θετική μεταβολή της κοινωνικής συμπεριφοράς (Allen, 1978. Boyle & Hassett-Walker, 2008. Denham & Almeida, 1987. Elias et al., 2003. Shure & Spivack, 1980. 1982. Feis & Simons, 1985. Shure, 1993. Snir, 1977). Ωστόσο, υπάρχουν και αντικρουόμενα ευρήματα που υποδεικνύουν ότι η συστηματική εκπαίδευση των παιδιών στις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων δεν συνδυάζεται με σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά των παιδιών (Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981). Αξίζει, ωστόσο, να αναφέρουμε ότι οι περισσότερες από τις παραπάνω αναφερόμενες έρευνες αξιολόγησαν τη συμπεριφορά των παιδιών κυρίως με τη χρήση ψυχομετρικών μέσων συλλογής δεδομένων που εστίαζαν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η παρούσα έρευνα αναμένεται να προσφέρει νέα δεδομένα για τις πιθανές άμεσες επιδράσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης στην προσχολική ηλικία αξιολογώντας τόσο τα προβλήματα συμπεριφοράς όσο και την πιθανή ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση μιας σύγχρονης, αναλυτικής και ευρέως διαδεδομένης κλίμακας εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών, ειδικά σχεδιασμένης για μικρές ηλικίες (PKBS-2; Merrell, 2002).

Εάν και κατά πόσο η συστηματική παρέμβαση για μια φορά κατά ένα σχολικό έτος (2004-2005) είναι το ίδιο αποτελεσματική με την παρέμβαση δύο συνεχόμενων σχολικών χρόνων (2004-2005 και 2005-2006) αποτελεί άλλο ένα ερευνητικό ερώτημα. Το ερώτημα αυτό διερευνήθηκε αρχικά από τους Shure και Spivack (1982) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση για δύο χρόνια ήταν πιο αποτελεσματική από την παρέμβαση για έναν χρόνο τόσο ως προς την ενίσχυση των συγκεκριμένων γνωστικών-κοινωνικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων όσο και ως προς τη μείωση των συμπεριφορικών δυσκολιών. Σε άλλη έρευνα της, η Shure (1993) αναφέρει τη διατήρηση των δεξιοτήτων επίλυσης και κυρίως της σκέψης εναλλακτικών λύσεων, όπως και της ενισχυμένης κοινωνικής συμπεριφοράς, ακόμα και μετά από 4 χρόνια από την παρέμβαση που εισάχθηκε κατά την ηλικία των 5 ετών και 6 ετών. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν άλλα αντικρουόμενα ευρήματα, αναμένεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να δείξουν ότι η παρέμβαση για δύο χρόνια θα έχει μεγαλύτερες θετικές επιδράσεις ως προς τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών, την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με την παρέμβαση για έναν χρόνο.

Τέλος, θα διερευνηθεί 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. Αν λάβουμε υπόψη τα ευρήματα των Shure & Spivack (1980, 1982) τα οποία δεν έδειξαν διαφοροποίηση ως προς την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ανεξαρτήτου της ηλικίας εισαγωγής, αναμένεται η παρούσα έρευνα να πετύχει το ίδιο θετικές επιδράσεις τόσο ως προς τις δυο γνωστικές δεξιότητες επίλυσης όσο και ως προς την ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά 4-5 και 5-6 ετών.

Δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα

Πέραν των κύριων ερευνητικών ερωτημάτων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, η δυναμική του επαναλαμβανόμενου ερευνητικού σχεδίου επιτρέπει την εξέταση και δευτερευόντων ερωτημάτων.

Κατά τον ψυχομετρικό έλεγχο των μεθοδολογικών εργαλείων που θα χορηγηθούν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα εξεταστεί η αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών και η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης για τις δύο δοκιμασίες αξιολόγησης των γνωστικών δεξιοτήτων εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε διαπροσωπικά προβλήματα παιδιών 4-6 ετών στην Ελλάδα. Για την κλίμακα εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς σε παιδιά 3-6 ετών θα εκτιμηθούν η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας στους τέσσερις χρόνους μετρήσεων και η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης. Επιπρόσθετα, θα διερευνηθούν ενδείξεις για την εγκυρότητα των παραπάνω εργαλείων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι και τα τρία μεθοδολογικά εργαλεία αποτελούν ευρέως διαδεδομένα μέσα συλλογής δεδομένων με καλά εδραιωμένη ψυχομετρική συμπεριφορά κατά τη χρήση τους σε άλλες διεθνείς έρευνες, αναμένεται να επιδείξουν ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κατά τη χρήση τους σε ελληνικά προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής.

Η παρούσα έρευνα θα εξετάσει, επίσης, τη μορφή της κατανομής που εμφανίζουν οι γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, οι κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά 4-6 ετών στην Ελλάδα, οι οποίες αναμένεται να εμφανίσουν κανονική κατανομή στο δείγμα.

Επίσης, θα διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών, των γνωστικών δεξιοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς των συμμετεχόντων παιδιών.

Η σχέση μεταξύ των δυο γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων αναμένεται να είναι γραμμική βασιζόμενοι σε σχετικά εμπειρικά στοιχεία άλλων ερευνών (Shure, Spivack, & Jaeger, 1971. Rickel & Burgio, 1982) αλλά και στο γεγονός ότι οι δυο αυτές δεξιότητες αφορούν μια ενιαία γνωστικο-κοινωνική διαδικασία. Επίσης, θετική προβλέπεται να είναι η συνάφειά τους με τις κοινωνικές δεξιότητες και αρνητική με τα προβλήματα συμπεριφοράς, αν λάβουμε υπόψη ότι υπάρχει ένα ευρύ σώμα ερευνητικών μελετών που συνδέει θετικά την ικανότητα αντιμετώπισης διαπροσωπικών δυσκολιών με τις κοινωνικές δεξιότητες και αρνητικά με συμπεριφορικές δυσκολίες (Mize & Coz, 1990. Shure, 1980. 1982. Shure, 1984. Shure, 1993. Snir, 1977. Turner & Boulder, 1981. Youngstrom et al., 2000).

Βασιζόμενοι στα ευρήματα από τους αρχικούς ψυχομετρικούς ελέγχους της κλίμακας PKBS-2 (Carney & Merrell, 2002. Merrell, 2002), αναμένεται: οι συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά να είναι θετική, οι συσχετίσεις μεταξύ των εσωτερικευμένων, των εξωτερικευμένων και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά να είναι θετική, οι συσχετίσεις μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς να είναι αρνητικές. Αν μάλιστα η σχέση αυτή βρεθεί να είναι μέτρια, τότε θα ενισχυθεί η άποψη του Merrell (2002) ότι οι δύο αυτές έννοιες θα πρέπει να αξιολογούνται ξεχωριστά.

Τέλος, ενδιαφέρον αναμένεται να παρουσιάσει η διερεύνηση της σχέσης των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών και των κύριων μεταβλητών, δηλαδή των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Έρευνα των Shure και Spivack (1974) έδειξε ότι παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα πέτυχαν μικρότερο αριθμό εναλλακτικών στρατηγικών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα σε σύγκριση με παιδιά που προέρχονταν από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Τα αποτελέσματα αυτά δεν ενισχύθηκαν από την έρευνα του Ramsey (1988) η οποία δεν πέτυχε τη διαφοροποίηση των παιδιών από χαμηλά, μεσαία και υψηλά κοινωνικά στρώματα με βάση τον προσφερόμενο αριθμό στρατηγικών επίλυσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει κοινό εύρημα των παραπάνω μελετών που υποδεικνύει ότι τα παιδιά χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής θέσης πέτυχαν σημαντικά υψηλότερο αριθμό στρατηγικών με αρνητικό περιεχόμενο σε σύγκριση με παιδιά μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Η παρούσα έρευνα αναμένεται

να κομίσει νέα δεδομένα σχετικά με την ποσοτική εκτίμηση των στρατηγικών επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε παιδιά διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών θέσεων.

Επίσης, μια από τις ερευνητικές μας υποθέσεις είναι ότι τα παιδιά 4-5 ετών θα αποδώσουν μικρότερο αριθμό εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά 5-6 ετών. Η υπόθεσή μας αυτή βασίζεται καταρχήν στο θεωρητικό μοντέλο της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Crick & Dodge, 1986, 1994) σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά μεγαλώνοντας εμφανίζουν περισσότερο αναπτυγμένη και προωθημένη σκέψη στο πλαίσιο των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Επιπρόσθετα, μελετώντας τα ευρήματα σχετικών διεθνών ερευνών διαφαίνεται ότι ο αριθμός των στρατηγικών επίλυσης μεταβάλλεται θετικά με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών (Dodge, 1986, Mayen & Cillessen, 2003, Rubin & Krasnor, 1986, Youngstrom et al., 2000).

Όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αναμένεται τα κορίτσια να πετύχουν υψηλότερους μέσους όρους βαθμολογιών στις κοινωνικές δεξιότητες και τα αγόρια στα προβλήματα συμπεριφοράς, αντίστοιχα. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται σε ένα εκτενές σώμα μελετών που δείχνει ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν περισσότερο θετικές συμπεριφορές σε σχέση με τα αγόρια και τα αγόρια περισσότερες συμπεριφοριστικές δυσκολίες, ιδίως εξωτερικευμένες (Merrell, 1999, Merrell, 2002, Merrell & Gimpel, 2002, Rickel & Burgio, 1982, Winsler & Wallace, 2002)

Τέλος, ενδιαφέρον αναμένεται να δείξουν τα ευρήματα που αφορούν τη σχέση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ζωής των παιδιών και της συμπεριφοράς τους αν λάβουμε υπόψη ότι τα αποτελέσματα του Merrell (2002) πέτυχαν μια μικρή και θετική συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ζωής με τις κοινωνικές δεξιότητες ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς βρέθηκαν να συσχετίζονται αρνητικά.

4.2. Το δείγμα

4.2.1. Διαδικασία επιλογής δείγματος

Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα δύο χρόνων σε κλασσικά τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων σε τρία νησιά της Ελλάδας: Άνδρο, Λέσβο και Ρόδο. Η επιλογή των τριών νησιών έγινε λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις της συλλογής δεδομένων σε

χρόνο και προσωπικό, τους διαθέσιμους εν δυνάμει για εκπαίδευση ερευνητές, το χρόνο και το κόστος της έρευνας.

Στη συνέχεια με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας επιλέχθηκε ένας Δήμος ανά νησί: ο Δήμος Μυτιλήνης για το νησί της Λέσβου και ο Δήμος Πεταλούδων για το νησί της Ρόδου. Δεδομένου ότι σε όλο το νησί της Άνδρου λειτουργούσαν πέντε μόνο νηπιαγωγεία, η επιλογή των νηπιαγωγείων από την Άνδρο που θα συμμετείχαν στην έρευνα έγινε με τυχαία δειγματοληψία από τον συνολικό κατάλογο νηπιαγωγείων του νησιού.

Δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτέλεσαν οι κατάλογοι των νηπιαγωγείων του Δήμου Μυτιλήνης, του Δήμου Πεταλούδων Ρόδου και του Δήμου της Άνδρου οι οποίοι χορηγήθηκαν στην ερευνήτρια τόσο από τις αντίστοιχες Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Λέσβου, Δωδεκανήσου και Κυκλάδων όσο και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με κωδικοποίηση.

Αναλυτικότερα:

Στο νησί της Άνδρου λειτουργούσαν συνολικά 5 νηπιαγωγεία με τους κωδικούς: 9290222, 9220221, 9290220, 9290192, 9290084.

Στο νηπιαγωγείο με κωδικό 9290222 λειτουργούσαν δύο κλασσικά τμήματα. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν στα παραπάνω τμήματα νηπιαγωγείων ήταν 133.

Στον Δήμο Μυτιλήνης λειτουργούσαν κατά το σχολικό έτος 2004-2005 δώδεκα κλασσικά τμήματα νηπιαγωγείων με τους παρακάτω κωδικούς: 9330136, 9330137, 9330141, 9330147, 9330148, 9330151, 9330162, 9330200, 9330215, 9330224, 9330237, 9330071. Το νηπιαγωγείο με κωδικό 9330136 δήλωσε προφορικά ότι δεν επιθυμούσε να συμπεριληφθεί το νηπιαγωγείο στην κλήρωσις λόγω πραγματοποίησης και άλλων προγραμμάτων κατά το σχολικό έτος 2004-2005 στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Επίσης, προγραμματιζόταν μετακόμιση του νηπιαγωγείου με κωδικό 9330147 σε άλλο στεγαστικό χώρο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και πιθανότατα δεν θα λειτουργούσε για κάποιο χρονικό διάστημα. Για τους λόγους αυτούς τα δύο παραπάνω νηπιαγωγεία δεν συμπεριελήφθησαν στην κλήρωσις. Ο συνολικός αριθμός παιδιών που φοιτούσαν στα κλασσικά τμήματα των νηπιαγωγείων στη Μυτιλήνη το σχολικό έτος 2004-2005 ήταν 227. Τα νήπια που φοιτούσαν στα κλασσικά τμήματα νηπιαγωγείων που έλαβαν μέρος στην κλήρωσις ανέρχονταν σε 197.

Στον Δήμο Πεταλούδων λειτουργούσαν 7 νηπιαγωγεία με κωδικούς 9100070, 9520675, 9100076, 9100194, 9100184, 9100230 και 9100274. Ο συνολικός αριθμός παιδιών που φοιτούσαν στα παραπάνω νηπιαγωγεία ήταν 171.

Με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας κληρώθηκαν 2 νηπιαγωγεία από την Άνδρο, 2 νηπιαγωγεία από τον Δήμο Πεταλούδων και 6 νηπιαγωγεία από τον Δήμο Μυτιλήνης.

Πιο συγκεκριμένα, από τον Δήμο Άνδρου κληρώθηκαν αρχικά το νηπιαγωγείο (β' τμήμα) με κωδικό 9290084 και το νηπιαγωγείο με κωδικό 9290192. Σε δεύτερη φάση κλήρωσης ορίστηκαν ως πειραματική ομάδα τα παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο με κωδικό 9290192 και ως ομάδα ελέγχου τα παιδιά του νηπιαγωγείου με κωδικό 9290084. Λόγω απουσίας των παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο με κωδικό 9290192 κατά τις ημερομηνίες συλλογής δεδομένων καθώς και προφορικής ενημέρωσης της νηπιαγωγού για συχνές απουσίες των παιδιών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, πραγματοποιήθηκε συμπληρωματική κλήρωση από την οποία προέκυψε το Τμήμα Α' του νηπιαγωγείου με κωδικό 9290084 ως πειραματική ομάδα σε αντικατάσταση του νηπιαγωγείου με κωδικό 9290192.

Αντίστοιχα, στον Δήμο Μυτιλήνης κληρώθηκαν τα νηπιαγωγεία με κωδικούς: 9330137, 9330148, 9330162, 9330200, 9330215, και 9330224 για τη συμμετοχή στην έρευνα. Με δεύτερη κλήρωση ορίστηκαν ως πειραματική ομάδα τα παιδιά που φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης με κωδικούς 9330148, 9330162, και 9330224, και ως ομάδα ελέγχου τα παιδιά νηπιαγωγείων με κωδικούς 9330137, 9330200, και 9330215.

Η Διευθύντρια του νηπιαγωγείου με κωδικό 9330224 δεν συγκατάθεσε στη συμμετοχή του νηπιαγωγείου στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκε συμπληρωματική κλήρωση προς αντικατάσταση του παραπάνω τμήματος. Κληρώθηκε το νηπιαγωγείο Μυτιλήνης με κωδικό 9330151.

Τέλος, στον Δήμο Πεταλούδων Ρόδου κληρώθηκαν τα νηπιαγωγεία με κωδικούς 9100184 και 9100194. Με δεύτερη κλήρωση ορίστηκαν ως πειραματική ομάδα τα παιδιά του νηπιαγωγείου με κωδικό 9100194 και ως ομάδα ελέγχου τα παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο με κωδικό 9100184.

Συνεπώς, από το σύνολο των 501 παιδιών ηλικίας 4-6 ετών που φοιτούσαν στα παραπάνω κλασσικά τμήματα νηπιαγωγείων επιλέχθηκαν για συμμετοχή στην έρευνα 151 δηλαδή το 30,14% επί του συνόλου.

Στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται τα νηπιαγωγεία που αποτελέσαν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά νησί.

Πίνακας 4.1. Νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα ανά νησί

Νησί	Πειραματική Ομάδα (Νηπιαγωγεία)	Ομάδα Ελέγχου (Νηπιαγωγεία)
Άνδρος	9290084 (Τμήμα Α')	9290084 (Τμήμα Β')
Μυτιλήνη	9330148, 9330151, 9330162	9330137, 9330200, 9330215
Ρόδος	9100194	9100184

Κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006) οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων Μυτιλήνης με κωδικούς 9330137 και 9330151 δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα, παρά τις επίμονες προσπάθειές μας. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου με κωδικό 9330137 ζητούσε να της χορηγηθούν οι δραστηριότητες του υπό εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αποτελούσε την ομάδα ελέγχου και η εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου με κωδικό 9330151 δήλωσε ότι δεν ενδιαφερόταν. Επίσης, για τεχνικούς λόγους (αδυναμία συμμετοχής εκπαιδευομένων ερευνητών κατά τις ημερομηνίες συλλογής δεδομένων) δεν κατέστη δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας στα δύο νηπιαγωγεία της Άνδρου. Συνεπώς, τα παιδιά των τεσσάρων αυτών τμημάτων νηπιαγωγείων δεν συμμετείχαν στην έρευνα του δεύτερου χρόνου. Σημειώνεται ότι λόγω μη μονιμότητας των εκπαιδευτικών ή συμμετοχής του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού στα ολόημερα τμήματα του ίδιου νηπιαγωγείου, σε κανένα κλασσικό τμήμα νηπιαγωγείου που συμμετείχε στην έρευνα μας κατά το σχολικό έτος 2005-2006 δεν απασχολούνταν οι ίδιες εκπαιδευτικοί του σχολικού έτους 2004-2005.

4.2.2 Συμμετέχοντες

Κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας (σχολικό έτος 2004-2005) συμμετέχοντες στην έρευνα 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 προνήπια 4-5 ετών ενώ τα 39 (17 αγόρια και 22 κορίτσια) ήταν νήπια, ηλικίας 5-6

ετών. Τα νήπια δέχτηκαν την εκπαιδευτική παρέμβαση «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» μόνο κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας.

Από τα 70 παιδιά της ομάδας ελέγχου τα 28 (16 αγόρια και 12 κορίτσια) ήταν προνήπια 4-5 ετών ενώ τα 42 (22 αγόρια και 20 κορίτσια) ήταν νήπια, 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).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε από πέντε (5) νηπιαγωγούς σε πέντε (5) κλασσικά τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων στα οποία φοιτούσαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου προέρχονταν από πέντε (5) διαφορετικά κλασσικά τμήματα νηπιαγωγείων από αυτά της πειραματικής ομάδας. Οι πέντε (5) νηπιαγωγοί των τμημάτων της ομάδας ελέγχου δεν έλαβαν γνώση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν δέχτηκαν την παραπάνω παρέμβαση.

Σημειώνεται ότι ένας γονιός δεν συγκατάθεσε στη συμμετοχή του παιδιού του στις μετρήσεις και ως εκ τούτου δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα. Επίσης, ένα παιδί παρουσίαζε καθυστέρηση στο λόγο. Συμμετείχε στις μετρήσεις προκειμένου να μην αισθανθεί ότι αποκλείεται αλλά δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα μας.

Κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006) συμμετέχοντες ήταν 88 παιδιά (44 αγόρια και 44 κορίτσια) ηλικίας τεσσάρων έως και έξι ετών.

Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 49 παιδιά (26 αγόρια και 23 κορίτσια) και η ομάδα ελέγχου από 39 παιδιά (18 αγόρια και 21 κορίτσια).

Από τα 49 παιδιά της πειραματικής ομάδας του δεύτερου χρόνου της έρευνας τα 22 (12 αγόρια και 10 κορίτσια) ήταν ηλικίας 4-5 ετών και δέχτηκαν την παρέμβαση για πρώτη φορά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας ενώ τα υπόλοιπα 27 (14 αγόρια και 13 κορίτσια) ήταν νήπια, 5-6 ετών.

Από τα 39 παιδιά της ομάδας ελέγχου του δεύτερου χρόνου της έρευνας τα 19 (6 αγόρια και 13 κορίτσια) ήταν ηλικίας 4-5 ετών ενώ τα 20 (12 αγόρια και 8 κορίτσια) ήταν 5 -6 ετών.

Από το σύνολο των 88 παιδιών τα 47 (26 αγόρια και 21 κορίτσια) είχαν συμμετάσχει στην έρευνα και του πρώτου χρόνου (σχολικό έτος 2004-2005) από τα οποία τα 27 (14 αγόρια και 13 κορίτσια) ανήκαν στην πειραματική ομάδα και τα 20 (12 αγόρια και 8 κορίτσια) στην ομάδα ελέγχου. Τα 27 παιδιά που είχαν συμμετάσχει

στην πειραματική ομάδα του πρώτου χρόνου της έρευνας δέχτηκαν την εκπαιδευτική παρέμβαση «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» για δύο συνεχόμενα χρόνια (σχολικά έτη 2004-2005, 2005-2006).

Ο μέσος όρος ηλικίας της πειραματικής ομάδας είναι 5,16 (εύρος τιμών: από 4,08 έως 6,16) και της ομάδας ελέγχου 5,10 (εύρος τιμών: από 4,08 έως 6).

Τον δεύτερο χρόνο έρευνας η παρέμβαση εφαρμόστηκε από τρεις (3) νηπιαγωγούς σε τρία (3) κλασσικά τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων στα οποία φοιτούσαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου προέρχονταν από τρία (3) διαφορετικά κλασσικά τμήματα νηπιαγωγείων από αυτά της πειραματικής ομάδας. Οι νηπιαγωγοί των τμημάτων της ομάδας ελέγχου δεν έλαβαν γνώση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν δέχτηκαν την παραπάνω παρέμβαση σε κανένα από τα δύο σχολικά έτη της έρευνας.

Στους πίνακες 4.2 και 4.3 καταγράφονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά της κατανομής των παιδιών ανά φύλο, ομάδα και τόπο διαμονής κατά τα δύο έτη έρευνας. Στους πίνακες 4.4 και 4.5 παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά ανά υπηκοότητα και τόπο διαμονής.

Πίνακας 4.2 Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά παιδιών ανά φύλο, ομάδα και τόπο διαμονής κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Σχολικό έτος 2004-2005						
Νησί				Φύλο		Σύνολο
				Αγόρια	Κορίτσια	
ΑΝΔΡΟΣ	Ομάδα	Πειραματική ομάδα	N	6	9	15
			% επί της ομάδας	40,0%	60,0%	100,0%
			% επί του φύλου	46,2%	69,2%	57,7%
		Ομάδα Ελέγχου	N	7	4	11
			% επί της ομάδας	63,6%	36,4%	100,0%
			% επί του φύλου	53,8%	30,8%	42,3%
	ΣΥΝΟΛΟ		N	13	13	26
			% επί της ομάδας	50,0%	50,0%	100,0%
			% επί του φύλου	100,0%	100,0%	100,0%
ΡΟΔΟΣ	Ομάδα	Πειραματική Ομάδα	N	10	10	20
			% επί της ομάδας	50,0%	50,0%	100,0%
			% επί του φύλου	47,6%	50,0%	48,8%
		Ομάδα Ελέγχου	N	11	10	21
			% επί της ομάδας	52,4%	47,6%	100,0%
			% επί του φύλου	52,4%	50,0%	51,2%
	Σύνολο		N	21	20	41

			% επί της ομάδας	51,2%	48,8%	100,0%
			% επί του φύλου	100,0%	100,0%	100,0%
ΜΥΤΙΑΗΝ Η	Ομάδα	Πειραματική Ομάδα	N	22	24	46
			% επί της ομάδας	47,8%	52,2%	100,0%
			% επί του φύλου	52,4%	57,1%	54,8%
	Ομάδα Ελέγχου	N	20	18	38	
		% επί της ομάδας	52,6%	47,4%	100,0%	
		% επί του φύλου	47,6%	42,9%	45,2%	
	Σύνολο	N	42	42	84	
		% επί της ομάδας	50,0%	50,0%	100,0%	
		% επί του φύλου	100,0%	100,0%	100,0%	
ΣΥΝΟΛΟ	Ομάδα	Πειραματική Ομάδα	N	38	43	81
			% επί της ομάδας	46,9%	53,1%	100,0%
			% επί του φύλου	50,0%	57,3%	53,6%
	Ομάδα Ελέγχου	N	38	32	70	
		% επί της ομάδας	54,3%	45,7%	100,0%	
		% επί του φύλου	50,0%	42,7%	46,4%	
	Σύνολο	% επί του Συνόλου	25,2%	21,2%	46,4%	
		N	76	75	151	
		% επί της ομάδας	50,3%	49,7%	100,0%	
% επί του φύλου	100,0%	100,0%	100,0%			

Πίνακας 4.3 Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά παιδιών ανά φύλο, ομάδα και τόπο διαμονής κατά το σχολικό έτος 2005-2006

Σχολικό έτος 2005-2006						
Τόπος Διαμονής			Φύλο			Σύνολο
			Αγόρια	Κορίτσια		
ΡΟΔΟΣ	Ομάδα	Πειραματική Ομάδα	N	12	10	22
			% επί της ομάδας	54,5%	45,5%	100,0%
			% επί του φύλου	70,6%	52,6%	61,1%
	Ομάδα Ελέγχου	N	5	9	14	
		% επί της ομάδας	35,7%	64,3%	100,0%	
		% επί του φύλου	29,4%	47,4%	38,9%	
	Σύνολο	N	17	19	36	
		% επί της ομάδας	47,2%	52,8%	100,0%	
		% επί του φύλου	100,0%	100,0%	100,0%	
ΜΥΤΙΑΗΝΗ	Ομάδα	Πειραματική Ομάδα	N	14	13	27
			% επί της ομάδας	51,9%	48,1%	100,0%
			% επί του φύλου	51,9%	52%	51,9%
	Ομάδα Ελέγχου	N	13	12	25	
		% επί της ομάδας	52,0%	48,0%	100,0%	
		% επί του φύλου	48,1%	48%	48,1%	
	Σύνολο	N	27	25	52	

		% επί της ομάδας	51,9%	48,1%	100,0%	
		% επί του φύλου	100,0%	100,0%	100,0%	
ΣΥΝΟΛΟ	Ομάδα	Πειραματική Ομάδα	N	26	23	49
			% επί της ομάδας	53,1%	46,9%	100,0%
			% επί του φύλου	59,1%	52,3%	55,7%
	Ομάδα Ελέγχου	N	18	21	39	
		% επί της ομάδας	46,2%	53,8%	100,0%	
		% επί του φύλου	40,9%	47,7%	44,3%	
	Σύνολο	N	44	44	88	
		% επί της ομάδας	50%	50%	100,0%	
		% επί του φύλου	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 4.4 Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά παιδιών ανά υπηκοότητα και τόπο διαμονής κατά το σχολικό έτος 2004-2005

Σχολικό έτος 2004-2005

			Τόπος Διαμονής			Σύνολο
			Άνδρος	Ρόδος	Μυτιλήνη	
Υπηκοότητα	Ελληνική	N	20	41	82	143
		% επί της υπηκοότητας	14,0%	28,7%	57,3%	100,0%
		% εντός του νησιού	76,9%	100,0%	97,6%	94,7%
	Αλβανική	N	6	0	2	8
		% επί της υπηκοότητας	75,0%	,0%	25,0%	100,0%
		% εντός του νησιού	23,1%	,0%	2,4%	5,3%

Πίνακας 4.5 Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά παιδιών ανά υπηκοότητα και τόπο διαμονής κατά το σχολικό έτος 2005-2006

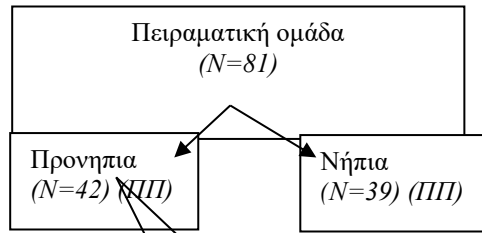
Σχολικό έτος 2005-2006

			Τόπος διαμονής		Σύνολο
			Ρόδος	Μυτιλήνη	
Υπηκοότητα	Ελληνική	N	35	52	87
		% επί της υπηκοότητας	40,2%	59,8%	100,0%
		% εντός του νησιού	97,2%	100,0%	98,9%
	Αλβανική	N	1	0	1
		% επί της υπηκοότητας	100,0%	,0%	100,0%
		% εντός του νησιού	2,8%	,0%	1,1%

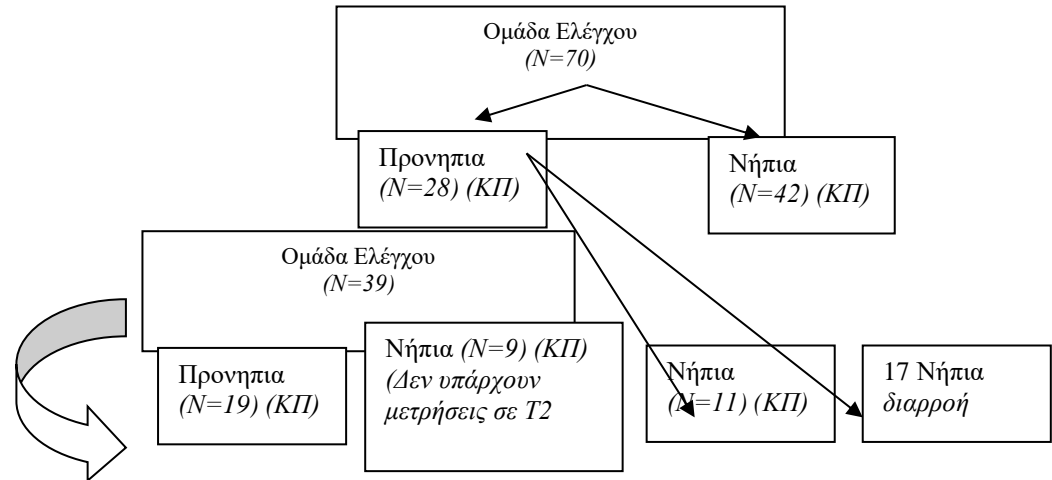
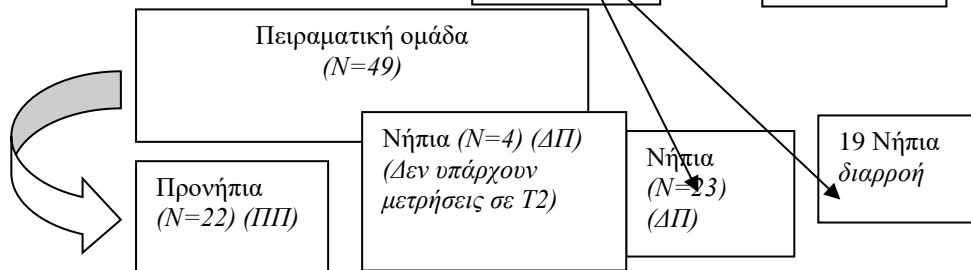
Το παρακάτω σχεδιάγραμμα απεικονίζει την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου κατά τα δύο χρόνια έρευνας.

Σχεδιάγραμμα 1. Π.Ο και Ο.Ε. κατά τα δύο χρόνια έρευνας (σχολ. έτη 2004-2005 & 2005-2006)

1^{ος} χρόνος έρευνας:



2^{ος} χρόνος έρευνας:



ΠΠ= Πρώτη Παρέμβαση, ΔΠ= Δεύτερη Παρέμβαση, , ΚΠ= Καμία Παρέμβαση

4.3. Μεθοδολογικά εργαλεία

Τα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της υλοποίησης του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» περιγράφονται ως εξής.

4.3.1. Η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Λύσεων σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (Preschool Interpersonal Problem Solving Test; Shure, 1992).

Περιγραφή:

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα παιδιών ηλικίας 4-6 ετών να προσφέρουν διαφορετικές αλλά σχετικές εναλλακτικές λύσεις σε δυο τύπους υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων τα οποία τους παρουσιάζονται με τη χρήση φιγούρων και εικόνων: 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.

Η διάρκεια χορήγησης της δοκιμασίας ανά παιδί υπολογίζεται στα 15'-20'. Κατά την χορήγηση της χρησιμοποιούνται εικόνες και φιγούρες. Η δοκιμασία αποτελείται από δύο μέρη παρουσίασης διαπροσωπικών προβλημάτων: το πρώτο μέρος αφορά την παρουσίαση ενός υποθετικού διαπροσωπικού προβλήματος μεταξύ δύο παιδιών και το δεύτερο μέρος μεταξύ ενός παιδιού και της μητέρας του.

Κατά την παρουσίαση του πρώτου μέρους προβλημάτων ο ερευνητής παρουσιάζει τις φιγούρες δύο παιδιών (ιδίου φύλου με το παιδί που λαμβάνει μέρος στη χορήγηση της δοκιμασίας) και ενός παιχνιδιού και περιγράφει το πρόβλημα ως εξής:

Ο/Η Α. (δείχνει την πρώτη φιγούρα παιδιού) παίζει με το καρότσι του/ κούκλα της (παρουσιάζει δίπλα στη φιγούρα την εικόνα του παιχνιδιού). Έρχεται ο/η Β. (εμφανίζει μια δεύτερη παιδική φιγούρα) και θέλει να παίξει με αυτό το παιχνίδι. Τι θα πει ή τι θα κάνει ο/η Β. για να παίξει με το παιχνίδι;

Αρχικά ο ερευνητής παρουσιάζει στο παιδί επτά υποθετικά προβλήματα και μόνο εάν το παιδί προτείνει επτά διαφορετικές σχετικές λύσεις, ο ερευνητής συνεχίζει και σταματάει στην πρώτη ιστορία στην οποία δεν θα δοθεί σχετική λύση από το παιδί. Σε κάθε υποθετική ιστορία, παρουσιάζονται διαφορετικές παιδικές φιγούρες και παιχνίδια.

Κατά την παρουσίαση του δεύτερου μέρους προβλημάτων ο ερευνητής παρουσιάζει τις φιγούρες ενός παιδιού, της μητέρας του και την εικόνα ενός αντικειμένου και περιγράφει το πρόβλημα ως εξής:

Ο/Η Γ. (δείχνει τη φιγούρα παιδιού) έσπασε το αγαπημένο ποτήρι της μητέρας του/της (δείχνει τη φιγούρα της μητέρας) και φοβάται ότι η μητέρα του/της θα θυμώσει μαζί του/της. Τι μπορεί να κάνει ή να πει ώστε η μητέρα του/της να μη θυμώσει μαζί του/της;

Αρχικά ο ερευνητής παρουσιάζει στο παιδί πέντε υποθετικά προβλήματα και μόνο εάν το παιδί προτείνει πέντε διαφορετικές σχετικές λύσεις ο ερευνητής συνεχίζει και σταματάει στην πρώτη ιστορία που δεν προτείνει νέα, διαφορετική λύση. Σε κάθε υποθετική ιστορία, παρουσιάζονται διαφορετικές φιγούρες και αντικείμενα.

Ο συνολικός αριθμός εναλλακτικών λύσεων που μπορεί να προσφέρει ένα παιδί, προκύπτει από το άθροισμα των διαφορετικών αλλά σχετικών λύσεων που αναφέρει στα δύο παραπάνω μέρη υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων (Shure, 1992).

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά δοκιμασίας

Αξιοπιστία:

Η Shure έλεγξε δύο τύπους αξιοπιστίας για την παραπάνω δοκιμασία: την αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών (inter coder ή interrater reliability) και την αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης (test-retest reliability). Η μεταξύ δυο βαθμολογητών αξιοπιστία βασίστηκε σε δείγμα 255 παιδιών ηλικίας 4 ετών και ήταν .97 για τις σχετικές λύσεις και .96 για τις σχετικές κατηγορίες λύσεων. Η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης, η οποία βασίστηκε σε δείγμα 57 παιδιών ηλικίας 4 ετών, ελέγχθηκε μετά από διάστημα μιας εβδομάδας και ήταν .72 (Shure & Spivack, 1974). Σε άλλη περίπτωση και σε δείγμα 180 παιδιών πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος μετά από διάστημα μεταξύ τριών και πέντε μηνών και βρέθηκε .59 (Shure, 1992).

Υψηλή αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών αναφέρουν και άλλοι ερευνητές. Οι Rickel, Eshelman και Loigman (1983) αναφέρουν βαθμό αξιοπιστίας .92 (n=10), οι Vestal και Jones (2004) από .96 έως .97. και η Sharp (1981) .96 σε αρχική μέτρηση και .98 σε επαναληπτική μέτρηση (n=30).

Η παρούσα έρευνα τεκμηρίωσε δύο τύπους αξιοπιστίας: α) την αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών, και β) την αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης μετά από διάστημα τριών μηνών.

Η αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών βασίστηκε σε δείγμα 67 παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Ο υπολογισμός της πραγματοποιήθηκε βάσει του τύπου: $2 \times X$ (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 99% και για τις σχετικές κατηγορίες λύσεων κυμαινόταν από 97% έως 99%, παρόμοια με εκείνη που πέτυχε η Shure (1992), 96% - 97% αλλά και άλλοι ερευνητές (Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981. Vestal & Jones, 2004).

Η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης εξετάστηκε σε δείγμα 66 παιδιών που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου του πρώτου χρόνου της έρευνας σε διάστημα τριών μηνών από την αρχική

μέτρηση και βρέθηκε .65, υψηλότερη από αυτή που πέτυχε η Shure στο ίδιο χρονικό διάστημα (.59).

Εγκυρότητα:

Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι καλά εδραιωμένη. Ερευνητικές μελέτες της Shure (Shure & Spivack, 1982. Shure, 1990, 1992) έδειξαν ότι η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα αποτελεί σημαντικό προγνωστικό και διαμεσολαβητικό παράγοντα διάκρισης παιδιών με διαφορετικές συμπεριφορές.

Η στάθμιση της δοκιμασίας πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 469 παιδιών, ηλικίας 4 ετών, που ζούσαν σε αστική περιοχή των Η.Π.Α. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μηνών Νοεμβρίου και Ιανουαρίου σε διάστημα 4 ετών και αφορούσε την αξιολόγηση της συγκεκριμένης γνωσιακής δεξιότητας πριν την εισαγωγή παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περισσότερες από τρεις (3) λύσεις σε βινιέτες υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων πρόσφερε το 92% των παιδιών με καλή προσαρμογή (adjusted), το 51% των παιδιών με παρόρμηση (impulsive) και το 34% των παιδιών με αναστολή (inhibited). Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα που δείχνει ότι επτά (7) λύσεις πρόσφερε το 54% των παιδιών με καλή κοινωνική προσαρμογή, το 7% των παιδιών με παρόρμηση και το 3% των παιδιών με αναστολή.

Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα της δοκιμασίας έχει τεκμηριωθεί και από ευρήματα άλλων ερευνών που έδειξαν ότι η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων αποτελεί μεταβλητή διάκρισης παιδιών με διαφορετικές συμπεριφορές (Barglow et al., 1998. Turner & Boulter, 1981. Youngstrom et al., 2000).

Η παρούσα έρευνα κομίζει σαφείς και επαρκείς ενδείξεις για την εγκυρότητα της χρήσης της συγκεκριμένης δοκιμασίας σε παιδιά προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Ειδικότερα, όπως αναμενόταν, η εν λόγω δοκιμασία πέτυχε τη διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών 4-5 και 5-6 ετών που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και των ομηλικών τους που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου ως προς τον αριθμό διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων που απέδωσαν σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο εφόσον ένας σημαντικός αριθμός ερευνών δείχνει ότι τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών εμφανίζουν περισσότερο αναπτυγμένη και ενισχυμένη τη σκέψη εναλλακτικών στρατηγικών σε διαπροσωπικές δυσκολίες (Dodge, 1986. Mayen & Cillessen, 2003. Rubin & Krasnor, 1986. Youngstrom et al., 2000).

Από τον έλεγχο επίσης των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών εντοπίστηκε θετική και μέτρια σχέση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ των δύο υπό μελέτη γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης, αυτών των εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς οι δύο παραπάνω δεξιότητες αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία και αναφέρονται ως μια ενιαία γνωστικο-κοινωνική διαδικασία, αυτή της επίλυσης διαπροσωπικών

προβλημάτων. Για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικά θετικής και μέτριας σχέσης μεταξύ των δυο συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων κάνουν αναφορά και οι άλλοι ερευνητές (Rickel & Burgio, 1982. Shure, Spivack, Jaeger, 1971).

Γραμμική σχέση βρέθηκε επίσης μεταξύ της γνωστικής δεξιότητας εναλλακτικών λύσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, τόσο των επιμέρους (κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνική συνεργασία και κοινωνική αυτονομία) όσο και του συνόλου αυτών. Το εύρημα αυτό εντάσσεται στα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς δεδομένα από διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με ενισχυμένες τις γνωστικές – κοινωνικές δεξιότητες επιδεικνύουν περισσότερο θετικές συμπεριφορές (Denham & Almeida, 1987. Elias et al., 2003. Feis & Simons, 1985. Shure & Spivack, 1980.1982. Shure, 1984. Shure, 1993. Snir, 1997). Μια ακόμη ένδειξη για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της εν λόγω δοκιμασίας είναι ο εντοπισμός αρνητικής σχέσης μεταξύ της δεξιότητας σκέψης εναλλακτικών λύσεων, και α) των εξωτερικευμένων προβλημάτων, β) των εσωτερικευμένων προβλημάτων και γ) των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά. Η ύπαρξη αντίστροφης σχέσης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών ήταν επίσης αναμενόμενη καθώς εμπειρικά στοιχεία συνδέουν τις φτωχές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων με δυσκολίες στη συμπεριφορά (Shure, 1980. 1982. Shure, 1984. Shure, 1993. Snir, 1977. Turner & Boulder, 1981. Youngstrom et al., 2000).

Μετάφραση -Προσαρμογή

Η δοκιμασία μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα. Κατά τη δοκιμαστική της χορήγηση σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών πριν την έναρξη της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δυο παιχνίδια της πρωτότυπης δοκιμασίας (σβούρα και μπαμπούσκα) δεν ήταν ιδιαίτερα οικεία στα παιδιά στην Ελλάδα. Τα δυο αυτά παιχνίδια αντικαταστάθηκαν από ένα αεροπλανάκι και ένα καρότσι.

Η πλήρης δοκιμασία συνοδευόμενη από τον τρόπο βαθμολόγησης υπάρχει στο Παράρτημα 2.

4.3.2. Η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Συνεπειών σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (What Happens Next Game Test; Shure, 1990).

Περιγραφή:

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα παιδιών να προσφέρουν διαφορετικές, αλλά σχετικές εναλλακτικές συνέπειες σε δύο τύπους υποθετικών προβλημάτων τα οποία τους παρουσιάζονται με

τη χρήση φιγούρων και εικόνων: 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 ένα αντικείμενο ενός ενήλικα χωρίς προηγουμένως να ζητήσει σχετική άδεια. Η διάρκεια χορήγησης της δοκιμασίας ανά παιδί υπολογίζεται στα 15'-20'. Κατά τη χορήγηση της χρησιμοποιούνται εικόνες και φιγούρες.

Στην προβολή του πρώτου τύπου υποθετικού προβλήματος ο ερευνητής δείχνει τις φιγούρες δύο παιδιών και ενός παιχνιδιού και περιγράφει το πρόβλημα ως εξής:

Ο/Η Α. είχε μια μπάλα και έπαιζε με αυτή (δείχνει τη φιγούρα και την εικόνα με τη μπάλα). Ο/Η Β. ήθελε να παίξει με αυτή τη μπάλα (δείχνει τη φιγούρα).

Έτσι, ο/η Β. άρπαξε αυτή τη μπάλα. (Με μια κίνηση αρπαγής, παίρνει ο ερευνητής την εικόνα με το παιχνίδι από Α. και την τοποθετεί στον Β.)

Τι θα συμβεί;

Αρχικά ο ερευνητής παρουσιάζει στο παιδί πέντε υποθετικά προβλήματα και μόνο εάν το παιδί προτείνει πέντε διαφορετικές σχετικές συνέπειες ο ερευνητής συνεχίζει και σταματάει στην πρώτη ιστορία που δεν προτείνει σχετική συνέπεια το παιδί. Σε κάθε υποθετική ιστορία, παρουσιάζονται διαφορετικές παιδικές φιγούρες και παιχνίδια.

Κατά την παρουσίαση του δεύτερου μέρους υποθετικών προβλημάτων ο ερευνητής παρουσιάζει τις φιγούρες ενός παιδιού, ενός ενήλικα και ενός αντικειμένου και περιγράφει το πρόβλημα ως εξής:

Εδώ είναι ο/η Γ. (δείχνει την παιδική φιγούρα) και αυτή είναι η κα. Κική (δείχνει τη φιγούρα του ενήλικα). Ο/Η Γ. είδε το σκυλάκι της κας Κικής στη βεράντα της και το πήρε για μια βόλτα, αλλά δεν ρώτησε την κα. Κική αν μπορούσε να το πάρει. Τι μπορεί να συμβεί μετά στην ιστορία;

Αρχικά ο ερευνητής παρουσιάζει στο παιδί πέντε υποθετικά προβλήματα και μόνο εάν το παιδί προτείνει πέντε διαφορετικές σχετικές συνέπειες ο ερευνητής συνεχίζει και σταματάει στην πρώτη ιστορία που δεν προτείνει νέα, διαφορετική συνέπεια. Σε κάθε υποθετική ιστορία, παρουσιάζονται διαφορετικές φιγούρες και αντικείμενα.

Ο συνολικός αριθμός εναλλακτικών συνεπειών που μπορεί να προσφέρει ένα παιδί, προκύπτει από το άθροισμα των διαφορετικών αλλά σχετικών συνεπειών που αναφέρει στα δύο παραπάνω μέρη υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων (WHNG; Shure, 1990).

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά δοκιμασίας

Αξιοπιστία:

Στη συγκεκριμένη δοκιμασία η Shure έλεγξε τη μεταξύ δυο βαθμολογητών αξιοπιστία για τις σχετικές συνέπειες και βρέθηκε .96 (Shure & Spivack, 1982). Οι Rickel και συν. (1983) αναφέρουν βαθμό αξιοπιστίας .86 (n=10) και η Sharp (1981) .98 σε αρχική μέτρηση και .96 σε επαναληπτική μέτρηση (n=25).

Η παρούσα έρευνα τεκμηρίωσε δύο τύπους αξιοπιστίας για τη συγκεκριμένη δοκιμασία: α. την αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών και β. την αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης.

Η αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών βασίστηκε σε δείγμα 56 παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Ο υπολογισμός της πραγματοποιήθηκε βάσει του τύπου: $2 X$ (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 τόσο για τις σχετικές συνέπειες όσο και για τις σχετικές κατηγορίες συνεπειών ήταν 99% παρόμοια με εκείνη (96%) που πέτυχαν οι Shure & Spivack (1982) αλλά και άλλοι ερευνητές (Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981).

Η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης ελέγχθηκε σε διάστημα τριών μηνών από την αρχική μέτρηση σε δείγμα 55 παιδιών που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου του πρώτου χρόνου και βρέθηκε .67.

Εγκυρότητα

Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πρωτότυπης δοκιμασίας (Shure & Spivack, 1982. Shure, 1990) βρέθηκε ότι η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμεσολάβησης της συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 5 ετών. Επιπλέον, σε δείγμα 257 παιδιών ηλικίας 4 ετών βρέθηκε ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα αποτελεί προγνωστική μεταβλητή διάκρισης παιδιών με διαφορετικές συμπεριφορές και ιδιαίτερα μεταξύ παιδιών που εμφανίζουν παρόρμηση ή αναστολή. Ο ισχυρότερος, όμως, παράγοντας πρόγνωσης και διαμεσολάβησης της συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας 4 ετών βρέθηκε ότι είναι η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων. Εντούτοις, ο συνδυασμός από τις εκτιμήσεις των δυο γνωσιακών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων βρέθηκε να αυξάνει τα ποσοστά διάκρισης των παιδιών με διαφορετικού επιπέδου κοινωνική προσαρμογή. Για το λόγο αυτό η Shure προτείνει ως επαρκή τη χρήση μόνο της δοκιμασίας μέτρησης εναλλακτικών λύσεων και ως συμπληρωματική τη χρήση της δοκιμασίας για τη μέτρηση εναλλακτικών συνεπειών.

Η ελληνική εκδοχή της παραπάνω δοκιμασίας πέτυχε επίσης τη διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών 4-5 και 5-6 ετών που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και των ομηλικών τους που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου ως προς τον αριθμό διαφορετικών εναλλακτικών συνεπειών που πρόσφεραν κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων.

Επιπρόσθετα, από τον σχετικό έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών εντοπίστηκε θετική σχέση μεταξύ της συγκεκριμένης γνωστικής δεξιότητας και της δεξιότητας σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικές δυσκολίες. Η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών βρέθηκε επίσης να συσχετίζεται θετικά τόσο με τις επιμέρους υπό μελέτη κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνική συνεργασία και κοινωνική αυτονομία) όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες συνολικά. Αντιθέτως, αρνητική σχέση εντοπίστηκε μεταξύ της δεξιότητας του παιδιού να προσφέρει εναλλακτικές συνέπειες σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα α) των εσωτερικευμένων προβλημάτων, όπως και β) των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά. Η αντίστροφη σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών ήταν αναμενόμενη καθώς ένα ευρύ σώμα μελετών συνδέει την έλλειψη ή την περιορισμένη διάθεση δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων με δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά παιδιών (Shure & Spivack, 1980, 1982, Shure, 1984, Shure, 1993).

Μετάφραση – Προσαρμογή

Η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Συνεπειών σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών αποδόθηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα.

Η πλήρης δοκιμασία συνοδευόμενη από τον τρόπο βαθμολόγησης υπάρχει στο Παράρτημα 3.

4.3.3. Κλίμακα Εκτίμησης Συμπεριφοράς σε Παιδιά Ηλικίας 3-6 ετών (*Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2*) (Merrell, 2002)

Περιγραφή

Η Κλίμακα *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2*, (Merrell, 2002) σχεδιάστηκε για την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών. Αποτελείται από δύο κλίμακες: α) την Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Scale) και β) την Κλίμακα Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Problem Behavior Scale). Συμπληρώνεται από γονείς (ή φροντιστές του παιδιού στο σπίτι) ή εκπαιδευτικούς.

Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Η *Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων* περιλαμβάνει 34 προτάσεις που βαθμολογούνται σε τετραβάθμια κλίμακα (όπου 0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές και 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 υπο-κλίμακες: κοινωνική συνεργασία (social cooperation), κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction), και κοινωνική αυτονομία (social independence).

Η πρώτη υποκλίμακα (*κοινωνική συνεργασία*) περιλαμβάνει 12 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών θετικών για την επίτευξη συνεργασίας με ενήλικες και ομηλίκους.

Η δεύτερη υποκλίμακα (*κοινωνική αλληλεπίδραση*) περιλαμβάνει 11 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης στοιχείων συμπεριφοράς, σημαντικών για την απόκτηση και διατήρηση της κοινωνικής αποδοχής.

Η τρίτη υποκλίμακα (*κοινωνική αυτονομία*) 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 αυτοπεποίθησης σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με ομηλίκους.

Πίνακας 4.6 Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

- 2. Είναι συνεργάσιμο
- 7. Ακολουθεί τις οδηγίες των ενηλίκων
- 10. Έχει αυτοέλεγχο
- 12. Αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του με αποδεκτό τρόπο (με τρόπο που δεν ενοχλεί τους άλλους)
- 16. Κάθεται και ακούει όταν διαβάζουν ιστορίες
- 22. Τακτοποιεί αυτά που έχει χαλάσει όταν του το ζητήσουν
- 23. Τηρεί τους κανόνες
- 25. Μοιράζεται παιχνίδια και άλλα αντικείμενα
- 28. Υποχωρεί ή συμβιβάζεται με τους ομηλίκους του όταν χρειάζεται
- 29. Αποδέχεται τις αποφάσεις των ενηλίκων
- 30. Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με παιχνίδια ή με άλλα αντικείμενα
- 32. Απαντάει με το σωστό τρόπο όταν το διορθώσουν

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

- 5. Προσπαθεί να καταλάβει τη συμπεριφορά ενός άλλου παιδιού ("Γιατί κλαίς;")
- 14. Λαμβάνει μέρος στις συζητήσεις στην οικογένεια ή στην τάξη
- 15. Ζητάει βοήθεια από τους ενήλικες όταν τη χρειάζεται

17. Υποστηρίζει τα δικαιώματα άλλων παιδιών ("Αυτό είναι δικό του")
19. Διαθέτει δεξιότητες ή ικανότητες που θαυμάζουν οι ομήλικες του
20. Καθησυχάζει άλλα παιδιά που είναι αναστατωμένα
21. Προσκαλεί άλλα παιδιά να παίζουν
24. Αναζητεί ασφάλεια από έναν ενήλικα όταν πληγωθεί
27. Ζητάει συγγνώμη για τυχαία συμπεριφορά που μπορεί να αναστατώσει ή να ενοχλήσει άλλους
33. Είναι ευαίσθητο σε προβλήματα ενηλίκων ("Είστε λυπημένος/η")
34. Δείχνει στοργή για άλλα παιδιά

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

1. Δουλεύει ή παίζει ανεξάρτητα
3. Χαμογελάει και διασκεδάζει με άλλα παιδιά
4. Παίζει με πολλά διαφορετικά παιδιά
6. Τα άλλα παιδιά το αποδέχονται και το συμπαθούν
8. Πειραματίζεται χωρίς προηγουμένως να ζητήσει βοήθεια
9. Κάνει φίλους εύκολα
11. Τα άλλα παιδιά το προσκαλούν να παίζει
13. Μπορεί να αποχωριστεί από τους γονείς χωρίς υπερβολικό άγχος
18. Προσαρμόζεται καλά σε διαφορετικά περιβάλλοντα
26. Υποστηρίζει τα δικαιώματα του
31. Διαθέτει κοινωνική πεποίθηση

Κλίμακα Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Η *Κλίμακα Προβλημάτων Συμπεριφοράς* περιλαμβάνει 42 προτάσεις που βαθμολογούνται σε κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (όπου 0 = ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές και 3 = συχνά) και αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης στοιχείων που είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε μειωμένες κοινωνικές συμπεριφορές. Η κλίμακα αυτή χωρίζεται σε δύο υπο-κλίμακες: εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (*externalizing problems*) και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (*internalizing problems*).

Η πρώτη υποκλίμακα (*εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς*) περιλαμβάνει 27 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης διασπαστικών, παρορμητικών και υπερκινητικών συμπεριφορών.

Η δεύτερη υποκλίμακα (*εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς*) περιλαμβάνει 15 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης αυξημένων συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που σχετίζονται με εσωτερικευμένα προβλήματα όπως για παράδειγμα κοινωνική απόσυρση, αναστολή, υπερευαισθησία, φοβίες, άγχος.

Πίνακας 4.7 Κλίμακα Προβλημάτων Συμπεριφοράς

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1. Ενεργεί παρορμητικά χωρίς σκέψη
3. Πειράζει ή κοροϊδεύει άλλα παιδιά
6. Κάνει φασαρία που ενοχλεί άλλους
7. Χάνει τη ψυχραιμία του ή ξεσπά σε θυμό
8. Επιζητεί όλη τη προσοχή
10. Δεν μοιράζεται
11. Είναι σωματικά επιθετικό (χτυπάει, κλωτσάει, σπρώχνει)
13. Ουρλιάζει ή φωνάζει όταν θυμώνει
14. Παίρνει πράγματα από άλλα παιδιά
15. Έχει δυσκολία να συγκεντρώνεται ή να επικεντρώνεται σε κάτι που κάνει
16. Δεν υπακούει σε οδηγίες
19. Έχει το δικό του τρόπο
20. Είναι υπερενεργητικό – δεν μπορεί να παραμείνει ακίνητο
21. Ανταποδίδει αρνητικές συμπεριφορές
22. Προκαλεί ανοικτά τους γονείς, το/η νηπιαγωγό, αυτούς που το προσέχουν
25. Είναι ανήσυχο και ανυπόμονο (κάνει νευρικές κινήσεις ανησυχίας ή ανυπομονησίας)
26. Φωνάζει τους ανθρώπους με παρατσούκλια
29. Κακομεταχειρίζεται ή εκφοβίζει άλλα παιδιά
31. Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά
32. Ζηλεύει τα άλλα παιδιά
34. Καταστρέφει πράγματα που ανήκουν σε άλλους
35. Αλλάζει εύκολα διαθέσεις ή είναι ευερέθιστο
37. Κλαψουρίζει ή παραπονιέται
39. Διακόπτει δραστηριότητες που βρίσκονται σε εξέλιξη
40. Λέει ψέματα
41. Εξάπτεται εύκολα
42. Πειράζει και ενοχλεί άλλα παιδιά

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

2. Δεν αισθάνεται καλά όταν αναστατώνεται ή φοβάται
4. Δεν ανταποκρίνεται στη στοργή των άλλων
5. Προσκολλάται στους γονείς του ή σε αυτούς που το προσέχουν
9. Έχει άγχος ή ένταση
12. Αποφεύγει να παίζει με άλλα παιδιά
17. Έχει πρόβλημα να κάνει φίλους
18. Φοβάται εύκολα ή έχει φοβίες
23. Παραπονιέται για πόνους ή αδιαθεσία
24. Αντιδρά στην ιδέα να πάει στο νηπιαγωγείο

- 27. Είναι δύσκολο να ησυχάσει όταν αναστατωθεί
- 28. Αποσύρεται από τη παρέα άλλων
- 30. Φαίνεται δυστυχισμένο ή θλιμμένο
- 33. Λειτουργεί ανώριμα σε σχέση με τα παιδιά της ίδια ηλικίας
- 36. Είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο στην κριτική ή στην επίπληξη
- 38. Επωφελείται από τα προνόμια άλλων παιδιών

Πλέον των δύο κύριων κλιμάκων που παρουσιάστηκαν παραπάνω διατίθενται πέντε συμπληρωματικές υποκλίμακες για τα προβλήματα συμπεριφοράς:

1. Εγωκεντρισμός/ Εκρηκτικότητα (Self-Centered/Explosive)

Αποτελείται από τις προτάσεις με αριθμό 7, 8, 10, 13, 19, 22, 31, 32, 35, 37, 41 της κλίμακας Προβλήματα Συμπεριφοράς

2. Προβλήματα Προσοχής/ Υπερδραστηριότητα (Attention Problems/Overactive): Αποτελείται από τις προτάσεις με αριθμό 1, 6, 14, 15, 16, 20, 25, 39 της κλίμακας Προβλήματα Συμπεριφοράς

3. Αντικοινωνικότητα/Επιθετικότητα (Antisocial/Aggressive): Αποτελείται από τις προτάσεις με αριθμό 3, 11, 21, 26, 29, 34, 39, 42 της κλίμακας Προβλήματα Συμπεριφοράς

4. Κοινωνική Απόσυρση (Social Withdrawal): Αποτελείται από τις προτάσεις με 4, 12, 17, 27, 28, 30, 33 της κλίμακας Προβλήματα Συμπεριφοράς

5. Άγχος/Σωματικά Προβλήματα (Anxiety/Somatic Problems): Αποτελείται από τις προτάσεις με αριθμό 2, 5, 9, 18, 23, 24, 36, 38 της κλίμακας Προβλήματα Συμπεριφοράς

Στην παρούσα έρευνα δεν έγινε χρήση των συμπληρωματικών υποκλιμάκων και ως εκ τούτου δεν παρουσιάζονται περαιτέρω.

Τρόπος βαθμολόγησης:

Αυτοί που συμπληρώνουν τη συγκεκριμένη κλίμακα κυκλώνουν την απάντηση εκείνη, η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στη συμπεριφορά που επιδεικνύει το παιδί σε μια κλίμακα συχνότητας με τέσσερις διαβαθμίσεις (0=Ποτέ, 1=Σπάνια, 2= Μερικές Φορές και 3=Συχνά).

Ο τρόπος βαθμολόγησης περιλαμβάνει τέσσερα βήματα (Merrell, 2002):

1. Αθροίζονται οι βαθμοί της στήλης των τριών (3) υποκλιμάκων της κλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των δύο (2) υποκλιμάκων της κλίμακας προβλημάτων συμπεριφοράς.
2. Οι βαθμοί της στήλης κάθε υποκλίμακας μετατρέπονται σε τυπικές βαθμολογίες και ποσοστιαίες κατατάξεις.
3. Προστίθενται οι τυπικές βαθμολογίες των υποκλιμάκων, προκειμένου να υπάρξει ένας συνολικός βαθμός, ο οποίος στη συνέχεια μετατρέπεται σε συνολική τυπική βαθμολογία.

4. Οι συνολικοί βαθμοί μετατρέπονται σε ποσοστιαίες κατατάξεις από τις οποίες προκύπτουν τα επίπεδα επικινδυνότητας για εμφάνιση προβλημάτων στις συμπεριφορές των παιδιών.

Δεδομένου ότι ο παραπάνω τρόπος βαθμολόγησης με τη μετατροπή των βαθμολογιών σε τυπικές βαθμολογίες και ποσοστιαίες κατατάξεις βασίζεται στη στάθμιση της κλίμακας σε παιδιά των Η.Π.Α., στην παρούσα έρευνα η βαθμολογία των υποκλιμάκων και κλιμάκων δεν μετατράπηκε σε τυπικές βαθμολογίες. Δηλαδή, βαθμολογία της κάθε υποκλίμακας αποτελούσε το άθροισμα της βαθμολογίας κάθε πρότασης που ανήκε σε αυτήν και βαθμολογία της συνολικής κλίμακας αποτελούσε το άθροισμα της βαθμολογίας των υποκλιμάκων της.

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κλίμακας

Αξιοπιστία:

Η στάθμιση της κλίμακας από τον Merrell και τους συνεργάτες του βασίστηκε σε δείγμα 3.313 παιδιών ηλικίας 3-6 ετών διαφορετικών εθνικοτήτων από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές τεσσάρων περιφερειών των Η.Π.Α. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν σε δύο χρονικές περιόδους: κατά την περίοδο 1992-1994 σε 2.855 παιδιά και κατά την περίοδο 1996-2000 σε 458 παιδιά.

Ο Merrell (2002) έλεγξε τέσσερα είδη αξιοπιστίας: α) την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας, β) την αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης, γ) την αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών, και δ) την αξιοπιστία των εναλλακτικών ή παράλληλων τύπων.

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων υπολογίστηκε με τους δείκτες Cronbach's alpha και split-half και βρέθηκε να είναι υψηλή. Στο σύνολο του δείγματος ο δείκτης Cronbach's alpha κυμαίνεται για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων από .88 έως .96 και ο split-half από .86 έως .94. Για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς, ο δείκτης Cronbach's alpha κυμαίνεται από .90 έως .97 και ο split-half από .89 έως .96.

Η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης και η μεταξύ δυο βαθμολογητών αξιοπιστία βασίστηκαν σε δείγμα 82 παιδιών ηλικίας 3-5 ετών που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία στις Η.Π.Α. Η αξιοπιστία εκτίμησης - επανεκτίμησης για την κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων και την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς ελέγχθηκε μετά από τα χρονικά διαστήματα τριών εβδομάδων και τριών μηνών από την αρχική μέτρηση και βρέθηκε ικανοποιητική. Μετά από τρεις εβδομάδες, η αξιοπιστία της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων κυμάνθηκε από .58 έως .66 και μετά από τρεις μήνες από .66 έως .70 ενώ η αξιοπιστία για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς κυμάνθηκε από .80 έως .87 και από .70 έως .78, αντίστοιχα.

Η αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών σε σχολικό περιβάλλον κυμαίνεται από .36 έως .61 για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων και από .46 έως .63 για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς ενώ σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σχολείο και οικογένεια) κυμαίνεται από .20 έως

.57 για την κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων και από .13 έως .42 για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η αξιοπιστία των εναλλακτικών ή παράλληλων τύπων βασίζεται στη σύγκριση της πρωτότυπης κλίμακας με την απόδοσή της στα ισπανικά (n=45) και βρέθηκε να είναι πολύ υψηλή: .88 έως .96 για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων και από .93 έως .95 για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς, αντίστοιχα (Carney & Merrell, 2002).

Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας ελέγχθηκε και από άλλους ερευνητές. Οι Winsler και Wallace (2002) αναφέρουν ότι ο δείκτης αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας για τις κοινωνικές δεξιότητες και τις υποκλίμακές τους κυμάνθηκε από .78 έως .91 με αξιολογητές τους γονείς των παιδιών και από .75 έως .90 με αξιολογητές τους εκπαιδευτικούς. Για την κλίμακα και τις υποκλίμακες των προβλημάτων συμπεριφοράς οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν δείκτη αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας από .58 έως .93 με αξιολογητές τους γονείς και από .77 έως .94 με αξιολογητές τους εκπαιδευτικούς. Οι Wang και συν. (2011) (n= 22) αναφέρουν υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για την κλίμακα και τις υποκλίμακες των κοινωνικών δεξιοτήτων με το δείκτη Cronbach's alpha να κυμαίνεται από .87 έως .96. Εξίσου υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για την κλίμακα PKBS-2 στην ισπανική της εκδοχή (n=1509) αναφέρουν οι Fernandez και συν. (2010), όπου $\alpha = .878$ έως $.967$. Χαμηλότερο δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = .75$ έως $.84$) για τις τρεις υποκλίμακες των κοινωνικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με αυτόν που επιτυγχάνει ο Merrell (2002) αναφέρουν οι Edwards και συν. (2003) σε δείγμα 1679 παιδιών που βρίσκονταν σε επίπεδα επικινδυνότητας, ηλικίας 2-6 ετών. Σε έρευνα του Pickens (2009) η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης (n=50) με αρχική μέτρηση στην αρχή του σχολικού έτους και επαναληπτική μέτρηση στο τέλος αυτού βρέθηκε .58. Οι Carney & Merrell (2002) σε έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων τους (n=45) σε χρονικά διαστήματα τριών εβδομάδων και τριών μηνών από την αρχική μέτρηση αναφέρουν βαθμό αξιοπιστίας .58 για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων και .86 για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς στην πρώτη περίπτωση και .69 και .78, αντίστοιχα, στην δεύτερη περίπτωση. Τέλος, οι Winsler και Wallace (2002) αναφέρουν σε έρευνα τους ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών γονιών και εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν για τις μεν κοινωνικές δεξιότητες και τις υποκλίμακές τους από .27 έως -.09, για τα δε προβλήματα συμπεριφοράς και τις υποκλίμακές τους από .38 έως .15.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος για δύο τύπους αξιοπιστίας α) την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας, και β) την αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης.

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας υπολογίστηκε με το δείκτη Cronbach alpha και στους τέσσερις χρόνους των μετρήσεων.

Για την υποκλίμακα της κοινωνικής συνεργασίας, ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha = .92$ (T1), $.93$ (T2), $.94$ (T3) και $.93$ (T4), παρόμοια με εκείνη που επιτυγχάνει ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ($\alpha = .94$). Για την υποκλίμακα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε να είναι $\alpha = .87$ (T1), $.86$ (T2), $.91$ (T3) και $.90$ (T4) που συγκρίνεται επιτυχώς με εκείνον που επιτυγχάνει ο Merrell ($\alpha = .92$). Για την κλίμακα της κοινωνικής αυτονομίας ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας έδειξε ότι ο δείκτης Cronbach's alpha ανέρχεται στο $.85$ (T1), $.80$ (T2), $.88$ (T3) και $.89$ (T4). Ο αντίστοιχος δείκτης που πέτυχε ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ήταν της τάξης του $\alpha = .88$. Στο σύνολο της κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha = .94$ (T1), $.94$ (T2), $.95$ (T3) και $.96$ (T4) που συγκρίνεται επιτυχώς με εκείνη που επιτυγχάνει ο Merrell ($\alpha = .96$).

Για την υποκλίμακα των εξωτερικευμένων προβλημάτων, ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha = .97$ (T1), $.97$ (T2), $.97$ (T3) και $.97$ (T4) όμοια με εκείνη που επιτυγχάνει ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ($\alpha = .97$). Για την υποκλίμακα των εσωτερικευμένων προβλημάτων ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε να είναι $\alpha = .93$ (T1), $.93$ (T2), $.89$ (T3) και $.92$ (T4) επιτυχώς συγκρίσιμος με εκείνον του Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ($\alpha = .91$). Στο σύνολο της κλίμακας Προβλημάτων Συμπεριφοράς (*Problem Behavior Scale*) ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha = .97$ (T1), $.97$ (T2), $.96$ (T3) και $.97$ (T4), παρόμοια με εκείνη που επιτυγχάνει ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ($\alpha = .97$).

Από τα παραπάνω παρατηρείται ότι σχεδόν όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες είναι ελάχιστα πιο χαμηλοί από τους αντίστοιχους δείκτες των δύο κύριων κλιμάκων τους, εύρημα που δείχνει ότι η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας σχετίζεται θετικά με τον αριθμό των λημμάτων μιας κλίμακας (Merrell, 2002).

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας PKBS-2 παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.8. Αξιοπιστία «εσωτερικής συνέπειας» κλίμακας PKBS-2

	N	Κοινωνική Συνεργασία	Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Κοινωνική Αυτονομία	Σύνολο- Κοινωνικές Δεξιότητες	Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς	Εσωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς	Σύνολο Προβλήματα Συμπεριφοράς
T1	151	.92	.87	.85	.94	.97	.93	.97
T2	151	.93	.86	.80	.94	.97	.93	.97
T3	86	.94	.91	.88	.95	.97	.89	.96
T4	86	.93	.90	.89	.96	.97	.92	.97

Η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης ελέγχθηκε σε διάστημα τριών μηνών από την αρχική μέτρηση σε δείγμα 70 παιδιών που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου του πρώτου χρόνου. Για την υποκλίμακα της κοινωνικής συνεργασίας η αξιοπιστία είναι .89, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης .77 και της κοινωνικής αυτονομίας .89. Για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης είναι .85.

Παρομοίως, η αξιοπιστία εκτίμησης επανεκτίμησης για την υποκλίμακα των εξωτερικευμένων προβλημάτων βρέθηκε να είναι .88, των εσωτερικευμένων προβλημάτων .78 και για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά είναι .85.

Οι παραπάνω δείκτες συσχέτισης μεταξύ των δυο τιμών των υποκλιμάκων/κλιμάκων είναι υψηλότεροι από εκείνους που πέτυχε ο Merrell (2002) στην πρωτότυπη κλίμακά του (από .66 έως .70 για την κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων και από .70 έως .78 για την κλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς).

Από την επισκόπηση των δεικτών αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι οι δείκτες συσχέτισης της επαναληπτικής μέτρησης είναι χαμηλότεροι από τους δείκτες της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας. Σύμφωνα με τον Merrell (2002) ένα τέτοιο εύρημα είναι συνεπές με αποτελέσματα πολλών ερευνών οι οποίες χρησιμοποιούν κλίμακες εκτίμησης συμπεριφοράς παιδιών.

Εγκυρότητα:

Η εγκυρότητα της κλίμακας εδραιώθηκε μέσα από πολλαπλές ψυχομετρικές διαδικασίες. Ο Merrell (2002) εξέτασε διάφορους τύπους εγκυρότητας στην πρωτότυπη κλίμακα, όπως την εγκυρότητα περιεχομένου, την εγκυρότητα εσωτερικής δομής, τη συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα και την εγκυρότητα με βάση το κριτήριο. Για τους παραπάνω ελέγχους ο Merrell έκανε χρήση μιας πλούσιας γκάμας ψυχομετρικών μεθόδων, όπως συσχετίσεις βαθμολογιών μεταξύ των λημμάτων μιας υποκλίμακας και της συνολικής βαθμολογίας αυτής, μεταξύ των υποκλιμάκων και κύριων κλιμάκων τους, διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, συσχετίσεις των βαθμολογιών της αξιολογούμενης κλίμακας με τις βαθμολογίες άλλων κλιμάκων που εκτιμούν τις ίδιες ή συναφείς έννοιες και με κριτήριο τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο της εγκυρότητας του περιεχομένου της κλίμακας, ο Merrell (2002) υπολόγισε τις συσχετίσεις μεταξύ της βαθμολογίας κάθε πρότασης και της βαθμολογίας της συνολικής κλίμακας. Η συσχέτιση μεταξύ των προτάσεων της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συνολικής βαθμολογίας αυτής βρέθηκε θετική σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και κυμάνθηκε από $r = .32$ έως $.70$ με τους περισσότερους βαθμούς συσχέτισης να βρίσκονται μεταξύ $r = .60$ έως $.70$. Για την κλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς, ο δείκτης συσχέτισης

κυμάνθηκε από $r = .40$ έως $.75$, όπου $p < .001$. Οι βαθμοί συσχέτισης είναι αποδεκτοί (Salvia & Ysseldyke, 2000) και δείχνουν ότι οι προτάσεις συναρμολογούν με τις γενικές τους κλίμακες.

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας της εσωτερικής δομής ο Merrell (2002) εφάρμοσε τρεις μεθόδους:

α) τη μέθοδο της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Η συγκεκριμένη ανάλυση με τη μέθοδο της ορθογώνιας περιστροφής διέκρινε τρεις (3) παράγοντες για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων που εξηγούν το 54,1 % της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας (κοινωνική συνεργασία) εξηγεί το 40% της διακύμανσης, ο δεύτερος (κοινωνική αλληλεπίδραση) το 9.8% και ο τρίτος (κοινωνική αυτονομία) το 4.3%. Για την κλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς, η διάκριση των τελικών παραγόντων αποδείχτηκε περίπλοκη. Ο Merrell επέλεξε τελικώς τη μέθοδο της ανάλυσης των κύριων συνιστωσών η οποία διέκρινε δύο (2) παράγοντες που εξηγούν το 45,5% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας (εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς) εξηγεί το 38,6% της διακύμανσης και ο δεύτερος (εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς) το 6.9%.

β) τη μέθοδο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση έδειξαν πολύ καλή προσαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου στα δεδομένα: για την κλίμακα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων: $\chi^2 (524) = 5183.23$, $p < .001$; (AGFI)=.98, και για την κλίμακα των Προβλημάτων Συμπεριφοράς: $\chi^2 (811) = 7872.90$, $p < .001$; (AGFI)=.98.

γ) τη συσχέτιση των βαθμολογιών των υποκλιμάκων με τη συνολική βαθμολογία της γενικής τους κλίμακας. Οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων και της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά βρέθηκαν θετικές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και κυμάνθηκαν από $r = .58$ έως $.90$. Παρομοίως, οι συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών των υποκλιμάκων και της συνολικής κλίμακας των προβλημάτων συμπεριφοράς ήταν θετικές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Ο δείκτης Pearson's κυμάνθηκε από $r = .47$ έως $.97$. Οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο κύριων κλιμάκων και των υποκλιμάκων τους αντίστοιχα ήταν αρνητικές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($p < .001$) και κυμάνθηκαν από $r = -.18$ έως $-.68$. Συγκεκριμένα, ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς ήταν $-.54$.

Η συσχέτιση της κλίμακας PKBS-2 με άλλες συναφείς κλίμακες εξετάστηκε στο πλαίσιο ελέγχου της συγκλίνουσας και της διακρίνουσας εγκυρότητας. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκε ο βαθμός συσχέτισης της βαθμολογίας της κλίμακας PKBS-2 με τη βαθμολογία στα παρακάτω ψυχομετρικά μέσα: Social Skill Rating Skills (Greshman & Elliot, 1990), Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (Matson, Esvelt-Dawson, & Kazdin, 1983), Conners' Teachers Rating Scale – 39 (Conners, 1990), School Social Behavior Scales (Merrell, 1993), Walker – McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (Walker & McConnell, 1995),

Teacher's Report Form (Achenbach, 1991) και Adjustment Scales for Children and Adolescents (McDermott, Marston, & Stott, 1993).

Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων της PKBS-2 και των βαθμολογιών των κοινωνικών δεξιοτήτων των Social Skill Rating Skills, School Social Behavior Scales και Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment. Ομοίως, θετική συσχέτιση υψηλού βαθμού βρέθηκε μεταξύ της κλίμακας των προβλημάτων συμπεριφοράς του Merrell με τις εκτιμήσεις συναφών προβλημάτων, όπως εκτιμήθηκαν στις κλίμακες: Conners' Teachers Rating Scale – 39, Teacher's Report Form, Adjustment Scales for Children and Adolescents και Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Αρνητικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων της PKBS-2 και των προβλημάτων συμπεριφοράς των άλλων εργαλείων, όπως και μεταξύ της κλίμακας των προβλημάτων συμπεριφοράς της PKBS-2 με τις εκτιμήσεις στις κοινωνικές δεξιότητες άλλων κλιμάκων.

Τέλος, ελέγχοντας την εγκυρότητα με κριτήριο τα αναμενόμενα αποτελέσματα βρέθηκε ότι η κλίμακα PKBS-2 αποτελεί ένα ευαίσθητο στη διαφορετικότητα ψυχομετρικό μέσο καθώς οι έννοιες που εκτιμά αποτέλεσαν παράγοντες διαφοροποίησης παιδιών διαφορετικού φύλου, παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές και με δυσκολίες στη συμπεριφορά (Merrell, 2002).

Την εγκυρότητα της κλίμακας επιχείρησαν να εξετάσουν και άλλοι ερευνητές. Με τη μέθοδο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης ελέγχθηκε η εγκυρότητα της εσωτερικής δομής της μεταφρασμένης κλίμακας στα ισπανικά (Fernandez et al., 2010) σε δείγμα 1509 παιδιών που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν καλή προσαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου στα δεδομένα μετά την αφαίρεση δύο λημμάτων, των με αριθμό 1 και 26 της υποκλίμακας της κοινωνικής αυτονομίας.

Ακολουθώντας τη μέθοδο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης οι Edwards και συν. (2003) εξέτασαν την εγκυρότητα της εσωτερικής δομής της κλίμακας PKBS-2 σε δείγμα 1679 παιδιών ηλικίας 2-6 ετών που βρίσκονταν σε επίπεδα επικινδυνότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν καλή προσαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου στα δεδομένα για τις 6 από τις 8 υποκλίμακες για το σύνολο του δείγματος. Φτωχή προσαρμογή των δεδομένων βρέθηκε για τις υποκλίμακες της κοινωνικής αυτονομίας και της κοινωνικής απόσυρσης. Οι ίδιοι ερευνητές εφάρμοσαν την παραπάνω μέθοδο ανάλυσης με κριτήριο διαφοροποίησης το φύλο και την εθνικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το προτεινόμενο μοντέλο των υποκλιμάκων προσαρμόζεται καλύτερα στα δεδομένα για το σύνολο του δείγματος. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα των αναλύσεων είτε για το σύνολο του δείγματος είτε με κριτήρια το φύλο και την εθνικότητα,

έδειχναν σταθερά μη ικανοποιητική προσαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου στα δεδομένα για την υποκλίμακα της κοινωνικής αυτονομίας.

Με τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ της βαθμολογίας των υποκλιμάκων και της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά σε δείγμα 22 παιδιών 3-6 ετών με αυτισμό, οι Wang και συν. (2003) εξέτασαν τη δομική εγκυρότητα της συγκεκριμένης κλίμακας. Οι συσχετίσεις κυμάνθηκαν από $r = .51$ ($p = 0.02$) έως $.96$ ($p < .001$). Οι ίδιοι ερευνητές συγκρίνοντας τις βαθμολογίες της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων της PKBS-2 με τις βαθμολογίες της κλίμακας Social Skill Rating Skills (Greshman & Elliot, 1990) εντόπισαν θετικές συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι οποίες κυμαίνονται από $.59$ έως $.95$, υψηλότερες από αυτές που αναφέρει ο Merrell για τις δύο συγκεκριμένες κλίμακες ($r = .32$ έως $.76$). Τέλος, οι Wang και συν. (2003) αναφέρουν θετικές συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ των δύο παραπάνω κλιμάκων και της κλίμακας AEPS –social (Bricker, 1993). Πιο συγκεκριμένα, η συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας AEPS – social και α) της PKBS-2 ήταν $r = .88$ ($p < .001$) και β) της κλίμακας SSRS ήταν $r = .83$ ($p < .001$).

Η παρούσα έρευνα εξέτασε δύο τύπους εγκυρότητας της συγκεκριμένης κλίμακας: α. την εγκυρότητα του περιεχομένου και β. τη δομική εγκυρότητα.

4.4 Εγκυρότητα του περιεχομένου της κλίμακας PKBS-2

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας του περιεχομένου εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των βαθμολογιών των λημμάτων των δύο κύριων κλιμάκων με τη συνολική βαθμολογία της γενικής τους κλίμακας. Σύμφωνα με τον Merrell (2002), η εγκυρότητα του περιεχομένου της κλίμακας βασίζεται στο βαθμό συνάφειας των λημμάτων μεταξύ τους, με άλλα λόγια κατά πόσο συναρμόζουν με συγκεκριμένα πεδία (ή τη γενική κλίμακα) που θεωρούνται ότι εκπροσωπούν. Οι χαμηλές συνάφειες, της τάξεως $.25$ με $.30$, μεταξύ των λημμάτων και της συνολικής βαθμολογίας υποδεικνύουν ότι πιθανώς ορισμένα λήμματα είναι ακατάλληλα προς συμπερίληψη στη γενική κλίμακα (Salvia & Ysseldyke, 2000).

Από τον πίνακα 4.9 προκύπτει ότι οι 32 από τις συνολικά 34 προτάσεις της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων εμφανίζουν ικανοποιητικούς δείκτες συνάφειας με τη συνολική βαθμολογία της, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, και κυμαίνονται από $.422$ έως $.739$. Οι δύο προτάσεις που δεν εμφανίζουν ικανοποιητικούς βαθμούς συνάφειας με τη συνολική βαθμολογία της γενικής τους κλίμακας είναι η με αριθμό 1 «Παίζει αυτόνομα», όπου $r = -.027$, $p = .741$, και η με αριθμό 24 «Αναζητεί ασφάλεια από έναν ενήλικα όταν πληγωθεί», όπου $r = .121$, $p = .139$. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η πλειονότητα των προτάσεων της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων, δηλαδή οι 32 από τις 34, συναρμόζουν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, οι περισσότερες

πολύ πάνω από τα τιθέμενα όρια των Salvia και Ysseldyke (2000), στο πλαίσιο της γενικής κλίμακας την οποία θεωρούνται ότι εκπροσωπούν.

Πίνακας 4.9 Συσχετίσεις προτάσεων κλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας

Αριθμός Πρότασης	Βαθμός Συσχέτισης με το Σύνολο Προτάσεων	Αριθμός Πρότασης	Βαθμός Συσχέτισης με το Σύνολο Προτάσεων
1	-,027	18	,624**
2	,708**	19	,689**
3	,629**	20	,739**
4	,558**	21	,678**
5	,632**	22	,494**
6	,668**	23	,567**
7	,593**	24	,121**
8	,519**	25	,689**
9	,672**	26	,434**
10	,645**	27	,646**
11	,691**	28	,562**
12	,465**	29	,516**
13	,422**	30	,492**
14	,562**	31	,698**
15	,453**	32	,613**
16	,478**	33	,680**
17	,698**	34	,726**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ο έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των βαθμολογιών των λημμάτων της κλίμακας Προβλήματα Συμπεριφοράς με τη συνολική της βαθμολογία έδειξε πολύ ικανοποιητικούς βαθμούς συνάφειας σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.10, οι δείκτες συσχέτισης κυμαίνονται από ,204 έως ,835. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο μια πρόταση εμφανίζει συσχέτιση κάτω του ,25. Πρόκειται για την πρόταση με αριθμό 36 «Είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο στην κριτική ή την επίπληξη», όπου $r=,204$, $p=,012$. Οι βαθμοί συνάφειας των υπόλοιπων 41 προτάσεων της κλίμακας με τη συνολική βαθμολογία αυτής κυμαίνονται από ,459 έως ,835, πολύ πιο υψηλά από τα όρια που προτείνουν οι Salvia και Ysseldyke (2000). Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι οι προτάσεις της κλίμακας συναρμόζουν με τη γενική κλίμακα την οποία θεωρούνται ότι εκπροσωπούν.

Πίνακας 4.10 Συσχετίσεις προτάσεων κλίμακας προβλημάτων συμπεριφοράς με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας

Αριθμός Πρότασης	Βαθμός Συσχέτισης με το Σύνολο Προτάσεων	Αριθμός Πρότασης	Βαθμός Συσχέτισης με το Σύνολο Προτάσεων	Αριθμός Πρότασης	Βαθμός Συσχέτισης με το Σύνολο Προτάσεων
1	,705**	15	,724**	29	,703**
2	,542**	16	,759**	30	,481**
3	,714**	17	,626**	31	,835**
4	,569**	18	,496**	32	,735**
5	,459**	19	,502**	33	,667**
6	,743**	20	,736**	34	,773**
7	,724**	21	,728**	35	,713**
8	,726**	21	,708**	36	,204*
9	,678**	23	,529**	37	,517**
10	,737**	24	,503**	38	,588**
11	,780**	25	,808**	39	,723**
12	,545**	26	,584**	40	,734**
13	,790**	27	,740**	41	,776**
14	,768**	28	,514**	42	,780**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συνοψίζοντας, η εγκυρότητα του περιεχομένου τόσο για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και για την κλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι αρκετά ικανοποιητική και αποδεκτή. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι η πρόταση με αριθμό 1 της κλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων δεν συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη γενική έννοια την οποία θεωρείται ότι εκπροσωπεί και ο βαθμός συνάφειας της πρότασης με αριθμό 26 της κλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων βρίσκεται εκτός των τιθέμενων ορίων που ορίζουν οι Salvia και Ysseldyke (2000). Σε γενικές γραμμές και λαμβάνοντας υπόψη ότι μόνο δύο από τις 34 συνολικά προτάσεις της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν εμφανίζουν ικανοποιητικούς δείκτες συνάφειας, η εγκυρότητα του περιεχομένου της κλίμακας είναι σε γενικές γραμμές αποδεκτή.

4.5 Δομική εγκυρότητα της κλίμακας PKBS-2

Η δομική εγκυρότητα ελέγχθηκε με τον εντοπισμό των βαθμών συσχέτισης μεταξύ των δύο κλιμάκων και των πέντε υποκλιμάκων της PKBS-2.

Στον πίνακα 4.11 παρουσιάζονται οι βαθμοί συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων και των κλιμάκων της PKBS-2. Από την επισκόπηση του πίνακα προκύπτει ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών των τριών υποκλιμάκων *Κοινωνική Συνεργασία*, *Κοινωνική Αλληλεπίδραση* και *Κοινωνική Αυτονομία* και της κύριας κλίμακάς τους είναι θετικές, χαμηλού έως υψηλού βαθμού,

και κυμαίνονται από ,386 έως ,908. Το εύρος των τιμών είναι παρόμοιο με εκείνο της πρωτότυπης κλίμακας (Merrell, 2002) το οποίο κυμαινόταν από ,58 έως ,90. Το παραπάνω εύρος τιμών είναι αναμενόμενο σύμφωνα με τον Merrell, λόγω της πιθανής αλληλοεπικάλυψης μεταξύ των τριών υποκλιμάκων. Το γεγονός επίσης ότι οι συνάφειες των τριών υποκλιμάκων με την κύρια κλίμακα τους είναι σαφώς μεγαλύτερες απ' ότι οι συνάφειες μεταξύ των τριών υποκλιμάκων δείχνει ότι οι έννοιες αυτές εκπροσωπούν την γενική έννοια στην οποία έχουν τοποθετηθεί.

Η συνάφεια μεταξύ των δύο υποκλιμάκων *Εξωτερικευμένα Προβλήματα* και *Εσωτερικευμένα Προβλήματα* βρέθηκε να είναι μετρίου βαθμού θετική και παρόμοια με εκείνη που πέτυχε ο Merrell (.66). Οι συσχετίσεις των δύο υποκλιμάκων με την κύρια κλίμακά τους βρέθηκαν θετικές οριακά υψηλού έως και πολύ υψηλού βαθμού (.791 έως ,95) και παρόμοιες με εκείνες που αναφέρει ο Merrell (.83 έως ,97) στον πρωτογενή έλεγχο της κλίμακας. Όπως και με τις κοινωνικές δεξιότητες, έτσι και με τα προβλήματα συμπεριφοράς, το γεγονός ότι η συσχέτιση των δύο υποκλιμάκων με την κύρια κλίμακά τους είναι μεγαλύτερη από τη συσχέτιση μεταξύ τους δείχνει ότι εκπροσωπούν την γενική έννοια στην οποία έχουν τοποθετηθεί.

Τέλος, οι συνάφειες μεταξύ των δύο κύριων κλιμάκων και των υποκλιμάκων τους εντοπίστηκαν αρνητικές χαμηλού έως υψηλού βαθμού: -,24 έως -,861. Το εύρος των βαθμών της συνάφειας που αναφέρει ο Merrell (2002) είναι μικρότερο και κυμαίνεται από -,26 έως -,68.

Αξίζει ακόμα να αναφερθεί ότι η σχέση μεταξύ των δυο κύριων κλιμάκων, δηλαδή της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κλίμακας προβλημάτων συμπεριφοράς, βρέθηκε να είναι μέτρια. Το αποτέλεσμα αυτό είναι συνεπές με τα αποτελέσματα που πέτυχε ο Merrell κατά τον έλεγχο της πρωτότυπης του κλίμακας. Ο εντοπισμός της μέτριας σχέσης μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς (-,706, $p=.000$) υποδεικνύει ότι οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι εκ διαμέτρου αντίθετες και συνεπώς η αναφορά στα υψηλά επίπεδα της μιας έννοιας δεν μπορεί να οδηγεί σε συμπέρασμα για χαμηλά επίπεδα της άλλης. Για το λόγο αυτό, προτείνεται από τον Merrell (2002) η αξιολόγηση των δύο εννοιών ξεχωριστά.

Πίνακας 4.11 Συσχετίσεις μεταξύ υποκλιμάκων και κλιμάκων της PKBS-2

		Κοινωνική Συνεργασία	Κοιν. Αλληλ.	Κοιν. Αυτονομία	Σύνολο Κοινων. Δεξιότητων	Εξωτερ. Προβλ..	Εσωτερ. Προβλ.	Σύνολο Προβλ. Συμπεριφοράς
Κοινωνική Συνεργασία	Pearson Correlation	1	,583**	,386**	,784**	-,861**	-,499**	-,824**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	151	151	151	151	151	151	151
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Pearson Correlation	,583**	1	,697**	,908**	-,409**	-,577**	-,519**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	151	151	151	151	151	151	151
Κοινωνική Αυτονομία	Pearson Correlation	,386**	,697**	1	,825**	-,240**	-,675**	-,432**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,003	,000	,000
	N	151	151	151	151	151	151	151
Σύνολο Κοινωνικών Δεξιότητων	Pearson Correlation	,784**	,908**	,825**	1	-,601**	-,695**	-,706**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	151	151	151	151	151	151	151
Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς	Pearson Correlation	-,861**	-,409**	-,240**	-,601**	1	,561**	,950**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000		,000	,000
	N	151	151	151	151	151	151	151
Εσωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς	Pearson Correlation	-,499**	-,577**	-,675**	-,695**	,561**	1	,791**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	151	151	151	151	151	151	151
Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς	Pearson Correlation	-,824**	-,519**	-,432**	-,706**	,950**	,791**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	151	151	151	151	151	151	151

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Μετάφραση -Προσαρμογή

Η κλίμακα *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2*, (Merrell, 2002) σχεδιάστηκε στα αγγλικά και σταθμίστηκε για την χρήση της σε πληθυσμούς των Η.Π.Α. Μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα.

Η πλήρης κλίμακα υπάρχει στο Παράρτημα 4.

4.6 Διδακτικές δραστηριότητες του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα». Εισαγωγή και μεθοδολογία ενσωμάτωσής του στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Βασικό εκπαιδευτικό υλικό της παρέμβασης που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτέλεσαν οι πενήντα εννέα (59) διδακτικές δραστηριότητες που σχεδίασε η M. Shure για παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (*I Can Problem Solve, Preschool; Shure, 2000*).

Πρόκειται για ένα πλούσιο ρεπερτόριο οργανωμένων διδακτικών μαθημάτων προσανατολισμένων στην προσχολική ηλικία. Κάθε μάθημα έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό, πλήρη περιγραφή της δραστηριότητας υπό τη μορφή κειμένου με σαφείς οδηγίες και προτεινόμενα εκπαιδευτικά υλικά.

Οι δραστηριότητες αυτές χωρίζονται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τριάντα τρεις (33) διδακτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες προ-επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων μέσω της κατανόησης και της χρήσης λέξεων-εννοιών που θα βοηθήσουν αργότερα τα παιδιά στην επίλυση διενέξεων σε διαπροσωπικό επίπεδο. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από είκοσι έξι (26) δραστηριότητες που στοχεύουν με άμεσο τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών στην επίλυση των καθημερινών διαπροσωπικών τους προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα:

Οι δραστηριότητες 1 έως 10 σκοπό έχουν να εισάγουν τις λέξεις – κλειδιά του προγράμματος ΕΙΝΑΙ, ΜΕΡΙΚΑ – ΟΛΑ, ΔΕΝ, Ή, ΚΑΙ, ΙΔΙΟ-ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που θα βοηθήσουν αργότερα τα παιδιά στην επίλυση των διαπροσωπικών τους προβλημάτων. Για παράδειγμα, οι λέξεις ΔΕΝ και ΕΙΝΑΙ θα βοηθήσουν τα παιδιά να σκεφτούν ότι "αυτό ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα ή ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα". Μαθαίνοντας τις λέξεις ΙΔΙΟ και ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ θα μπορέσουν αργότερα να καταλάβουν ότι το να χτυπάμε ή να κλωτσάμε είναι το ΊΔΙΟ γιατί με τον τρόπο αυτό πληγώνουμε κάποιον. Επίσης, ότι θα μπορούσαν να σκεφτούν κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ

για να λύσουν το πρόβλημά τους. Οι δραστηριότητες 11-18 βοηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση των συναισθημάτων, όπως το να νιώθεις ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ, ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ, ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ. Μέσω των μαθημάτων ο/η εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν ότι δεν νιώθουμε ΟΛΟΙ το ΙΔΙΟ για κάτι αλλά μπορεί ΜΕΡΙΚΟΙ να νιώθουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ. Οι δραστηριότητες 19-22 στοχεύουν στο να μάθουν στα παιδιά να δίνουν προσοχή και να ακούν. Οι δραστηριότητες 23-28 εισάγουν τις νέες έννοιες ΓΙΑΤΙ-ΕΠΕΙΔΗ που βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν ότι υπάρχει αιτία για το πώς συμπεριφέρεται ή νιώθει κάποιος. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν τις λέξεις ΜΠΟΡΕΙ- ΙΣΩΣ που θα τα βοηθήσουν αργότερα να αποφύγουν γρήγορα συμπεράσματα για τους άλλους. Οι δραστηριότητες 29-31 στοχεύουν στην αναγνώριση των ατομικών διαφορών από τα παιδιά και τα βοηθάει να μαθαίνουν για τις προτιμήσεις των άλλων κάνοντας την ερώτηση «Σου αρέσει;». Οι δραστηριότητες 32 και 33 στόχο έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά να καταλάβουν τι είναι ΔΙΚΑΙΟ και τι ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΟ.

Τα παραπάνω μαθήματα συνιστούν την πρώτη ενότητα δραστηριοτήτων του προγράμματος "Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα". Έχοντας τα παιδιά κατανοήσει τις παραπάνω έννοιες με την ολοκλήρωση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, στόχος της δεύτερης ενότητας είναι να τα βοηθήσει με τη χρήση αυτού του λεξιλογίου πώς να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται κατά την εμφάνιση διαπροσωπικών προβλημάτων.

Οι δραστηριότητες 34-38 βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν ποιο είναι το πρόβλημα σε μια διαπροσωπική διένεξη και να μάθουν να προσφέρουν πολλές και διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις. Με άλλα λόγια να μάθουν ότι κάθε πρόβλημα μπορεί να έχει πολλές λύσεις. Οι δραστηριότητες 39-50 βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος (μαθήματα 39-45) και να σκέφτονται ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες μιας πράξης (μαθήματα 46-50). Τέλος, τα μαθήματα 51-59 μαθαίνουν τα παιδιά να σκέφτονται ότι κάθε λύση έχει και τις συνέπειες της κάνοντας πρακτική εξάσκηση μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Το πρόγραμμα προέβλεπε την πραγματοποίηση μιας διδακτικής δραστηριότητας καθημερινά, περίπου εικοσάλεπτης διάρκειας. Σημειώνεται ότι η διάρκεια των πρώτων μαθημάτων κατά τα οποία τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες κλειδιά του προγράμματος είναι μικρότερης χρονικής διάρκειας, δηλαδή 10 λεπτών περίπου. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται με τη μορφή παιχνιδιού και παίξιμο ρόλων.

Εκτός από τις εξατομικευμένες οδηγίες που έλαβαν οι νηπιαγωγοί για τον τρόπο υλοποίησης μαθημάτων, παροτρύνθηκαν από την ερευνήτρια να μεταφέρουν τη φιλοσοφία του προγράμματος σε όλες τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, οργανωμένες ή και ελεύθερες για την καλύτερη επίτευξη των στόχων της παρέμβασης (Shure, 2000). Επίσης, τους ζητήθηκε να εφαρμόζουν τον τύπο του διαλόγου που πραγματοποιείται στο πλαίσιο των μαθημάτων του προγράμματος κατά την εμφάνιση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων στον χώρο του νηπιαγωγείου βοηθώντας με τον τρόπο αυτό τα παιδιά να αναγνωρίζουν μόνα τους το πρόβλημα προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυση του. Με τη μέθοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν λιγότερο αποφεύγοντας να προσφέρουν οι ίδιοι στρατηγικές για την επίλυση διαπροσωπικών διενέξεων των παιδιών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά τρία παράδειγμα διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη κατά την εμφάνιση δυσκολιών σε διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Shure, 2000). Τα παραδείγματα αυτά έχουν αποσπαστεί από το βιβλίο των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου προγράμματος.

1^ο παράδειγμα διαλόγου:

ΕΓΩ ΤΟ ΕΙΧΑ ΠΡΩΤΟΣ/Η

Διάλογος που δεν συνάδει με τον τύπο διαλόγου του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»	Τύπος Διαλόγου του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»
<p>(Η νηπιαγωγός λύνει το πρόβλημα)</p> <p>Νηπιαγωγός: (Στο παιδί 1) Γιατί παίρνεις το βιβλίο από το (παιδί 2) με αυτό τον τρόπο; Το ξέρεις ότι θα το σκίσεις.¹</p> <p>Παιδί 1: Εγώ το είχα πρώτος/η!</p> <p>Παιδί 2: Εγώ το είχα πρώτος/η!</p> <p>Νηπιαγωγός: Τώρα ποιος το είχε πρώτος;²</p> <p>Παιδί 1: Εγώ!</p> <p>Παιδί 2: Όχι, εγώ!</p>	<p>(Το παιδί λύνει το πρόβλημα)</p> <p>Νηπιαγωγός: (Στο παιδί 1) Τι συμβαίνει; ποιο είναι το πρόβλημα;¹</p> <p>Παιδί 1: (Παίρνει το βιβλίο από το παιδί 2) Δεν θα με αφήσει να δω το βιβλίο</p> <p>Παιδί 2: Εγώ το είχα πρώτος/η</p> <p>Παιδί 1: Όχι, εγώ το είχα πρώτος/η</p> <p>Νηπιαγωγός: Τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί αν τραβάς το βιβλίο;²</p> <p>Παιδί 1: ΜΠΟΡΕΙ να σκιστεί.</p> <p>Νηπιαγωγός: Τι μπορείτε εσείς οι δύο</p>

<p>Νηπιαγωγός: Αν δεν μπορείτε να το μοιραστείτε θα πρέπει να το πάρω. Αν δεν μάθετε να μοιράζεστε, δεν θα έχετε φίλους. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν να μοιράζονται. Σε αυτό το σχολείο μοιραζόμαστε πράγματα.³</p>	<p>να σκεφτείτε στην περίπτωση που δύο παιδιά θέλουν το ίδιο βιβλίο την ίδια στιγμή;³</p> <p>Παιδί 1: Είναι δικό μου!</p> <p>Νηπιαγωγός: (Στο παιδί 2) Μπορείς να σκεφτείς ένα τρόπο να λύσουμε το πρόβλημα;⁴</p> <p>Παιδί 2: Το κοιτάζω πρώτα εγώ και μετά αυτή.</p> <p>Παιδί 1: Ας το κοιτάξουμε μαζί</p> <p>Παιδί 2: Εντάξει⁵.</p>
---	---

Παρατηρήσεις

¹ Δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για το «γιατί». Λέει στα παιδιά τι πρέπει να σκεφτούν.

² Δεν θα μάθει ποτέ.

³ Πιθανώς να μην άκουσαν τίποτα από όσα είπε.

¹ Μαθαίνει την άποψη του παιδιού για το πρόβλημα

² Αποσπά τις συνέπειες: Δεν δίνει σημασία στο «ποιος το είχε πρώτος»

³ Αποσπά τις λύσεις

⁴ Απευθύνεται στο άλλο παιδί για βοήθεια.

⁵ Τα παιδιά είναι χαρούμενα με τη λύση που έδωσαν μόνα τους

2^ο παράδειγμα διαλόγου

ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΟ ΜΟΥ

Νηπιαγωγός: Άννα, τι συμβαίνει εδώ; Αυτό θα με βοηθούσε να καταλάβω το πρόβλημα.	Αποσπά την αντίληψη του παιδιού για το πρόβλημα
Άννα: Η πλαστελίνη είναι δική μου	
Νηπιαγωγός: Τι συνέβηκε όταν άρπαξες την πλαστελίνη;	Καθοδηγεί το παιδί να σκεφτεί τις συνέπειες των πράξεων του
Άννα: Η Βίκυ με χτύπησε.	
Νηπιαγωγός: Τι ένιωσε η Βίκυ όταν της άρπαξες την πλαστελίνη;	Αποσπά πληροφορίες για τα συναισθήματα του άλλου παιδιού
Άννα: Θυμό	
Νηπιαγωγός: Τι ένιωσες εσύ όταν η Βίκυ σε χτύπησε;	Μια πολύ δυναμική ερώτηση «Κάποιος νοιάζεται για το πώς νοιώθω».
Άννα: Θυμό	
Νηπιαγωγός: Το να αρπάζεις είναι ένας τρόπος που μπορείς να πάρεις κάτι. Μπορείς να σκεφτείς ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο έτσι ώστε η Βίκυ να μην σε χτυπήσει και να μην θυμώσει;	Καθοδηγεί το παιδί να σκεφτεί μια λύση βάσει των συνεπειών.
Άννα: (Προς Βίκυ) Μπορώ να έχω την πλαστελίνη;	
Βίκυ: Όχι!	
Νηπιαγωγός: Πρέπει να ξαναδοκιμάσεις. Μπορείς να σκεφτείς μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα;	Ενθαρρύνει το παιδί να μην τα παρατάει τόσο εύκολα. Υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι.
Άννα: (Προς Βίκυ) Αν με αφήσεις να πάρω την πλαστελίνη θα σου χτίσω ένα κάστρο. Θα σου άρεσε αυτό;	Το παιδί χρησιμοποιεί το Παιχνίδι «Σου Αρέσει;» (Δες μάθημα 29)

Παρατήρηση:

Τα παιδιά είναι χαρούμενα με τη δικιά τους λύση, ενώ η νηπιαγωγός δεν χρειάστηκε να εξηγήσει γιατί πρέπει να μοιράζονται πράγματα.

3^ο παράδειγμα διαλόγου:**ΜΕ ΧΤΥΠΗΣΕ**

Νηπιαγωγός: Κώστα τι έχει συμβεί;	Αποσπά την αντίληψη του παιδιού για το πρόβλημα
Κώστας: Ο Νίκος με χτύπησε	
Νηπιαγωγός: Ξέρεις ΓΙΑΤΙ σε χτύπησε ο Νίκος;	Παρακινεί την αιτιακή σκέψη
Κώστας: Όχι.	
Νηπιαγωγός: Πώς μπορείς να το μάθεις;	Ενθαρρύνει τον Κώστα να μιλήσει στο Νίκο για το πρόβλημα.
Κώστας: Θα μπορούσα να τον ρωτήσω	
Νηπιαγωγός: Εμπρός, ρώτησε τον	Τον ενθαρρύνει να βάλει σε τάξη τη σκέψη του.
Κώστας: (Στο Νίκο):ΓΙΑΤΙ με χτύπησες;	
Νίκος: Με είπες κακό.	
Νηπιαγωγός: Κώστα, νιώθεις ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ τώρα ή ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ;	Βοηθάει το παιδί να σκεφτεί τα συναισθήματα του.
Κώστας: ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ!	
Νηπιαγωγός: Νίκο, πώς νιώθεις;	Καθοδηγεί το άλλο παιδί να σκεφτεί τα συναισθήματα του.
Νίκος: ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ	
Νηπιαγωγός: Εσείς οι δύο έχετε ένα πρόβλημα. Ο	Καθοδηγεί τα παιδιά να σκεφτούν τις λύσεις βάσει των συνεπειών

Κώστας είπε το Νίκο κακό και ο Νίκος χτύπησε τον Κώστα. Μπορεί κάποιος από εσάς να λύσει το πρόβλημα;	
Κώστας: Θα μπορούσε να πει ότι δεν θα σε ξαναπώ κακό.	Ο Κώστας το κάνει, και έτσι οι δύο αποχωρούν και παίζουν μαζί.
Νηπιαγωγός: Εμπρός, δοκιμάστε το αυτό.	

Παρατήρηση:

Η νηπιαγωγός μπορεί να ξέρει γιατί ο Νίκος χτύπησε τον Κώστα, αλλά ήταν πιο σημαντικό για τα παιδιά να σκεφτούν το πρόβλημα μόνα τους.

Τέλος, τα δύο Παραρτήματα του βιβλίου δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν προτάσεις για την ανάρτηση σε εμφανές σημείο της τάξης των οδηγιών για την χρήση του διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» κατά την εμφάνιση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων, όπως και εικονογραφήσεων που υπενθυμίζουν τις βασικές έννοιες-κλειδιά.

Το πρόγραμμα των 59 διδακτικών δραστηριοτήτων της παρέμβασης *Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα* επισυνάπτεται της παρούσας εργασίας σε πλήρη μορφή ως Παράρτημα 5.

4.7. Διαδικασία έρευνας

Πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2004-2005 η υποψήφια διδάκτορας προώθησε στο Τμήμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αίτηση για τη χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας κατά τα σχολικά έτη 2004-2005 και 2005-2006 σε νηπιαγωγεία του Δήμου Μυτιλήνης, του Δήμου Πεταλούδων Ρόδου και Άνδρου. Η αίτηση συνοδευόταν από όλα τα απαραίτητα παραστατικά (συνοπτικό δελτίο έρευνας, αναλυτικό σχέδιο έρευνας, βιογραφικά σημειώματα, ψυχομετρικά μέσα, πρότυπα επιστολών επικοινωνίας με γονείς κ.α.). Το Υπουργείο Παιδείας μετά

από σχετική γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη2/2005) (Παράρτημα 1) ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας ενημερώνοντας αρχικά προφορικά και σε δεύτερη φάση εγγράφως την υποψήφια διδάκτορα και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων, Λέσβου και Δωδεκανήσου.

Πριν την έναρξη της παρέμβασης, η ερευνήτρια πραγματοποίησε συναντήσεις με τους Διευθυντές των τριών παραπάνω Υπηρεσιών ενημερώνοντας τους για τον προγραμματισμό της έρευνας και ζητώντας τους να πληροφορήσουν σχετικά τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων. Επίσης, πραγματοποίησε συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς και τους γονείς των παιδιών κατά τα δύο σχολικά έτη παρέχοντας τους πληροφορίες για το χρονοδιάγραμμα και τις απαιτήσεις της έρευνας, όπως και τη φιλοσοφία του προγράμματος. Από τους γονείς ζητήθηκε εγγράφως η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στις μετρήσεις της έρευνας.

Η διαδικασία επιλογής των νηπιαγωγείων και η τυχαιοθέτησή τους σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου περιγράφηκε στο υποκεφάλαιο 4.2.

Οι νηπιαγωγοί των τμημάτων που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη ενημερώθηκαν από τη βασική ερευνήτρια για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» υπό τη μορφή διδακτικών δραστηριοτήτων και της ενσωμάτωσής του στο καθημερινό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετες οδηγίες δόθηκαν στις εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διάχυση της φιλοσοφίας της παρέμβασης στις λοιπές οργανωμένες εκπαιδευτικές ή ελεύθερες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Οι διδακτικές δραστηριότητες χορηγήθηκαν στις νηπιαγωγούς υπό τη μορφή γραπτού κειμένου (Παράρτημα 5) αμέσως μετά την πρώτη συλλογή δεδομένων ανά σχολικό έτος, δηλαδή το Φεβρουάριο 2005 και 2006, προκειμένου να προληφθεί πιθανή εισαγωγή του προγράμματος πριν πραγματοποίηση των μετρήσεων από τους ερευνητές.

Επιπλέον, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην Π.Ο και Ο.Ε ενημερώθηκαν για την ανάγκη συμπλήρωσης της κλίμακας Εκτίμησης Συμπεριφοράς Παιδιών 3-6 ετών (Merrell, 2002), πριν και αμέσως μετά την έναρξη της παρέμβασης. Στους γονείς διευκρινίστηκε ότι η κλίμακα Merrell θα συμπληρώνεται κάθε φορά από τον ίδιο γονέα. Από τους γονείς ζητήθηκαν επίσης στοιχεία σχετικά με τα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία της οικογένειάς τους.

Σημειώνεται, ωστόσο, ότι ενώ στην πρώτη συμπλήρωση της κλίμακας το Φεβρουάριο του 2005 οι γονείς ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά ως προς τη συμπλήρωση της

κλίμακας, στις επόμενες μετρήσεις και ιδιαίτερα κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας δεν υπήρξε επαρκής τήρηση του χρονοδιαγράμματος για την κατάθεση της συμπληρωμένης κλίμακας ενώ διαπιστώθηκε ότι σε αρκετές περιπτώσεις δεν είχε συμπληρωθεί από τον ίδιο γονέα ή υπήρχαν ελλιπή στοιχεία ως προς το πρόσωπο που συμπλήρωσε την κλίμακα ή την ημερομηνία συμπλήρωσης. Για το λόγο αυτό τα στοιχεία δεν ελήφθησαν υπόψη και δεν προχωρήσαμε στην ανάλυση τους. Μελλοντικά η ερευνήτρια προτίθεται να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία από την πρώτη συμπλήρωση της κλίμακας από τους γονείς για τον έλεγχο της αξιοπιστίας μεταξύ δύο βαθμολογητών από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκησε συνολικά τρεις μήνες περίπου ανά σχολικό έτος, από αρχές Φεβρουαρίου 2005 έως και τέλος Μαΐου του 2005 για τον πρώτο χρόνο έρευνας και από αρχές Φεβρουαρίου 2006 έως τέλος Μαΐου 2006 αντίστοιχα για τον δεύτερο χρόνο έρευνας. Πριν την εισαγωγή και αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, η βασική ερευνήτρια και εκπαιδευμένοι βοηθοί ερευνητές χορήγησαν στα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και στην ομάδα ελέγχου τις δοκιμασίες για την εκτίμηση του αριθμού των εναλλακτικών λύσεων (PIPS Test) και συνεπειών (WHNG Test) που πρότειναν κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων.

Η συλλογή δεδομένων, διάρκειας δύο εβδομάδων κάθε φορά, πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις:

- πριν την εισαγωγή της παρέμβασης τον πρώτο χρόνο έρευνας (τέλη Ιανουαρίου – αρχές Φεβρουαρίου 2005)
- αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης του πρώτου χρόνου (τέλη Μαΐου – αρχές Ιουνίου 2005)
- πριν την εισαγωγή της παρέμβασης τον δεύτερο χρόνο έρευνας (τέλη Ιανουαρίου – αρχές Φεβρουαρίου 2006)
- αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης του δεύτερου χρόνου (τέλη Μαΐου – αρχές Φεβρουαρίου 2006)

Σημειώνεται επίσης ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας: α) οι επισκέψεις στα νηπιαγωγεία πραγματοποιούνταν μετά από συνεννόηση με τη Διευθύντρια και την υπεύθυνη νηπιαγωγό, β) οι νηπιαγωγοί συναίνεσαν στην υλοποίηση του προγράμματος, γ) η συμμετοχή των παιδιών ήταν προαιρετική και για τη συμμετοχή

τους υπήρξε έγγραφη συγκατάθεση γονέα, και δ) τα έντυπα ήταν ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Τέλος, αναφέρεται ότι η ερευνήτρια είχε επικοινωνία με την M. Shure, ιδιαίτερα πριν την έναρξη της παρέμβασης σχετικά με τη μεθοδολογία χορήγησης και βαθμολόγησης των δύο δοκιμασιών και γενικότερα για την εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος σε διεθνή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επικοινωνία υπήρξε επίσης και με το Kenneth Merrell κατά την περίοδο επιλογής της κλίμακας PKBS-2 ως ψυχομετρικού εργαλείου για την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς στους συμμετέχοντες της έρευνας, όπως και με την Juan Luis Benítez Muñoz από το Πανεπιστήμιο La Cartuja στη Γρανάδα Ισπανίας για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση της συγκεκριμένης κλίμακας σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ
Δ/ΝΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΤΜΗΜΑ Β'
ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Ερμού 15, 101 85 Αθήνα
Πληροφορίες: Μαρία Σωτηράκου
Ελένη Τσιάμη
Τηλέφωνο & FAX: 210-3235150

e-mail: t05sdeay@vpepth.gr

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας

Αθήνα 9.3.05

Αρ. Πρωτ. 25156 /Γ7
Βαθ. Προτερ.

ΠΡΟΣ

- 1) Δ/νση Π/θμιας Εκπ/σης Κυκλάδων
Ι. Πετροκοκκίνου 18, Ερμούπολη
Τ.Κ. 84100, ΣΥΡΟΣ
- 2) Δ/νση Π/θμιας Εκπ/σης Δωδεκανήσου
Γ. Μαύρου 2, Κτίριο Δ.Ο.Υ. Ζέφυρος
Τ.Κ. 85 100, ΡΟΔΟΣ
- 3) Δ/νση Π/θμιας Εκπ/σης Λέσβου
Βουρνάζων 10, Τ.Κ. 81100, Μυτιλήνη
- 4) Βαρβάρα Χίου
Ξάνθου 11
Τ.Κ. 81 100, Μυτιλήνη

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτησή σας και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 2/2005), σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από την κ. Βαρβάρα Χίου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005 και 2005-2006.

Η έρευνα έχει θέμα: « Προαγωγή ψυχικής υγείας σε παιδιά 4-5 ετών. Εφαρμογή πρότυπης παρέμβασης σε δημόσια Νηπιαγωγεία στην Ελλάδα (Άνδρος, Ρόδος, Μυτιλήνη)» και αναφέρεται σε μαθητές των Νηπιαγωγείων που αναγράφονται στο συνημμένο πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα Νηπιαγωγεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τις Διευθύντριες τους και οι Νηπιαγωγοί που θα συμμετάσχουν στην εφαρμογή του προγράμματος να συναινέσουν ελεύθερα και εγγράφως στην υλοποίησή του.
2. Η συμμετοχή μαθητών/τριών είναι **προαιρετική**.
3. Για τη συμμετοχή μαθητών/τριών απαιτείται έγγραφη συγκατάθεση των γονιών τους και τα έντυπα να είναι ανώνυμα και κωδικοποιημένα..

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της, να κοινοποιηθούν στην υπηρεσία μας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
5. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κυκλάδων, Δωδεκανήσου και Λέσβου να ενημερώσουν σχετικά τις Διευθύντριες των Νηπιαγωγείων ευθύνης τους.

Συν.Πίνακας : σελ. μία(1)

Εσωτερική Διανομή:
Δ/ση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού
Προσανατολισμού & Εκπαιδευτικών
Δραστηριοτήτων
Τμήμα Β'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Ι. ΣΑΡΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ



ΚΩΔΙΚΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

ΑΝΔΡΟΣ

- 9290222
- 9290221
- 9290220
- 9290192
- 9290084

ΡΟΔΟΣ

Νηπιαγωγεία Δήμου Πεταλούδων

- 9100070
- 9520675
- 9100076
- 9100194
- 9100184
- 9100230
- 9100274

ΜΥΤΙΑΗΝΗ

Νηπιαγωγεία Δήμου Μυτιλήνης:

- 9330224
- 9330237
- 9330238
- 9520763
- 9330071
- 9330136
- 9330137
- 9330141
- 9330147
- 9330148
- 9330151
- 9330162
- 9330200
- 9330215

4.8. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η εισαγωγή και η ανάλυση δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 19.

Αρχικά στη βάση δεδομένων πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή των μεταβλητών οι οποίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: ποιοτικές και τις ποσοτικές.

Για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε χρήση μιας ευρείας γκάμας στατιστικών μεθόδων οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται τα περιγραφικά ευρήματα της έρευνας με τις μεθόδους πινακοποίησης των δεδομένων και γραφικής απεικόνισης.

Η διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ δύο μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τις μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής κάνοντας χρήση του chi-square test, του t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όπως και του t-test για εξαρτημένα δείγματα. Ο έλεγχος συσχέτισης των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη Pearson r σε όλες τις μεταβλητές. Σε μεταβλητές που δεν παρουσίασαν κανονική κατανομή οι συσχετίσεις τους επαληθεύτηκαν και με το δείκτη Spearman's Rho.

Ο έλεγχος της αλληλεπίδρασης περισσότερων των δύο μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με την πολυμεταβλητή μέθοδο ανάλυσης διακύμανσης MANOVA. Για τις περιπτώσεις μη κανονικής κατανομής μεταβλητών, πραγματοποιήθηκαν όλοι οι μη παραμετρικοί έλεγχοι οι οποίοι επαλήθευσαν τα αποτελέσματα της MANOVA.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε όλες τις αναλύσεις ορίστηκε το $\alpha=5\%$, $p < .05$. Όπου $p = ή > .05$ σημαίνει ότι δεν εντοπίζονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές ή αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

4.9. Η πρωτοτυπία της έρευνας

Η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής μελέτης αναδεικνύεται τόσο μέσα από τη δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» όσο και από τη μεθοδολογία της εφαρμογής και της αξιολόγησης της σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα.

Πιο συγκεκριμένα, τα καινοτόμα στοιχεία της έρευνας είναι:

α) για πρώτη φορά στην Ελλάδα υλοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» με στόχο την ενδυνάμωση των

γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και τη διερεύνηση της επίδρασης τους στην κοινωνική συμπεριφορά παιδιών ηλικίας 4-6 ετών σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον

β) η χρήση της Κλίμακας Εκτίμησης Συμπεριφοράς σε Παιδιά Ηλικίας 3-6 ετών (*Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2*) (Merrell, 2002) για πρώτη φορά στη χώρα μας καθώς και η αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς της

γ) η χορήγηση των δοκιμασιών α. Μέτρησης Εναλλακτικών Λύσεων σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (*Preschool Interpersonal Problem Solving Test, Shure 1992*) και β. Μέτρησης Εναλλακτικών Συνεπειών σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (*What Happens Next Game Test, Shure, 1990*) για πρώτη φορά σε παιδιά στην Ελλάδα και η αξιολόγηση των ψυχομετρικών τους χαρακτηριστικών

δ) η κατάρτιση ενός σύνθετου πειραματικού ερευνητικού σχεδίου που προβλέπει τη επαναλαμβανόμενη και διαχρονική καταγραφή και αξιολόγηση των γνωσιακών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε παιδιά, των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και των προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχολικό περιβάλλον

ε) η χρήση μιας ευρείας γκάμας στατιστικών μεθόδων (περιγραφική στατιστική, επαγωγική στατιστική, πολυμεταβλητές αναλύσεις) που αναδεικνύει την συνθετότητα, τις μεθοδολογικές δυνατότητες και τις απαιτήσεις του ερευνητικού σχεδίου

και στ) η εισαγωγή μιας καινοτόμας διδακτικής μεθοδολογίας που στόχο έχει τη διάχυση της φιλοσοφίας τους προγράμματος σε όλες τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, ελεύθερες ή οργανωμένες. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για μια αποσπασματική εισαγωγή διδακτικών δραστηριοτήτων, εικοσάλεπτης διάρκειας, στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αλλά για μια απόπειρα δημιουργίας συνεκτικών κρίκων μεταξύ της παρέμβασης και των υπολοίπων δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, όπως και της καθημερινότητας των παιδιών στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τη Shure, η προσπάθεια επίλυσης των πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο με τη χρήση του διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα», δηλαδή η μεταφορά της φιλοσοφίας του προγράμματος σε πραγματικές δύσκολες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη βελτίωση της παρατηρούμενης κοινωνικής συμπεριφοράς. Η υπεροχή, άλλωστε, των πολύ-επίπεδων εφαρμογών εκπαιδευτικών προγραμμάτων έναντι της εισαγωγής

μονομερών και αποσπασματικών διδακτικών δραστηριοτήτων στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές (Spence, 2003. Vestal & Jones, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Η εισαγωγή, η επεξεργασία και ο στατιστικός έλεγχος των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 19.

5.1. Κατανομή συχνοτήτων

5.1.1 Πρώτος χρόνος έρευνας (σχολικό έτος 2004-2005)

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 5.1 παρατηρείται μη κανονική κατανομή για δύο μεταβλητές: την κοινωνική συνεργασία και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής ασυμμετρίας για την κοινωνική συνεργασία είναι -1,125 και για τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι 1,034, δηλαδή βρίσκονται εκτός του εύρους των τιμών -1 έως 1 που θεωρούνται αποδεκτές για κανονικές κατανομές (Muthen & Kaplan, 1985). Οι συγκεκριμένες αποκλίσεις, ωστόσο, είναι μικρές.

Για τον έλεγχο της προσαρμογής των δεδομένων σε κανονική κατανομή, πραγματοποιήθηκε πρόσθετος έλεγχος με το ιστόγραμμα και το Q-Q (quantile-quantile) γράφημα (Tabachnic & Fidell, 2012). Από την επισκόπηση των ιστογραμμάτων και των Q-Q γραφημάτων φαίνεται ότι οι δύο παραπάνω μεταβλητές, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες, δεν παρουσιάζουν κανονική κατανομή.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για τις δύο αυτές μεταβλητές παρουσιάζονται στα επόμενα υποκεφάλαια ως εξαγόμενα από παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους αφού προηγουμένως πραγματοποιήθηκαν όλοι οι μη παραμετρικοί έλεγχοι οι οποίοι τα επιβεβαίωσαν.

Τα ιστογράμματα και τα Q-Q γραφήματα στα οποία βασίστηκε ο έλεγχος της κανονικότητας των κύριων μεταβλητών παρατίθενται στο Παράρτημα 1 (σελ. 225-229).

Πίνακας 5.1. Αριθμητικά Περιγραφικά Μέτρα Μεταβλητών – Αρχική μέτρηση σχολ. έτους 2004-2005

	Λύσεις	Συνέπειες	Κοινωνική Συνεργασία	Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Κοινωνική Αυτονομία	Σύνολο Κοινωνικές Δεξιότητες	Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Σύνολο Προβλήματα Συμπεριφοράς
N Valid	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Missing	0	5	0	0	0	0	0	0	0
Μέσος όρος	5,50	3,82	30,29	24,67	25,57	80,53	22,17	14,17	36,34
Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής	,261	,221	,443	,450	,433	1,114	1,516	,773	2,051
Διάμεσος	5,00	3,50	32,00	25,00	27,00	83,00	19,00	12,00	33,00
Δεσπόζουσα Τιμή	5	3	36	25	30	86	26	7	49
Τυπική Απόκλιση	3,206	2,675	5,445	5,533	5,326	13,685	18,624	9,499	25,208
Διακύμανση	10,278	7,154	29,648	30,610	28,367	187,277	346,863	90,232	635,452
Ασυμμετρία	,371	,693	-1,125	-,598	-,918	-,597	1,034	,681	,836
Κύρτωση	,011	,491	,929	-,360	,431	-,270	,505	-,101	,413
Εύρος	16	13	24	22	23	59	76	41	112
Ελάχιστη τιμή	0	0	12	11	10	43	0	0	0

Μέγιστη τιμή	16	13	36	33	33	102	76	41	112
---------------------	----	----	----	----	----	-----	----	----	-----

5.1.2 Δεύτερος χρόνος έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006)

Εξετάζοντας τους συντελεστές ασυμμετρίας στον πίνακα 5.2 παρατηρούμε ότι η μεταβλητή της κοινωνικής αυτονομίας κατά το σχολικό έτος 2005-2006 παρουσιάζει μικρή μόνο απόκλιση από τις τιμές που θεωρούνται αποδεκτές για κανονική κατανομή. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής ασυμμετρίας βρέθηκε να είναι -1,253. Έλεγχος της κανονικής κατανομής των μεταβλητών επαναλήφθηκε με τα ιστογράμματα και Q-Q γραφήματα. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η μεταβλητή κοινωνική αυτονομία δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας.

Παρομοίως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τη μεταβλητή της κοινωνικής αυτονομίας κατά το σχολικό έτος 2005-2006 παρουσιάζονται στην συνέχεια μέσα από τη διεξαγωγή παραμετρικών ελέγχων αφού προηγουμένως επιβεβαιώθηκαν με όλους τους μη παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους.

Τα ιστογράμματα και τα Q-Q γραφήματα στα οποία βασίστηκε ο έλεγχος της κανονικότητας των κύριων μεταβλητών παρατίθενται στο Παράρτημα 1 (σελ.229-233).

Πίνακας 5.2 Αριθμητικά Περιγραφικά Μέτρα Μεταβλητών – Αρχική μέτρηση σχολ. έτους 2005-2006

	Λύσεις	Συνέπειες	Κοινωνική Συνεργασία	Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Κοινωνική Αυτονομία	Σύνολο Κοινωνικές Δεξιότητες	Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Σύνολο Προβλήματα Συμπεριφοράς
N Valid	86	84	86	86	86	86	86	86	86
Ελλειπείς Τιμές	2	4	2	2	2	2	2	2	2
Μέσος όρος	5,99	3,83	28,07	22,45	25,28	75,80	26,02	14,28	40,30
Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής	,388	,291	,704	,703	,606	1,784	1,945	,836	2,513
Διαμεσος	6,00	4,00	30,00	23,00	27,00	79,50	23,00	14,00	36,00
Δεσπόζουσα Τιμή	7	4	36	23	27 ^a	82	23	7	29
Τυπική Απόκλιση	3,599	2,665	6,527	6,522	5,619	16,544	18,040	7,750	23,302
Διακύμανση	12,953	7,104	42,607	42,533	31,568	273,690	325,435	60,062	542,966
Ασυμμετρία	,264	,234	-,659	-,594	-1,253	-,909	,799	,574	,721
Κύρτωση	-,472	-,894	-,484	,013	1,546	,467	,171	-,114	,161
Εύρος	15	10	24	30	27	76	73	35	102
Ελάχιστη Τιμή	0	0	12	3	6	25	0	1	4
Μέγιστη Τιμή	15	10	36	33	33	101	73	36	106

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

5.2. Συσχετίσεις των γνωστικών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς

Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζονται οι μήτρες συσχετίσεων μεταξύ των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών υπολογίστηκαν με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r .

Στον πίνακα 5.13 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των κύριων μεταβλητών στο σύνολο του δείγματος κατά την έναρξη της παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα, θετική, μέτρια συσχέτιση ($r=,472$, $p=,000$) βρέθηκε μεταξύ των δύο γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαφορών (όπου $N=146$). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που πρόσφεραν περισσότερες εναλλακτικές λύσεις σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα είχαν την τάση να προσφέρουν περισσότερες εναλλακτικές συνέπειες.

Θετική αλλά χαμηλή συνάφεια εντοπίστηκε μεταξύ του αριθμού των εναλλακτικών λύσεων που πρότειναν τα παιδιά ($N =151$) και των δεξιοτήτων της κοινωνικής συνεργασίας ($r=,202$, $p=,013$), της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ($r=,346$, $p=,000$), της κοινωνικής αυτονομίας ($r=,239$, $p=,003$) και των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά ($r=,314$, $p=,000$). Αντίθετα, αρνητική και χαμηλή συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του αριθμού των εναλλακτικών λύσεων που πρότειναν τα παιδιά, των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ($r= -,261$, $p=,001$) και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά ($r= -,202$, $p=,013$). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που πρόσφεραν περισσότερες εναλλακτικές λύσεις είχαν την τάση να εμφανίζουν καλύτερη κοινωνικότητα, υψηλότερη αυτονομία και μεγαλύτερη ετοιμότητα για κοινωνική συνεργασία. Τα παιδιά που πρότειναν λιγότερες εναλλακτικές λύσεις είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση αρνητικής κατεύθυνσης εντοπίστηκε μεταξύ του αριθμού εναλλακτικών λύσεων που πρόσφεραν τα παιδιά και της εμφάνισης εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ($r= -,140$, $p=,087$).

Επίσης, θετική αλλά χαμηλή συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του αριθμού των εναλλακτικών συνεπειών που πρότειναν τα παιδιά ($N =146$) και των δεξιοτήτων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ($r=,256$, $p=,002$), της κοινωνικής αυτονομίας ($r=,173$, $p=,036$) και των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά ($r=,180$, $p=,030$). Αρνητική και

χαμηλή συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ του αριθμού των συνεπειών που πρότειναν τα παιδιά και της εμφάνισης εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ($r = -.178$, $p = .032$). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που πρότειναν περισσότερες εναλλακτικές συνέπειες είχαν την τάση να είναι πιο κοινωνικά και αυτόνομα από τα παιδιά που πρόσφεραν λιγότερες εναλλακτικές συνέπειες. Τα τελευταία είχαν την τάση να εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια των εναλλακτικών συνεπειών που πρότειναν τα παιδιά και της κοινωνικής συνεργασίας ($r = .023$, $p = .786$), των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ($r = 0.28$, $p = .733$), όπως και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά ($r = -0.46$, $p = .585$).

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς ($N = 151$), προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα.

Θετική, μέτρια συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της κοινωνικής συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, $r = .583$, $p = .000$ και της κοινωνικής αυτονομίας, $r = .386$, $p = .000$. Ομοίως, θετική και μέτρια συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής αυτονομίας, $r = .697$, $p = .000$, όπως και μεταξύ των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων, $r = .561$, $p = .000$.

Αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και α) της κοινωνικής συνεργασίας, $r = -.861$, $p = .000$ σε υψηλό βαθμό β) της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, $r = -.409$, $p = .000$ σε μέτριο βαθμό γ) της κοινωνικής αυτονομίας, $r = -.240$, $p = .003$ σε χαμηλό βαθμό, όπως και δ) των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά, $r = -.601$, $p = .000$ σε μέτριο βαθμό. Παρομοίως, αντίστροφη βρέθηκε να είναι η συσχέτιση μεταξύ των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και α) της κοινωνικής συνεργασίας, $r = -.499$, $p = .000$ β) της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, $r = -.577$, $p = .000$, γ) της κοινωνικής αυτονομίας, $r = -.675$, $p = .000$ και δ) των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά, $r = -.695$, $p = .000$, σε μέτριο βαθμό, επίσης.

Η συνάφεια μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά βρέθηκε να είναι αρνητική και μέτρια, $r = -.706$, $p = .000$, εύρημα που υποδεικνύει ότι τα παιδιά που εμφάνιζαν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς είχαν την τάση να εμφανίζουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες.

Πίνακας 5.3. Σχέση γνωστικών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς (δείκτες Pearson r) κατά την έναρξη της παρέμβασης

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ (Correlations)

		Λύσεις	Συνέπειες	Κοινωνική Συνεργασία	Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Κοινωνική Αυτονομία	Σύνολο Κοινωνικών δεξιοτήτων	Εξωτερικευμένα προβλήματα	Εσωτερικευμένα προβλήματα	Σύνολο Προβλήματα Συμπεριφοράς
Λύσεις	Pearson Correlation	1	,472**	,202*	,346**	,239**	,314**	-,140	-,261**	-,202*
	Sig. (2-tailed)		,000	,013	,000	,003	,000	,087	,001	,013
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Συνέπειες	Pearson Correlation	,472**	1	,023	,256**	,173*	,180*	,028	-,178*	-,046
	Sig. (2-tailed)	,000		,786	,002	,036	,030	,733	,032	,585
	N	146	146	146	146	146	146	146	146	146
Κοινωνική Συνεργασία	Pearson Correlation	,202*	,023	1	,583**	,386**	,784**	-,861**	-,499**	-,824**
	Sig. (2-tailed)	,013	,786		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Pearson Correlation	,346**	,256**	,583**	1	,697**	,908**	-,409**	-,577**	-,519**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Κοινωνική Αυτονομία	Pearson Correlation	,239**	,173*	,386**	,697**	1	,825**	-,240**	-,675**	-,432**

	Sig. (2-tailed)	,003	,036	,000	,000		,000	,003	,000	,000
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Σύνολο Κοινωνικών Δεξιότητων	Pearson Correlation	,314**	,180*	,784**	,908**	,825**	1	-,601**	-,695**	-,706**
	Sig. (2-tailed)	,000	,030	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Pearson Correlation	-,140	,028	-,861**	-,409**	-,240**	-,601**	1	,561**	,950**
	Sig. (2-tailed)	,087	,733	,000	,000	,003	,000		,000	,000
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Pearson Correlation	-,261**	-,178*	-,499**	-,577**	-,675**	-,695**	,561**	1	,791**
	Sig. (2-tailed)	,001	,032	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151
Σύνολο Προβλημάτων συμπεριφοράς	Pearson Correlation	-,202*	-,046	-,824**	-,519**	-,432**	-,706**	,950**	,791**	1
	Sig. (2-tailed)	,013	,585	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	151	146	151	151	151	151	151	151	151

***. Correlation is significant at the 0.001 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

5.3. Σχέσεις των κύριων μεταβλητών με κοινωνικό-δημογραφικές μεταβλητές

Προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση ανάμεσα στις γνωστικές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις κοινωνικό-δημογραφικές μεταβλητές - εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο γονιών - εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way ANOVA).

Το εισόδημα ταξινομήθηκε σε τρεις ευρείες υποκατηγορίες: χαμηλό εισόδημα (0-15.000€), μεσαίο εισόδημα (15.001-30.000€) και υψηλό εισόδημα (30.001-60.000€).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της απόδοσης των παιδιών ως προς των αριθμό λύσεων $F(2, 87)=,190$, $p=,828$ και συνεπειών $F(2,85)=,359$, $p=,699$, αλλά και ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες $F(2,87)=,155$, $p=, 857$ και τα προβλήματα συμπεριφοράς, $F(2,87)=,306$, $p=,737$, και το οικογενειακό εισόδημα.

Το μορφωτικό επίπεδο γονιών ταξινομήθηκε σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες: απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό), απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο και λύκειο), απόφοιτοι μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK ή άλλη δημόσια και ιδιωτική σχολή) και απόφοιτοι ανώτερης-ανώτατης εκπαίδευσης (TEI, AEI, μεταπτυχιακοί- διδακτορικοί τίτλοι σπουδών).

Από την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων μορφωτικών επιπέδων του πατέρα και των λύσεων $F(3,101)=1,333$, $p=,268$ και των συνεπειών $F(3,98)=1,595$, $p=,196$, που πρόσφεραν τα παιδιά, των κοινωνικών δεξιοτήτων $F(3,101)=1,511$, $p=,216$ και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά $F(3,101)=589$, $p=,624$.

Παρομοίως, από σχετικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε δεν βρέθηκε το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας να παίζει ρόλο στην απόδοση των παιδιών ως προς τις λύσεις $F(3,101)=1,105$, $p=,351$, τις συνέπειες $F(3,98)=,020$, $p=,996$, τις κοινωνικές δεξιότητες $F(3,101)=1,240$, $p=,299$ και τα προβλήματα συμπεριφοράς $F(3,101)=,568$, $p=,637$.

5. 4. Ευρήματα

Ευρήματα του πρώτου χρόνου της έρευνας (σχολ. έτος 2004-2005)

5.4.1 Ευρήματα πριν την εισαγωγή της παρέμβασης τον πρώτο χρόνο της έρευνας (Φεβρουάριος 2005 - T1)

Πριν την εισαγωγή της παρέμβασης (T1) πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος των μεταβλητών προκειμένου να διερευνηθεί 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) τον τύπο της οικογένειας, δ) το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, ε) το επαγγελματικό επίπεδο των γονιών, στ) το εισόδημα, ζ) την απόδοση αριθμού λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, και η) τις κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνική συνεργασία, κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική αυτονομία), και τα προβλήματα συμπεριφοράς (εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα).

Τα ευρήματα 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 ($\chi^2=,816(1)$, $p =,366$), την ηλικία ($t= -1,388$, $p =,167$), τον τύπο της οικογένειας ($\chi^2=4,694(3)$, $p =,196$), την επαγγελματική ενασχόληση της μητέρας ($\chi^2=5,133(7)$, $p =,644$) και του πατέρα ($\chi^2=9,103(8)$, $p =,334$), το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($\chi^2=11,147(7)$, $p =,132$) και του πατέρα ($\chi^2=15,406(8)$, $p =,052$), και το οικογενειακό εισόδημα ($\chi^2=2,762(6)$, $p =,838$).

Ομοίως, οι δύο ομάδες μελέτης δεν διαφοροποιήθηκαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την απόδοση αριθμού εναλλακτικών λύσεων ($t= -1,754$, $p=,081$) και συνεπειών ($t= -,553$, $p=,581$) κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων (πίνακας 5.4) Ο μέσος όρος λύσεων και συνεπειών που απέδωσαν τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη είναι 5,07 και 3,71 αντίστοιχα. Τα παιδιά που θα συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου απέδωσαν κατά μέσο όρο 5,99 λύσεις και 3,96 συνέπειες (πίνακας 5.5 Παράρτημα).

Πίνακας 5.4

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Λύσεις	Equal variances assumed	1,512	,221	-1,754	149	,081	-,912	,520	-1,938	,115
	Equal variances not assumed			-1,734	136,539	,085	-,912	,526	-1,951	,128
Συνέπειες	Equal variances assumed	,283	,596	-,553	144	,581	-,246	,445	-1,127	,634
	Equal variances not assumed			-,548	133,719	,585	-,246	,449	-1,135	,643

Οι δύο ομάδες μελέτης δεν βρέθηκε να εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις τρεις επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες της κλίμακας PKBS-2, δηλαδή την κοινωνική συνεργασία ($t=,251$, $p=,802$), την κοινωνική αλληλεπίδραση ($t= 1,355$, $p=,177$), την κοινωνική αυτονομία ($t=,976$, $p=,331$), ομοίως όπως και ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες συνολικά ($t= 1,027$, $p=,306$).

Επίσης, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και στη συνθήκη ελέγχου ως προς την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων ($t=,639$, $p=,524$) και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά ($t= 1,387$, $p=,167$). Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δύο ομάδων μελέτης βρέθηκε ως προς την εμφάνιση εσωτερικευμένων προβλημάτων ($t= 2,455$, $p=,015$) (πίνακας 5.6). Συγκεκριμένα, τα παιδιά που θα συμμετέχουν στην πειραματική συνθήκη στα οποία και αναμένεται βελτίωση μετά την παρέμβαση αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο μέσο όρο (15,90 έναντι 12,16) ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Πίνακας 5.6

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Κοιν. Συμπερ.	Equal variances assumed	,436	,510	,251	149	,802	,224	,891	-1,53	1,985
	Equal variances not assumed			,253	148,90	,801	,224	,884	-1,52	1,969
Κοιν. Αλληλ.	Equal variances assumed	,313	,577	1,355	149	,177	1,220	,900	-5,59	2,999
	Equal variances not assumed			1,366	148,80	,174	1,220	,893	-5,44	2,985
Κοιν. Αυτ.	Equal variances assumed	4,564	,034	,976	149	,331	,849	,869	-8,69	2,566
	Equal variances not assumed			,962	133,02	,338	,849	,882	-8,97	2,594
Συνολο Κοιν. δεξ.	Equal variances assumed	,021	,884	1,027	149	,306	2,293	2,233	-2,12	6,705
	Equal variances not assumed			1,032	147,97	,304	2,293	2,222	-2,09	6,684
Εξωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	4,714	,032	,639	149	,524	1,946	3,045	-4,07	7,963
	Equal variances not assumed			,652	146,19	,515	1,946	2,983	-3,95	7,842
Εσωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	6,953	,009	2,455	149	,015	3,744	1,525	,731	6,757
	Equal variances not assumed			2,508	145,74	,013	3,744	1,493	,794	6,694
Συνολο Προβλ. Συμπτ.	Equal variances assumed	12,24	,001	1,387	149	,167	5,690	4,101	-2,41	13,79
	Equal variances not assumed			1,428	139,92	,156	5,690	3,985	-2,18	13,56

Από τον σχετικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε στο σύνολο του δείγματος (N=151) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου ως προς την απόδοση αριθμού λύσεων ($t = -1,465$, $p = ,145$) και συνεπειών ($t = ,483$, $p = ,630$) σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα (πίνακας 5.7). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος λύσεων και συνεπειών που απέδωσαν τα αγόρια κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων ήταν 5,12 και 3,93 αντίστοιχα ενώ οι τιμές αυτές για τα κορίτσια ανερχόταν σε 5,88 και 3,72 (πίνακας 5.8 Παράρτημα).

Πίνακας 5.7

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Λύσεις	Equal variances assumed	,567	,453	-1,465	149	,145	-,762	,520	-1,789	,266
	Equal variances not assumed			-1,464	147,067	,145	-,762	,520	-1,790	,266
Συνέπειες	Equal variances assumed	,159	,691	,483	144	,630	,214	,444	-,663	1,092
	Equal variances not assumed			,482	141,688	,630	,214	,445	-,664	1,093

Ομοίως, τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φύλου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ($t = -,112, p = ,911$), της κοινωνικής αυτονομίας ($t = -,161, p = ,872$), των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά ($t = -1,062, p = ,290$), όπως και των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ($t = ,606, p = ,546$). Αντιθέτως, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φύλου και ικανότητας για κοινωνική συνεργασία ($t = -2,435, p = ,016$) με τα κορίτσια να πετυχαίνουν μεγαλύτερο μέσο όρο (31,36 έναντι 29,24 των αγοριών), όπως και μεταξύ φύλου και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ($t = 2,581, p = ,011$) με τα αγόρια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο αυτήν τη φορά (25,99 έναντι 18,31 των κοριτσιών). Ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά, τα ευρήματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ($t = 2,125, p = ,035$) με τα αγόρια να εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (40,62) έναντι των κοριτσιών (32,00) (πίνακας 5.8 & πίνακας 5.9 Παραρτήματος).

Πίνακας 5.8

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Κοιν. Συεπ.	Equal variances assumed	,920	,339	-2,435	149	,016	-2,123	,872	-3,846	-,400
	Equal variances not assumed			-2,437	146,815	,016	-2,123	,871	-3,845	-,401
Κοιν. Αλληλ.	Equal variances assumed	,435	,510	-,112	149	,911	-,102	,903	-1,887	1,684
	Equal variances not assumed			-,113	148,103	,911	-,102	,903	-1,886	1,683
Κοιν. Αυτ.	Equal variances assumed	5,501	,020	-,161	149	,872	-,140	,870	-1,859	1,579
	Equal variances not assumed			-,161	141,229	,872	-,140	,868	-1,856	1,576
Σύνολο Κοιν. Δεξ.	Equal variances assumed	1,871	,173	-1,062	149	,290	-2,365	2,226	-6,764	2,035
	Equal variances not assumed			-1,063	145,497	,289	-2,365	2,224	-6,760	2,031
Εξωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	,676	,412	2,581	149	,011	7,680	2,976	1,800	13,560
	Equal variances not assumed			2,583	147,626	,011	7,680	2,973	1,804	13,556
Εσωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	,375	,541	,606	149	,546	,938	1,549	-2,123	4,000
	Equal variances not assumed			,606	147,629	,545	,938	1,548	-2,121	3,998
Σύνολο Προβλ. Συμπ.	Equal variances assumed	,099	,754	2,125	149	,035	8,618	4,056	,604	16,632
	Equal variances not assumed			2,126	148,069	,035	8,618	4,053	,609	16,628

Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας αποτελούνται από παιδιά δύο ηλικιακών ομάδων, των προνηπίων (4-5 ετών) και νηπίων (5-6 ετών), διερευνήθηκε η τυχόν διαφοροποίηση τους σε σχέση με τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που πρότειναν κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων (πίνακας 5.10). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ προνηπίων και νηπίων ως προς την απόδοση λύσεων ($t = -5,766$, $p = .000$) και συνεπειών ($t = -3,138$, $p = .002$). Τα προνήπια πρότειναν κατά μέσο όρο 4,03 λύσεις και 3,09 συνέπειες ενώ τα νήπια 6,77 λύσεις και 4,44 συνέπειες, αντίστοιχα (πίνακας 5.11 Παράρτημα).

Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι τα παιδιά 4-5 και 5-6 ετών δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες ($t = -1,656$, $p = ,100$) ούτε ως προς το σύνολο προβλημάτων συμπεριφοράς ($t = ,999$, $p = ,319$), και των εξωτερικευμένων προβλημάτων ($t = ,314$, $p = ,754$). Διαφοροποιήθηκαν ωστόσο σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($t = 2,056$, $p = ,42$) η οποία οφείλεται στην υψηλή βαθμολόγηση της Π.Ο (15,86 έναντι 12,70 της Ο.Ε).

Πίνακας 5.10

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Λύσεις	Equal variances assumed	1,298	,256	-5,766	149	,000	-2,737	,475	-3,675	-1,799
	Equal variances not assumed			-5,837	148,927	,000	-2,737	,469	-3,663	-1,810
Συνέπειες	Equal variances assumed	1,874	,173	-3,138	144	,002	-1,353	,431	-2,206	-,501
	Equal variances not assumed			-3,196	143,552	,002	-1,353	,424	-2,191	-,516

Το γεγονός ότι οι δυο ηλικιακές ομάδες παιδιών διαφοροποιήθηκαν στατιστικώς σημαντικά ως προς τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης κατά τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε πριν την εισαγωγή της παρέμβασης οδήγησε στο διαχωρισμό του δείγματος σε δύο ομάδες μελέτης: τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών και τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών.

Στη συνέχεια διεξήχθη πρόσθετος έλεγχος για τον εντοπισμό πιθανών διαφορών μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ανά ηλικιακή ομάδα ως προς τις κύριες μεταβλητές.

Για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων ($t=1,093$, $p=,278$) και συνεπειών ($t=1,141$, $p=,258$). Επίσης, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μελέτης ως προς την κοινωνική συνεργασία ($t=,292$, $p=,771$), την κοινωνική αυτονομία ($t=1,385$, $p=,171$) και τις κοινωνικές δεξιότητες συνολικά ($t=1,483$, $p=,143$). Τα ευρήματα, ωστόσο, έδειξαν τις δυο ομάδες μελέτης να διαφοροποιούνται ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση ($t=2,134$, $p=,036$) η οποία αποδίδεται στο υψηλότερο μέσο όρο που πέτυχε η πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά τα προβλήματα της συμπεριφοράς, από τη σχετική στατιστική ανάλυση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα ($t=,468$, $p=,641$), τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($t=1,173$, $p=,245$) αλλά και το σύνολο των προβλημάτων συμπεριφοράς ($t=,763$, $p=,448$).

Για τα παιδιά 5-6 ετών, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς την απόδοση συνεπειών ($t = -1,018$, $p = ,312$). Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ανάμεσα στις δυο ομάδες ως προς την απόδοση λύσεων ($t = -2,487$, $p = ,015$) οι οποίες οφείλονται στην ομάδα ελέγχου η οποία πρόσφερε μεγαλύτερο αριθμό λύσεων. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις τρεις επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνική συνεργασία: $t = ,216$, $p = ,829$, κοινωνική αλληλεπίδραση: $t = ,206$, $p = ,838$ και κοινωνική αυτονομία: $t = ,286$, $p = ,776$) και τις κοινωνικές δεξιότητες συνολικά ($t = ,285$, $p = ,776$). Επίσης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα ($t = ,387$, $p = ,700$), τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($t = 1,995$, $p = ,050$) και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά ($t = 1,039$, $p = ,302$).

Τέλος, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές φύλου και ομάδων μελέτης τόσο για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών ($\chi^2 = ,344(1)$, $p = ,558$) όσο και τα παιδιά 5-6 ετών ($\chi^2 = ,626(1)$, $p = ,429$).

5.4.2 Ευρήματα μετά την εισαγωγή της παρέμβασης του πρώτου χρόνου (Ιούνιος 2005-T2)

Για τον εντοπισμό πιθανών βελτιώσεων ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα και την κοινωνική συμπεριφορά αμέσως μετά την ολοκλήρωση της τρίμηνης εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» διεξήχθη στατιστικός έλεγχος με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures Anova) βάσει του πολυπαραγοντικού σχεδίου 2 ομάδες X 2 χρόνους.

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 (πίνακες 5.12, 5.13), Λύσεις: $F(1, 65) = 5,815$, $p = ,019$, Συνέπειες: $F(1, 57) = 24,594$, $p = ,000$ όσο και για τα παιδιά 5-6 ετών (πίνακες 5.14, 5.15), Λύσεις: $F(1, 77) = 28,752$, $p = ,000$. Συνέπειες: $F(1, 66) = 16,755$, $p = ,000$. Οι παραπάνω αλληλεπιδράσεις οφείλονται σε σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων αυτών στα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος λύσεων

και συνεπειών που απέδωσαν τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση της πρώτης εφαρμογής του προγράμματος αυξήθηκε κατά 3,61 και 2,26 μονάδες αντίστοιχα, ενώ στα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρατηρήθηκε αύξηση μόνο κατά 1,84 μονάδες για τις λύσεις και μείωση κατά 0,28 για τις συνέπειες. Παρομοίως, στα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε αύξηση στους μέσους όρους απόδοσης εναλλακτικών λύσεων κατά 4,77 και συνεπειών κατά 2,91 μονάδες μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης του πρώτου χρόνου έναντι αύξησης 0,83 και 0,21 μονάδων αντίστοιχα που παρατηρήθηκε στους ομηλικούς τους στην ομάδα ελέγχου (πίνακας 5.16, Παράρτημα).

Πίνακας 5.12 - Λύσεις -Παιδιά 4-5 ετών – (T1-T2)

Tests of Within-Subjects Effects						
Measure: lyseis						
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
time	Sphericity Assumed	236,803	1	236,803	55,654	,000
	Greenhouse-Geisser	236,803	1,000	236,803	55,654	,000
	Huynh-Feldt	236,803	1,000	236,803	55,654	,000
	Lower-bound	236,803	1,000	236,803	55,654	,000
time * omada	Sphericity Assumed	24,743	1	24,743	5,815	,019
	Greenhouse-Geisser	24,743	1,000	24,743	5,815	,019
	Huynh-Feldt	24,743	1,000	24,743	5,815	,019
	Lower-bound	24,743	1,000	24,743	5,815	,019
Error(time)	Sphericity Assumed	276,570	65	4,255		
	Greenhouse-Geisser	276,570	65,000	4,255		
	Huynh-Feldt	276,570	65,000	4,255		
	Lower-bound	276,570	65,000	4,255		

Πίνακας 5.13 - Συνέπειες -Παιδιά 4-5 ετών – (T1-T2)

Tests of Within-Subjects Effects

Measure:synepeies

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
time	Sphericity Assumed	26,444	1	26,444	14,803	,000
	Greenhouse-Geisser	26,444	1,000	26,444	14,803	,000
	Huynh-Feldt	26,444	1,000	26,444	14,803	,000
	Lower-bound	26,444	1,000	26,444	14,803	,000
time * omada	Sphericity Assumed	43,936	1	43,936	24,594	,000
	Greenhouse-Geisser	43,936	1,000	43,936	24,594	,000
	Huynh-Feldt	43,936	1,000	43,936	24,594	,000
	Lower-bound	43,936	1,000	43,936	24,594	,000
Error(time)	Sphericity Assumed	101,827	57	1,786		
	Greenhouse-Geisser	101,827	57,000	1,786		
	Huynh-Feldt	101,827	57,000	1,786		
	Lower-bound	101,827	57,000	1,786		

Πίνακας 5.14 – Λύσεις -Παιδιά 5-6 ετών – (T1-T2)

Tests of Within-Subjects Effects

Measure:lyseis

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
time	Sphericity Assumed	308,993	1	308,993	57,840	,000
	Greenhouse-Geisser	308,993	1,000	308,993	57,840	,000
	Huynh-Feldt	308,993	1,000	308,993	57,840	,000
	Lower-bound	308,993	1,000	308,993	57,840	,000
time * omada	Sphericity Assumed	153,600	1	153,600	28,752	,000
	Greenhouse-Geisser	153,600	1,000	153,600	28,752	,000
	Huynh-Feldt	153,600	1,000	153,600	28,752	,000
	Lower-bound	153,600	1,000	153,600	28,752	,000
Error(time)	Sphericity Assumed	411,349	77	5,342		
	Greenhouse-Geisser	411,349	77,000	5,342		
	Huynh-Feldt	411,349	77,000	5,342		
	Lower-bound	411,349	77,000	5,342		

Πίνακας 5.15– Συνέπειες -Παιδιά 5-6 ετών – (T1-T2)

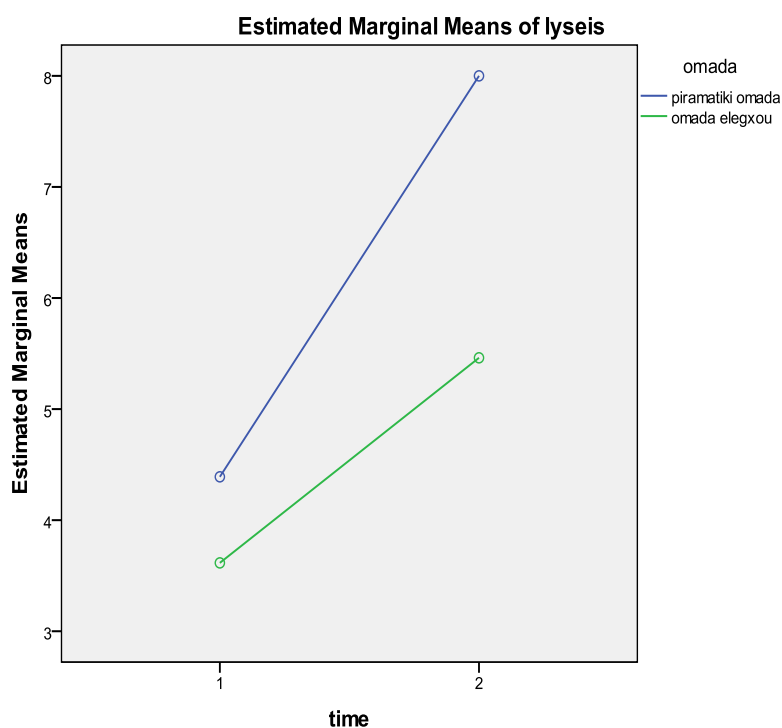
Tests of Within-Subjects Effects

Measure:synepeies

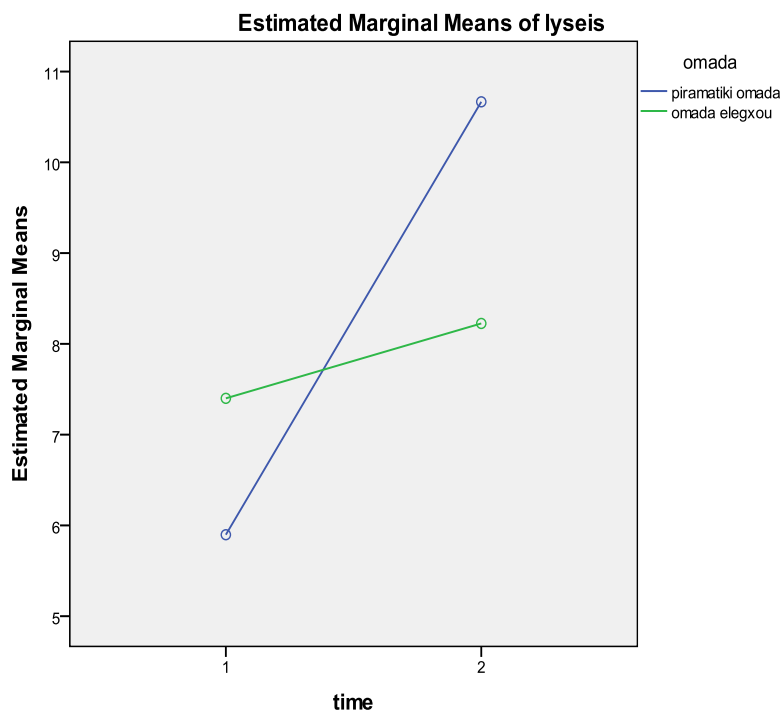
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
time	Sphericity Assumed	82,618	1	82,618	22,243	,000
	Greenhouse-Geisser	82,618	1,000	82,618	22,243	,000
	Huynh-Feldt	82,618	1,000	82,618	22,243	,000
	Lower-bound	82,618	1,000	82,618	22,243	,000
time * omada	Sphericity Assumed	62,235	1	62,235	16,755	,000
	Greenhouse-Geisser	62,235	1,000	62,235	16,755	,000
	Huynh-Feldt	62,235	1,000	62,235	16,755	,000
	Lower-bound	62,235	1,000	62,235	16,755	,000
Error(time)	Sphericity Assumed	245,147	66	3,714		
	Greenhouse-Geisser	245,147	66,000	3,714		
	Huynh-Feldt	245,147	66,000	3,714		
	Lower-bound	245,147	66,000	3,714		

Οι παραπάνω βελτιώσεις της πειραματικής ομάδας ως προς τις δύο υπό εξέταση γνωστικές δεξιότητες επίλυσης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στη συνέχεια με τα γραφήματα που παρατίθενται.

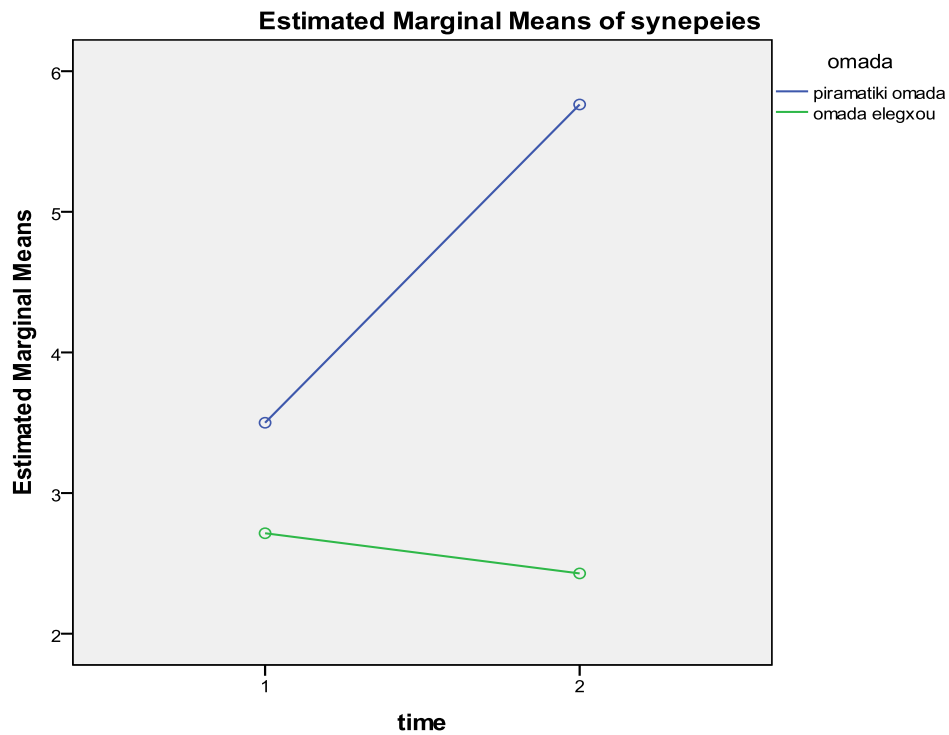
Γράφημα 1. Απόδοση εναλλακτικών λύσεων – Παιδιά 4-5 ετών (T1- T2)



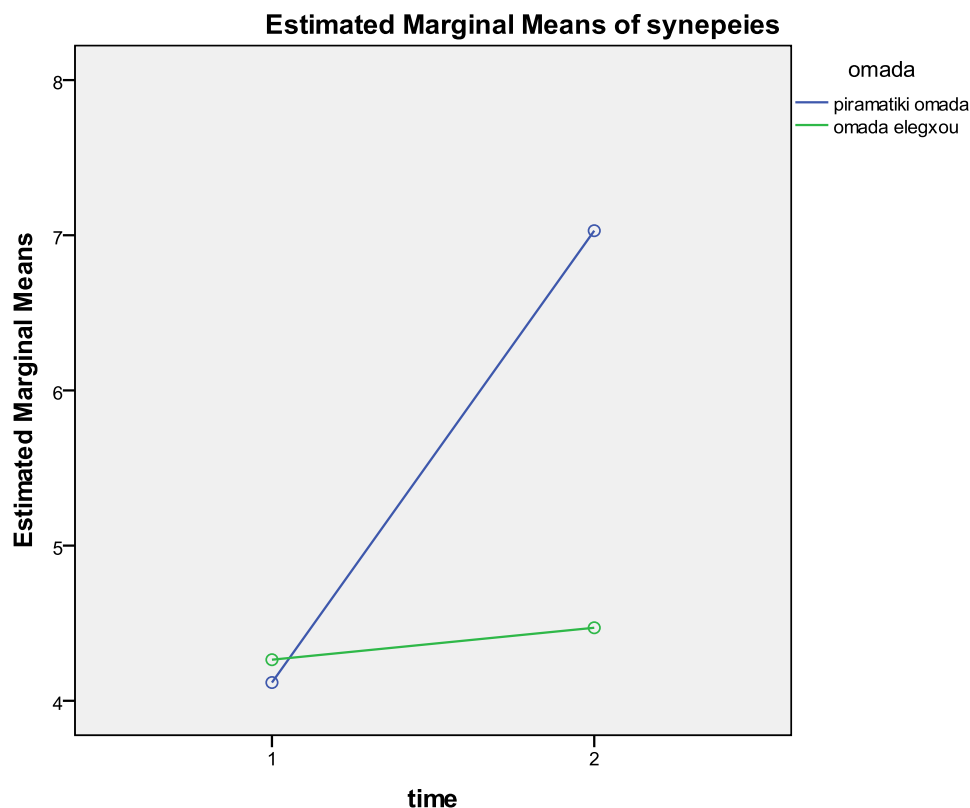
Γράφημα 2. Απόδοση εναλλακτικών λύσεων – Παιδιά 5-6 ετών (T1-T2)



Γράφημα 3. Απόδοση εναλλακτικών συνεπειών – Παιδιά 4-5 ετών (T1- T2)



Γράφημα 4. Απόδοση εναλλακτικών συνεπειών – Παιδιά 5-6 ετών (T1-T2)



Με την ίδια στατιστική μέθοδο ελέγχθηκαν πιθανές μεταβολές ως προς την κοινωνική διάσταση της συμπεριφοράς μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης κατά τον πρώτο χρόνο έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας X χρόνου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες $F(1, 68)=3,466, p=,067$ και τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς $F(1, 68)=3,973, p=,05$ των παιδιών 4-5 ετών. Ωστόσο για τα παιδιά της ίδιας ηλικίας προέκυψε αλληλεπίδραση ομάδας X χρόνου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς $F(1, 68)=9,034, p=,004$ και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά $F(1,68)=9,375, p=,003$. Η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς καταγράφεται, ωστόσο, στην ομάδα ελέγχου.

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

Στον πίνακα 5.17 του Παραρτήματος παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των εξεταζόμενων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς και η διαφορά αυτών στους δύο χρόνους (πριν και μετά την εισαγωγή της παρέμβασης το πρώτο χρόνο έρευνας).

Ευρήματα του δεύτερου χρόνου της έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006)

5.4.3 Ευρήματα πριν την εισαγωγή της παρέμβασης το δεύτερο χρόνο της έρευνας (Ιανουάριος 2006)

Όπως προαναφέρθηκε, στους συμμετέχοντες του δεύτερου χρόνου έρευνας συμπεριλαμβάνονταν παιδιά από τον πρώτο χρόνο έρευνας (τα προνήπια του σχολικού έτους 2004-2005) ενώ υπήρχαν και παιδιά που συμμετείχαν για πρώτη φορά στην έρευνα κατά τον δεύτερο χρόνο (τα προνήπια 4-5 ετών του σχολικού έτους 2005-2006).

Για τον λόγο αυτό πριν την εισαγωγή της παρέμβασης τον δεύτερο χρόνο της έρευνας (T3) επαναλήφθηκε στατιστικός έλεγχος των δεδομένων προκειμένου να διερευνηθεί 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) τον τύπο της οικογένειας, δ) το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, ε) το επαγγελματικό επίπεδο των γονιών, στ) το εισόδημα, ζ) την απόδοση αριθμού εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, και η) τις κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνική συνεργασία, κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική αυτονομία), και τα προβλήματα συμπεριφοράς (εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα).

Τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και των παιδιών που θα συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου ως προς την κατανομή φύλου ($\chi^2=,414$ (1), $p =,520$) και την ηλικία ($t= ,434$, $p =,665$), τον τύπο της οικογένειας ($\chi^2=3,439$ (3), $p =,329$), την επαγγελματική ενασχόληση της μητέρας ($\chi^2=5,904$ (7), $p =,551$) και του πατέρα ($\chi^2=3,289$ (5), $p =,655$), το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($\chi^2=3,540$ (6), $p =,739$) και του πατέρα ($\chi^2=5,651$ (8), $p =,686$), και το οικογενειακό εισόδημα ($\chi^2=7,582$ (6), $p =,270$).

Ομοίως, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης ως προς την απόδοση αριθμού εναλλακτικών λύσεων ($t= ,093$, $p =,926$) και συνεπειών ($t= -,082$, $p =,935$) κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων (πίνακας 5.18). Ο μέσος όρος λύσεων και συνεπειών

που απέδωσαν τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη είναι 6,02 και 3,81 αντίστοιχα ενώ τα παιδιά που θα συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου απέδωσαν κατά μέσο όρο 5,95 λύσεις και 3,86 συνέπειες (πίνακας 5.19, Παράρτημα).

Πίνακας 5.18

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Λύσεις	Equal variances assumed	,162	,689	,093	84	,926	,073	,786	-1,490	1,637
	Equal variances not assumed			,094	80,710	,925	,073	,783	-1,484	1,631
Συνέπειες	Equal variances assumed	,043	,836	-,082	82	,935	-,049	,591	-1,225	1,128
	Equal variances not assumed			-,082	74,599	,935	-,049	,593	-1,230	1,133

Οι δύο ομάδες μελέτης δεν βρέθηκε επίσης να διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς την ικανότητα για κοινωνική συνεργασία ($t= 1,633$, $p =,106$) και κοινωνική αλληλεπίδραση ($t= .320$, $p =,750$) αλλά και ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες συνολικά ($t= 1,562$, $p =,122$). Αντιθέτως, τα ευρήματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης ως προς την κοινωνική αυτονομία ($t= 2,371$, $p =,020$) με την πειραματική ομάδα να εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο ($\mu.o.=26,55$) έναντι της ομάδας ελέγχου ($\mu.o.=23,74$).

Επίσης, από τα αποτελέσματα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και στη συνθήκη ελέγχου ως προς την εμφάνιση εξωτερικευμένων ($t= 1,711$, $p=,091$) και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ($t= 1,316$, $p =,192$), και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά ($t= 1,767$, $p =,081$).

Από τον σχετικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την απόδοση αριθμού εναλλακτικών λύσεων ($t= 1,172$, $p =,244$) και συνεπειών ($t= -,163$, $p=,871$) σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος λύσεων και συνεπειών που απέδωσαν τα αγόρια κατά την παρουσίαση υποθετικών

διαπροσωπικών προβλημάτων ήταν 6,43 και 3,79 αντίστοιχα ενώ οι τιμές αυτές για τα κορίτσια ανερχόταν σε 5,52 και 3,88 (πίνακας 5.20 Παραρτήματος).

Ομοίως, τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς τις τρεις επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες {κοινωνική συνεργασία ($t = -1,294$, $p = ,199$), κοινωνική αλληλεπίδραση ($t = -1,312$, $p = ,193$), κοινωνική αυτονομία ($t = -.153$, $p = .879$)} αλλά και το σύνολο αυτών ($t = -1,076$, $p = ,285$), όπως και ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς ($t = 1,282$, $p = ,203$): εξωτερικευμένα προβλήματα ($t = 1,654$, $p = ,102$) και εσωτερικευμένα προβλήματα ($t = ,028$, $p = ,978$) (πίνακας 5.21 – πίνακας 5.22 Παραρτήματος).

Πίνακας 5. 21.

Πίνακας 5.19 Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Λύσεις	Equal variances assumed	2,541	,115	1,172	84	,244	,908	,775	-,633	2,449
	Equal variances not assumed			1,169	81,984	,246	,908	,777	-,637	2,453
Συνέπειες	Equal variances assumed	3,125	,081	-,163	82	,871	-,095	,585	-1,259	1,069
	Equal variances not assumed			-,163	78,122	,871	-,095	,585	-1,260	1,070
Κοιν. Συνεργ.	Equal variances assumed	,055	,814	-1,294	84	,199	-1,814	1,402	-4,602	,974
	Equal variances not assumed			-1,294	83,998	,199	-1,814	1,402	-4,602	,974
Κοιν. Αλλ.	Equal variances assumed	,346	,558	-1,312	84	,193	-1,837	1,401	-4,622	,948
	Equal variances not assumed			-1,312	83,978	,193	-1,837	1,401	-4,622	,948
Κοιν. Αυτον.	Equal variances assumed	,088	,767	-,153	84	,879	-,186	1,219	-2,610	2,238
	Equal variances not assumed			-,153	82,629	,879	-,186	1,219	-2,610	2,238
Συνολο Κοιν. Δεξιότητων	Equal variances assumed	,516	,475	-1,076	84	,285	-3,837	3,565	-10,926	3,251
	Equal variances not assumed			-1,076	83,933	,285	-3,837	3,565	-10,926	3,251
Εξωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	,013	,908	1,654	84	,102	6,372	3,851	-1,287	14,031
	Equal variances not assumed			1,654	83,750	,102	6,372	3,851	-1,287	14,031
Εσωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	2,232	,139	,028	84	,978	,047	1,681	-3,297	3,390
	Equal variances not assumed			,028	79,746	,978	,047	1,681	-3,300	3,393
Συνολο Προβλ. Συμπ.	Equal variances assumed	,460	,499	1,282	84	,203	6,419	5,006	-3,537	16,374
	Equal variances not assumed			1,282	81,490	,203	6,419	5,006	-3,542	16,379

Δεδομένου ότι και τον δεύτερο χρόνο της έρευνας οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούνται από παιδιά δύο ηλικιακών ομάδων, των προνηπίων (4-5 ετών) και νηπίων (5-6 ετών), πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος (πίνακας 5.23) προκειμένου να διερευνηθεί πιθανή διαφοροποίηση τους σε σχέση με τον αριθμό

εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που πρότειναν κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των προνήπιων και νηπίων ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων ($t = -4,819$, $p = ,000$) και συνεπειών ($t = -2,961$, $p = ,004$). Πιο συγκεκριμένα, τα προνήπια πρότειναν κατά μέσο όρο 4,24 λύσεις και 2,95 συνέπειες ενώ τα νήπια 7,58 λύσεις και 4,60 συνέπειες, αντίστοιχα (πίνακας 5.24).

Πίνακας 5.23

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Λύσεις	Equal variances assumed	,325	,570	-4,819	84	,000	-3,334	,692	-4,710	-1,958	
	Equal variances not assumed			-4,799	81,260	,000	-3,334	,695	-4,716	-1,952	
Συνέπειες	Equal variances assumed	,505	,479	-2,961	82	,004	-1,651	,558	-2,761	-,542	
	Equal variances not assumed			-2,937	76,811	,004	-1,651	,562	-2,771	-,532	

5.4.4 Έλεγχος αναφορικά με τις διαρροές παιδιών

Από το σχεδιάγραμμα 1 (υποκεφάλαιο 4.2.2) παρατηρείται διαρροή 19 από τα 42 προνήπια της πειραματικής ομάδας που παρακολούθησαν το πρόγραμμα του σχολικού έτους 2004-2005 κατά το επόμενο σχολικό έτος 2005-2006. Στην ομάδα ελέγχου καταγράφεται διαρροή 17 από τα 28 προνήπια του σχολικού έτους 2004-2005, κατά το δεύτερο έτος έρευνας, αντίστοιχα.

Αρχικά, διερευνήθηκε αν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που είχαν συμμετάσχει στην έρευνα του πρώτου χρόνου και ήταν διαθέσιμα κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας (σχολ. έτος 2005-2006) και των σχολικών διαρροών ως προς τις δύο γνωστικές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο στατιστικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον χρόνο μετρήσεων T2 (δηλαδή το χρόνο ολοκλήρωσης της πρώτης παρέμβασης) στους συμμετέχοντες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου (πίνακας 5.25).

Τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών της πειραματικής ομάδας που διέρρευσαν και των παιδιών της

ίδιας ομάδας που συμμετείχαν και τον δεύτερο χρόνο της έρευνας ως προς τις γνωστικές δεξιότητες απόδοσης εναλλακτικών λύσεων ($t=1,171$, $p=,249$) και συνεπειών ($t=1,276$, $p=,210$). Ωστόσο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις δυο αυτές ομάδες παιδιών ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες ($t= -2,100$, $p=,042$), τα εξωτερικευμένα ($t=3,783$ $p=,001$) και εσωτερικευμένα προβλήματα ($t=4,988$, $p=,000$) και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά ($t=4,515$, $p=,000$). Από τον πίνακα 5.26 του Παραρτήματος, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν και τον δεύτερο χρόνο της έρευνας εμφάνιζαν μεγαλύτερους μέσους όρους στα προβλήματα συμπεριφοράς και μικρότερο μέσο όρο στις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά των διαρροών.

Πίνακας 5.25

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Λύσεις	Equal variances assumed	,842	,364	1,171	39	,249	1,177	1,005	-,856	3,211
	Equal variances not assumed			1,192	38,665	,241	1,177	,987	-,821	3,175
Συνέπειες	Equal variances assumed	,899	,349	1,276	36	,210	1,062	,832	-,626	2,750
	Equal variances not assumed			1,297	35,868	,203	1,062	,818	-,598	2,722
Εξωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	,025	,876	3,783	40	,001	22,025	5,821	10,260	33,791
	Equal variances not assumed			3,739	36,354	,001	22,025	5,891	10,081	33,969
Εσωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	2,123	,153	4,988	40	,000	12,691	2,545	7,548	17,834
	Equal variances not assumed			4,906	35,355	,000	12,691	2,587	7,441	17,941
Σύνολο Προβλ. Συμπερ.	Equal variances assumed	,001	,971	4,515	40	,000	34,716	7,688	19,177	50,255
	Equal variances not assumed			4,463	36,391	,000	34,716	7,779	18,945	50,488
Σύνολο Κοιν. Δεξιότητων	Equal variances assumed	,902	,348	-2,100	40	,042	-9,767	4,652	-19,168	-,365
	Equal variances not assumed			-2,054	34,169	,048	-9,767	4,754	-19,426	-,107

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, από τα αποτελέσματα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που διέρρευσαν και των παιδιών που συμμετείχαν τον δεύτερο χρόνο της έρευνας ως προς τις γνωστικές δεξιότητες απόδοσης εναλλακτικών λύσεων ($t=,043$, $p=,966$) και συνεπειών ($t=-1,094$, $p=,287$), τις κοινωνικές δεξιότητες ($t= -,248$, $p=,806$) και τα προβλήματα συμπεριφοράς ($t=,840$, $p=,409$): εξωτερικευμένα προβλήματα, $t=1,164$, $p=,255$) και εσωτερικευμένα προβλήματα $t=,216$, $p=,831$ (πίνακας 5.27 & πίνακας 5.28 Παραρτήματος).

Πίνακας 5.27

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Λύσεις	Equal variances assumed	,080	,780	,043	24	,966	,063	1,464	-2,959	3,084
	Equal variances not assumed			,042	17,527	,967	,063	1,505	-3,106	3,231
Συνέπειες	Equal variances assumed	,492	,491	-1,094	20	,287	-1,033	,944	-3,003	,936
	Equal variances not assumed			-1,122	19,894	,275	-1,033	,921	-2,956	,889
Συνολο Κοιν. Δεξιότητων	Equal variances assumed	1,864	,184	-,248	26	,806	-1,193	4,801	-11,061	8,676
	Equal variances not assumed			-,228	15,721	,823	-1,193	5,237	-12,310	9,925
Εξωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	,754	,393	1,164	26	,255	5,840	5,016	-4,470	16,149
	Equal variances not assumed			1,057	15,194	,307	5,840	5,523	-5,918	17,598
Εσωτ. Προβλ.	Equal variances assumed	,933	,343	,216	26	,831	,738	3,422	-6,295	7,771
	Equal variances not assumed			,221	23,266	,827	,738	3,336	-6,158	7,634
Συνολο Προβλ. Συμπερ.	Equal variances assumed	,000	,987	,840	26	,409	6,578	7,830	-9,517	22,672
	Equal variances not assumed			,791	17,316	,440	6,578	8,317	-10,946	24,101

5.4.5 Αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών μεταξύ των χρόνων T2-T3

Πριν την εισαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» το δεύτερο χρόνο της έρευνας, διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό τα παιδιά της πειραματικής ομάδας 4-5 ετών που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας, και συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα του δεύτερου χρόνου ως νήπια πλέον (5-6 ετών) διατήρησαν τις βελτιωμένες δεξιότητες απόδοσης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε διαπροσωπικά προβλήματα. Επίσης, αξιολογήθηκαν οι διαστάσεις της κοινωνικής τους συμπεριφοράς μεταξύ των δυο χρόνων μετρήσεων: T2-T3. Το διάστημα που μεσολαβεί των δυο αυτών χρόνων, δηλαδή μεταξύ της ολοκλήρωσης της παρέμβασης του πρώτου χρόνου (τέλη Μαΐου 2005 – αρχές Ιουνίου 2005) και της εισαγωγής της ίδιας παρέμβασης τον δεύτερο χρόνο (τέλη Ιανουαρίου 2006 – αρχές Φεβρουαρίου 2006) ανέρχεται σε οκτώ μήνες. Κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών τα παιδιά δεν έλαβαν περαιτέρω εκπαίδευση στο πρόγραμμα.

Για τον παραπάνω έλεγχο επιλέχθηκε η στατιστική μέθοδος επαναλαμβανόμενων μετρήσεων διακύμανσης (Repeated Measures ANOVAs) βάσει του πολυπαραγοντικού σχεδίου 2 ομάδες X 2 χρόνους. Τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δυο ομάδων μελέτης στο χρόνο ως προς τη δεξιότητα απόδοσης εναλλακτικών λύσεων, $F(1, 29) = 1,681, p = ,205$ (πίνακας 5.29). Αντιθέτως, από την ίδια ανάλυση βρέθηκε αλληλεπίδραση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ των δύο ομάδων στον χρόνο ως προς την απόδοση εναλλακτικών συνεπειών κατά την παρουσίαση υποθετικών βινιετών, $F(1, 28) = 5,455, p = ,027$ (πίνακας 5.30).

Πίνακας 5.29

Tests of Within-Subjects Effects

Measure:lyseis

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
time	Sphericity Assumed	10,345	1	10,345	1,881	,181	,061
	Greenhouse-Geisser	10,345	1,000	10,345	1,881	,181	,061
	Huynh-Feldt	10,345	1,000	10,345	1,881	,181	,061
	Lower-bound	10,345	1,000	10,345	1,881	,181	,061
time * omada	Sphericity Assumed	9,248	1	9,248	1,681	,205	,055
	Greenhouse-Geisser	9,248	1,000	9,248	1,681	,205	,055
	Huynh-Feldt	9,248	1,000	9,248	1,681	,205	,055
	Lower-bound	9,248	1,000	9,248	1,681	,205	,055
Error(time)	Sphericity Assumed	159,526	29	5,501			
	Greenhouse-Geisser	159,526	29,000	5,501			
	Huynh-Feldt	159,526	29,000	5,501			
	Lower-bound	159,526	29,000	5,501			

Πίνακας 5.30

Tests of Within-Subjects Effects

Measure:synepeies

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
time	Sphericity Assumed	3,333	1	3,333	,606	,443	,021
	Greenhouse-Geisser	3,333	1,000	3,333	,606	,443	,021
	Huynh-Feldt	3,333	1,000	3,333	,606	,443	,021
	Lower-bound	3,333	1,000	3,333	,606	,443	,021
time * omada	Sphericity Assumed	30,000	1	30,000	5,455	,027	,163
	Greenhouse-Geisser	30,000	1,000	30,000	5,455	,027	,163
	Huynh-Feldt	30,000	1,000	30,000	5,455	,027	,163
	Lower-bound	30,000	1,000	30,000	5,455	,027	,163
Error(time)	Sphericity Assumed	154,000	28	5,500			
	Greenhouse-Geisser	154,000	28,000	5,500			
	Huynh-Feldt	154,000	28,000	5,500			
	Lower-bound	154,000	28,000	5,500			

Στον πίνακα 5.31 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των λύσεων και των συνεπειών που απέδωσαν τα παιδιά των δύο ομάδων μελέτης κατά τους δύο χρόνους μετρήσεων (T2-T3).

Από την επισκόπηση του πίνακα 5.31 παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος του αριθμού των λύσεων που απέδωσε η πειραματική ομάδα αυξήθηκε μόνο κατά 0,05 μονάδες ενώ αντίστοιχα για τις συνέπειες παρατηρείται μείωση κατά 1 μονάδα μεταξύ της ολοκλήρωσης της παρέμβασης του πρώτου χρόνου και της έναρξης της κατά τον δεύτερο χρόνο έρευνας. Η ομάδα ελέγχου αύξησε τον μέσο όρο των εναλλακτικών λύσεων που πρότεινε κατά 1,7 και των συνεπειών κατά 2 μονάδες στους δυο παραπάνω χρόνους.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η πειραματική ομάδα διατήρησε τη βελτίωση της ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων σε υποθετικά

διαπροσωπικά προβλήματα στο διάστημα των 8 μηνών που μεσολάβησαν της ολοκλήρωσης της πρώτης εφαρμογής του προγράμματος και της έναρξης της δεύτερης εισαγωγής του.

Λόγω της στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης ομάδων Χ χρόνου ως προς την απόδοση εναλλακτικών συνεπειών, πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια έλεγχος εντός της πειραματικής ομάδας με τη χρήση του t-test για εξαρτημένα δείγματα προκειμένου να διερευνηθεί αν υπήρξαν διαφορές ως προς την παραπάνω δεξιότητα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον αριθμό εναλλακτικών συνεπειών που πρότειναν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μεταξύ των δύο εξεταζόμενων χρόνων ($t= 1,320, p= ,202$) εύρημα που υποδεικνύει τη διατήρηση της βελτίωσης τους ως προς την παραπάνω δεξιότητα κατά το διάστημα των οκτώ μηνών που μεσολάβησε της λήξης της πρώτης παρέμβασης και της έναρξης της δεύτερης (πίνακας 5.32).

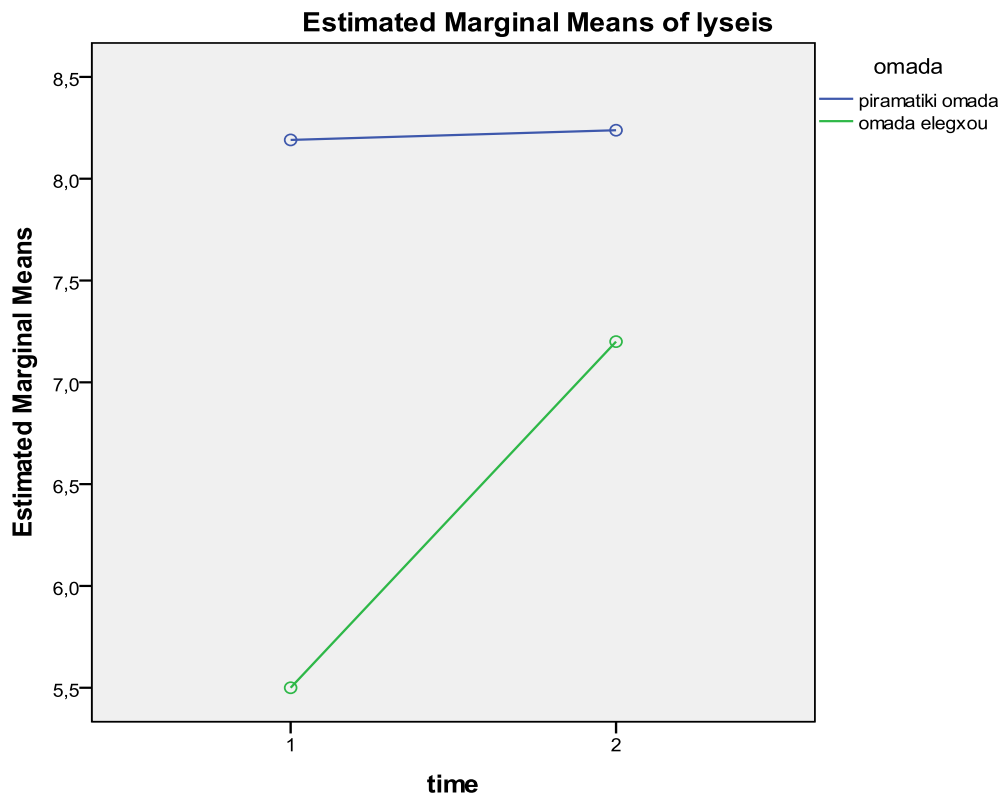
Πίνακας 5.32

		Paired Samples Test								
		Paired Differences				95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper				
Pair 2	synepieies.2 - synepieies.3	1,000	3,387	,757	-,585	2,585	1,320	19	,202	

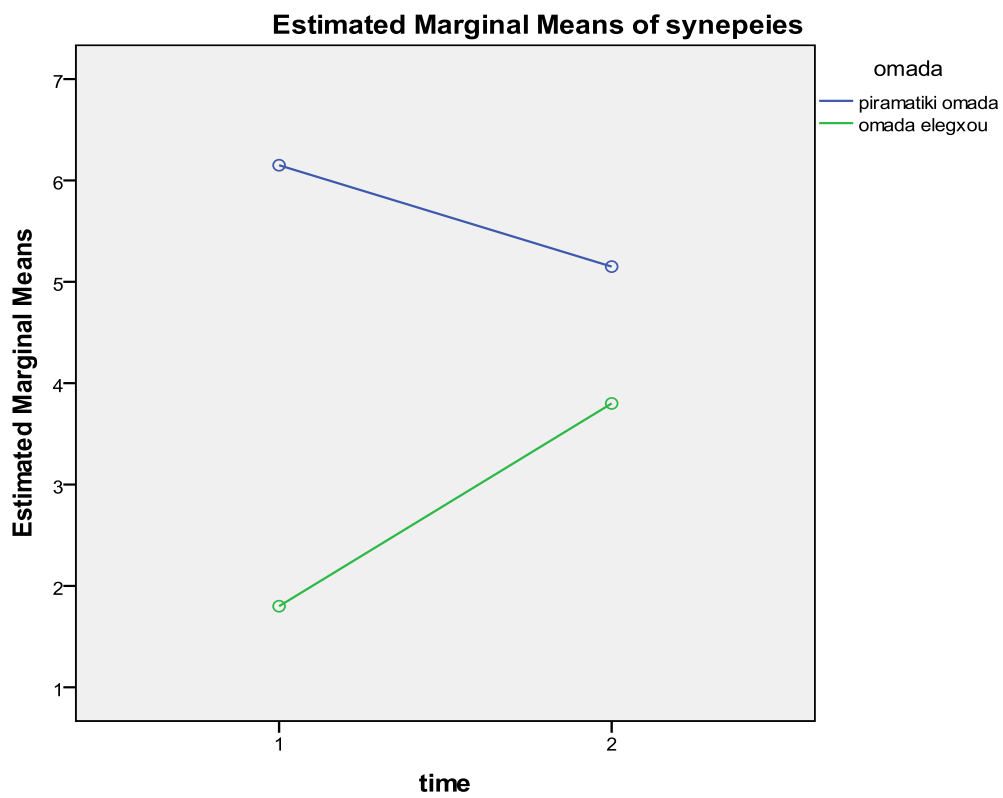
Παρά τη βελτίωση της ομάδας ελέγχου που παρατηρείται ως προς την απόδοσή της σε αριθμό εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών η οποία πιθανόν οφείλεται στην ωρίμανση των παιδιών, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας διατηρούν το προβάδισμά τους ως προς τις παραπάνω δεξιότητες μετά από διάστημα 8 μηνών χωρίς να έχουν λάβει καμία επιπλέον εκπαίδευση στο πρόγραμμα.

Στα παρακάτω γραφήματα απεικονίζεται η απόδοση των παιδιών ως προς τις παραπάνω δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων στους δύο χρόνους, μετά την παρέμβαση του πρώτου χρόνου και πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου έρευνας.

Γράφημα 5. Απόδοση εναλλακτικών λύσεων (T2-T3)



Γράφημα 6. Απόδοση εναλλακτικών συνεπειών (T2-T3)



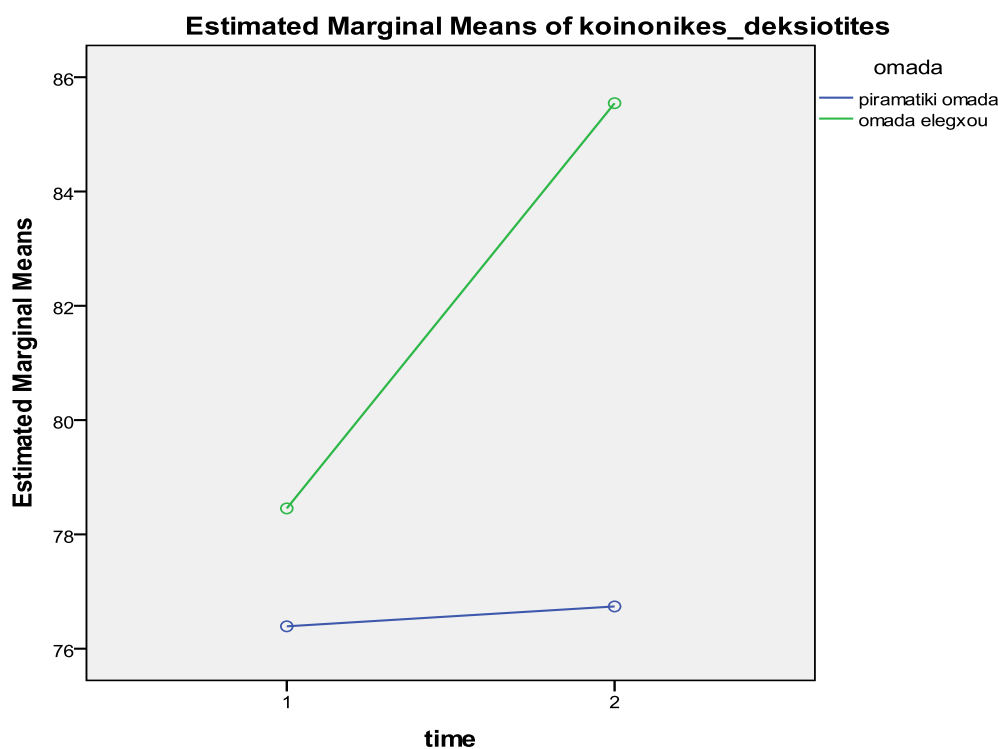
Στη συνέχεια εφαρμόζοντας τη στατιστική μέθοδο των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων διακύμανσης (Repeated Measures Anova) βάσει του πολυπαραγοντικού σχεδίου 2 ομάδες X 2 χρόνους ελέγχθηκε αν και σε ποιο βαθμό τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου διατηρήσαν τις αξιολογούμενες διαστάσεις της κοινωνικής τους συμπεριφοράς μεταξύ των δυο χρόνων μετρήσεων: T2-T3.

Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των ομάδων μεταξύ των δυο χρόνων (T2-T3) ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες συνολικά, $F(1, 32) = 2,193, p = ,148$ και τα προβλήματα συμπεριφοράς, $F(1, 32) = ,324, p = ,573$, εξωτερικευμένα προβλήματα: $F(1, 32) = ,004, p = ,951$, εσωτερικευμένα προβλήματα: $F(1, 32) = 1,503, p = ,229$.

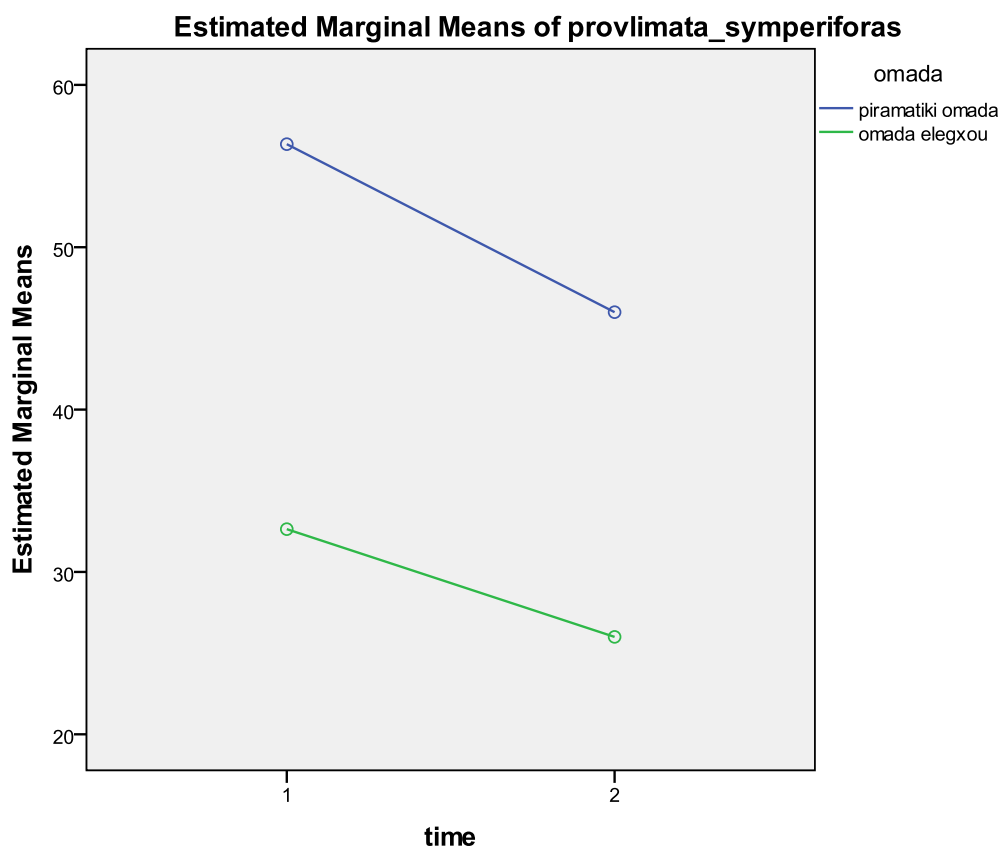
Στον πίνακα 5.33 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι διαφορές των μέσων όρων των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς των δύο ομάδων μελέτης στους χρόνους μετρήσεων T2 – T3.

Στη συνέχεια παρατίθενται δυο γραφήματα που απεικονίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παραπάνω ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε) στους δύο χρόνους μετρήσεων: T2-T3.

Γράφημα 7. Κοινωνικές Δεξιότητες (T2-T3)



Γράφημα 8. Προβλήματα Συμπεριφοράς (T2-T3)



5.4.6 Ευρήματα μετά την εισαγωγή της παρέμβασης τον δεύτερο χρόνο της έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006)

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της τρίμηνης εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006) πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος για τον εντοπισμό πιθανών μεταβολών ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών. Για τον παραπάνω έλεγχο επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures Anova) βάσει του πολυπαραγοντικού σχεδίου 2 ομάδες X 2 χρόνους.

Τα ευρήματα της παραπάνω ανάλυσης έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας X χρόνου ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων, $F(1, 30) = 4,391$, $p = ,045$ και συνεπειών, $F(1, 26) = 4,349$, $p = ,047$ στα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (πίνακες 5.34 & 5.35).

Πίνακας 5.34

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: ΑΥΣΕΙΣ

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
TIME	Sphericity Assumed	30,976	1	30,976	5,985	,021	,166
	Greenhouse-Geisser	30,976	1,000	30,976	5,985	,021	,166
	Huynh-Feldt	30,976	1,000	30,976	5,985	,021	,166
	Lower-bound	30,976	1,000	30,976	5,985	,021	,166
TIME * ομάδα	Sphericity Assumed	22,726	1	22,726	4,391	,045	,128
	Greenhouse-Geisser	22,726	1,000	22,726	4,391	,045	,128
	Huynh-Feldt	22,726	1,000	22,726	4,391	,045	,128
	Lower-bound	22,726	1,000	22,726	4,391	,045	,128
Error(TIME)	Sphericity Assumed	155,259	30	5,175			
	Greenhouse-Geisser	155,259	30,000	5,175			
	Huynh-Feldt	155,259	30,000	5,175			
	Lower-bound	155,259	30,000	5,175			

Πίνακας 5.35

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
TIME	Sphericity Assumed	1,621	1	1,621	,430	,518	,016
	Greenhouse-Geisser	1,621	1,000	1,621	,430	,518	,016
	Huynh-Feldt	1,621	1,000	1,621	,430	,518	,016
	Lower-bound	1,621	1,000	1,621	,430	,518	,016
TIME * ομάδα	Sphericity Assumed	16,406	1	16,406	4,349	,047	,143
	Greenhouse-Geisser	16,406	1,000	16,406	4,349	,047	,143
	Huynh-Feldt	16,406	1,000	16,406	4,349	,047	,143
	Lower-bound	16,406	1,000	16,406	4,349	,047	,143
Error(TIME)	Sphericity Assumed	98,094	26	3,773			
	Greenhouse-Geisser	98,094	26,000	3,773			
	Huynh-Feldt	98,094	26,000	3,773			
	Lower-bound	98,094	26,000	3,773			

Από τον πίνακα 5.36 του Παραρτήματος γίνεται φανερό ότι η σημαντική αυτή αλληλεπίδραση οφείλεται στην ενίσχυση των συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη. Ωστόσο, για τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας Χ χρόνου τόσο για τις εναλλακτικές λύσεις, $F(1, 40)=,128, p=,722$ όσο και για τις εναλλακτικές συνέπειες, $F(1, 34)=,133, p=,718$ που πρότειναν (πίνακες 5.37 & 5.38). Στον πίνακα 5.36 του Παραρτήματος παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το εύρος τιμών των δύο γνωστικών δεξιοτήτων που πέτυχαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στους δύο χρόνους μετρήσεων (T3-T4), δηλαδή πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου της έρευνας.

Αναλυτικότερα: ο μέσος όρος λύσεων και συνεπειών που απέδωσαν τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε κατά 2,59 και 1,43 μονάδες αντίστοιχα, ενώ στα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρατηρήθηκε αύξηση μόνο κατά 0,20 μονάδες για τις λύσεις και μείωση κατά 0,75 μονάδες για τις συνέπειες. Στα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε αύξηση στον μέσο όρο απόδοσης εναλλακτικών λύσεων κατά 0,13 και μείωση κατά 0,2 μονάδες στις συνέπειες ενώ στους ομηλικούς της ομάδας ελέγχου καταγράφηκε αύξηση στον μέσο όρο λύσεων κατά 0,44 και μείωση στον μέσο όρο συνεπειών κατά 0,5 μονάδες, αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι τα παιδιά 4-5 ετών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα για πρώτη φορά παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τα παιδιά 5-6 ετών που το παρακολούθησαν για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά.

Πίνακας 5.37

Tests of Within-Subjects Effects

Measure:lyseis

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
time	Sphericity Assumed	1,668	1	1,668	,408	,527	,010
	Greenhouse-Geisser	1,668	1,000	1,668	,408	,527	,010
	Huynh-Feldt	1,668	1,000	1,668	,408	,527	,010
	Lower-bound	1,668	1,000	1,668	,408	,527	,010
time * omada	Sphericity Assumed	,525	1	,525	,128	,722	,003
	Greenhouse-Geisser	,525	1,000	,525	,128	,722	,003
	Huynh-Feldt	,525	1,000	,525	,128	,722	,003
	Lower-bound	,525	1,000	,525	,128	,722	,003
Error(time)	Sphericity Assumed	163,535	40	4,088			
	Greenhouse-Geisser	163,535	40,000	4,088			
	Huynh-Feldt	163,535	40,000	4,088			
	Lower-bound	163,535	40,000	4,088			

Πίνακας 5.38

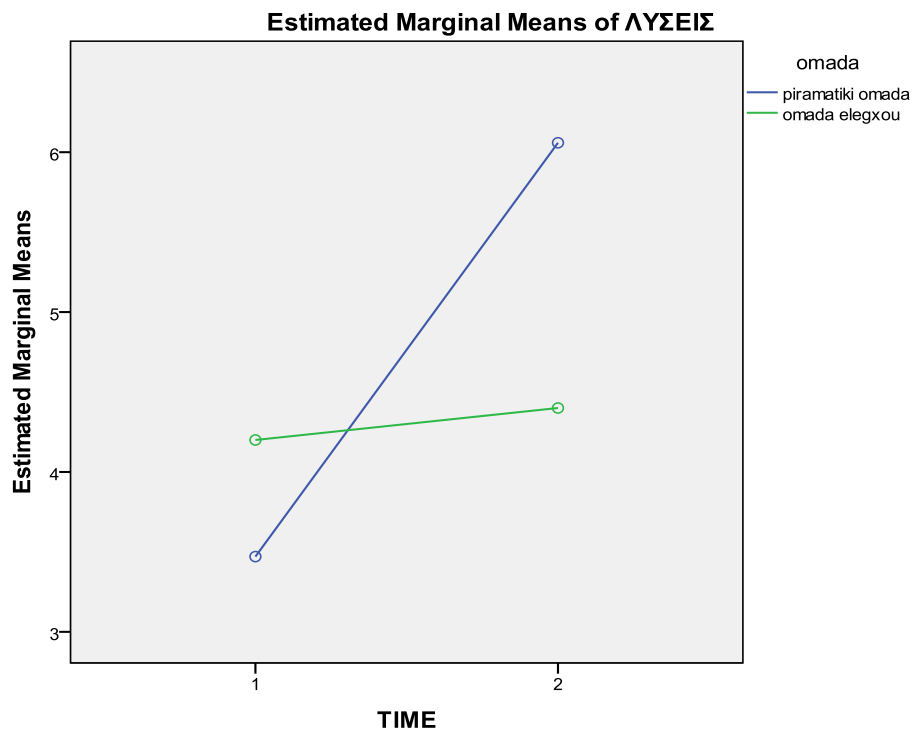
Tests of Within-Subjects Effects

Measure:synepeies

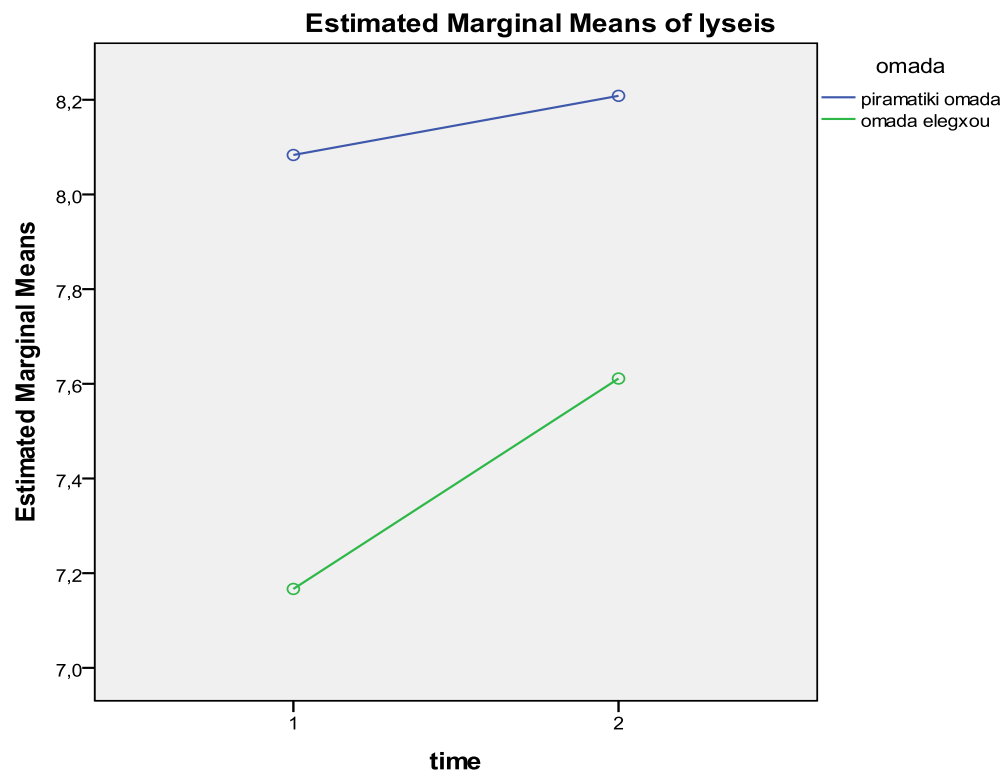
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
time	Sphericity Assumed	2,178	1	2,178	,722	,402	,021
	Greenhouse-Geisser	2,178	1,000	2,178	,722	,402	,021
	Huynh-Feldt	2,178	1,000	2,178	,722	,402	,021
	Lower-bound	2,178	1,000	2,178	,722	,402	,021
time * omada	Sphericity Assumed	,400	1	,400	,133	,718	,004
	Greenhouse-Geisser	,400	1,000	,400	,133	,718	,004
	Huynh-Feldt	,400	1,000	,400	,133	,718	,004
	Lower-bound	,400	1,000	,400	,133	,718	,004
Error(time)	Sphericity Assumed	102,600	34	3,018			
	Greenhouse-Geisser	102,600	34,000	3,018			
	Huynh-Feldt	102,600	34,000	3,018			
	Lower-bound	102,600	34,000	3,018			

Στη συνέχεια παρατίθενται γραφήματα που απεικονίζουν την απόδοση των παιδιών ως προς τις δυο γνωστικές δεξιότητες μεταξύ των δύο χρόνων παρέμβασης (T3-T4).

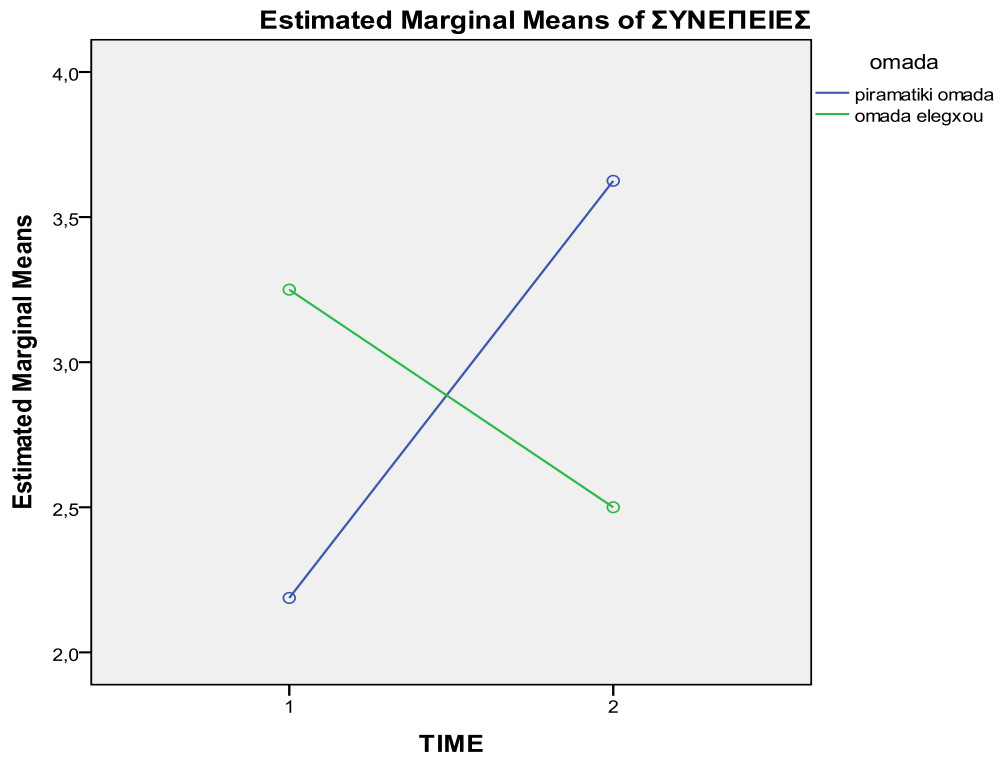
Γράφημα 9. Απόδοση εναλλακτικών λύσεων – Παιδιά 4-5 ετών (T3- T4)



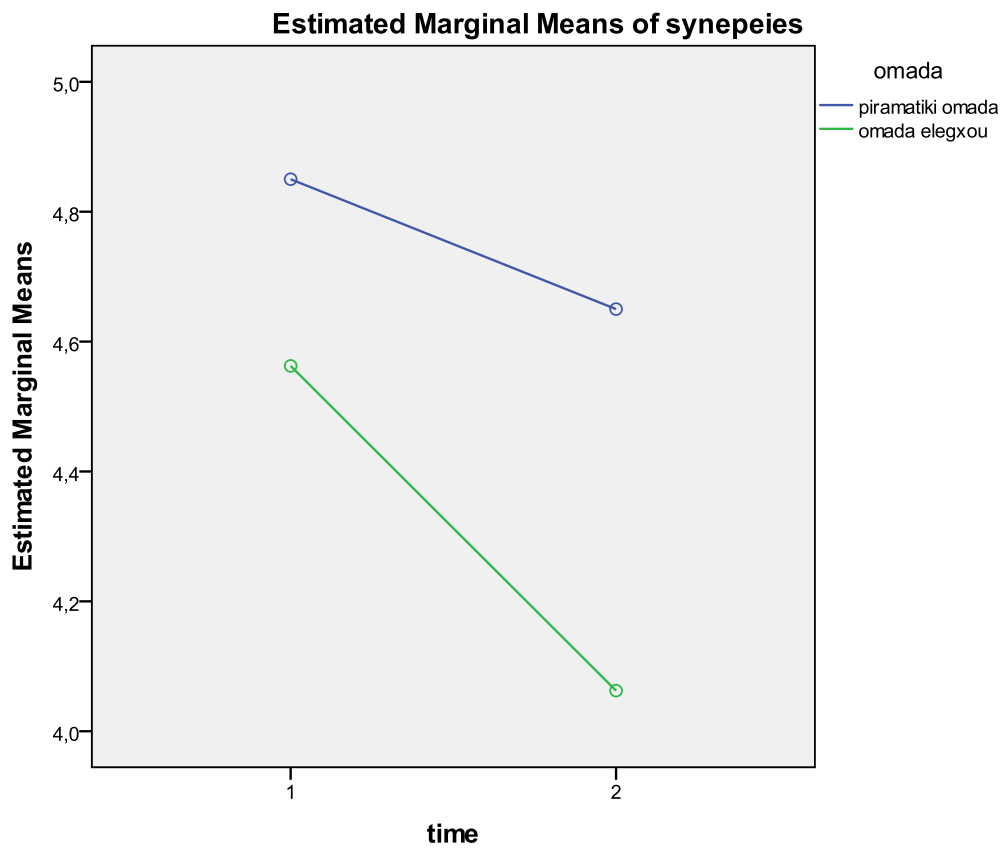
Γράφημα 10. Απόδοση εναλλακτικών λύσεων – Παιδιά 5-6 ετών (T3-T4)



Γράφημα 11. Απόδοση εναλλακτικών συνεπειών – Παιδιά 4-5 ετών (T3- T4)



Γράφημα 12. Απόδοση εναλλακτικών συνεπειών – Παιδιά 5-6 ετών (T3-T4)



Με την ίδια στατιστική μέθοδο διερευνήθηκε η πιθανή μεταβολή της κοινωνικής διάστασης της συμπεριφοράς, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τις νηπιαγωγούς μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας Χ χρόνου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, $F(1, 37)=1,112$, $p=,298$ και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών 4-5 ετών, $F(1, 37)= 2,236$, $p=,143$: εξωτερικευμένα προβλήματα, $F(1, 37)=2,358$, $p=,133$ και εσωτερικευμένα προβλήματα $F(1, 37)=1,363$, $p=,250$.

Στα παιδιά 5-6 ετών επίσης δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις ομάδας Χ χρόνου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες ($F(1, 43)=,146$ $p=,704$), τα εξωτερικευμένα προβλήματα, $F(1, 43)=,604$, $p=,441$, τα εσωτερικευμένα προβλήματα, $F(1, 43)=,521$, $p=,474$, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά $F(1, 43)=,783$, $p=,381$.

Στον πίνακα 5.39 του Παραρτήματος παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αξιολογούμενων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς και η διαφορά αυτών στους δύο χρόνους (πριν και μετά την εισαγωγή της παρέμβασης του δεύτερου χρόνου της έρευνας).

5.4.7 Ευρήματα από τον έλεγχο δεδομένων στους δύο χρόνους ολοκλήρωσης του προγράμματος

Η αλληλεπίδραση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μεταξύ των δύο χρονών ολοκλήρωσης της παρέμβασης, δηλαδή του τέλους του πρώτου έτους έρευνας (T2) και του τέλους του δεύτερου χρόνου της έρευνας (T4) διερευνήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων βάσει του πολυπαραγοντικού σχεδίου 2 ομάδες Χ 2 χρόνους τόσο για τις γνωστικές δεξιότητες όσο και για τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα από τη συγκεκριμένη ανάλυση έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης ως προς τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων $F(1, 28)= ,778$, $p= ,385$ μεταξύ των δύο χρόνων ολοκλήρωσης του προγράμματος (πίνακας 5.40). Αντιθέτως, από την ίδια ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα $F(1, 21)= 6,011$, $p=,023$ μεταξύ των χρόνων T2 και T4 (πίνακας 5.41) η

οποία οφείλεται σε βελτίωση της ομάδας ελέγχου, όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 5.43 του Παραρτήματος.

Πίνακας 5.40

Tests of Within-Subjects Effects

Measure:lyseis

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
TIME	Sphericity Assumed	24,300	1	24,300	2,521	,124	,083
	Greenhouse-Geisser	24,300	1,000	24,300	2,521	,124	,083
	Huynh-Feldt	24,300	1,000	24,300	2,521	,124	,083
	Lower-bound	24,300	1,000	24,300	2,521	,124	,083
TIME * omada	Sphericity Assumed	7,500	1	7,500	,778	,385	,027
	Greenhouse-Geisser	7,500	1,000	7,500	,778	,385	,027
	Huynh-Feldt	7,500	1,000	7,500	,778	,385	,027
	Lower-bound	7,500	1,000	7,500	,778	,385	,027
Error(TIME)	Sphericity Assumed	269,850	28	9,638			
	Greenhouse-Geisser	269,850	28,000	9,638			
	Huynh-Feldt	269,850	28,000	9,638			
	Lower-bound	269,850	28,000	9,638			

Πίνακας 5.41

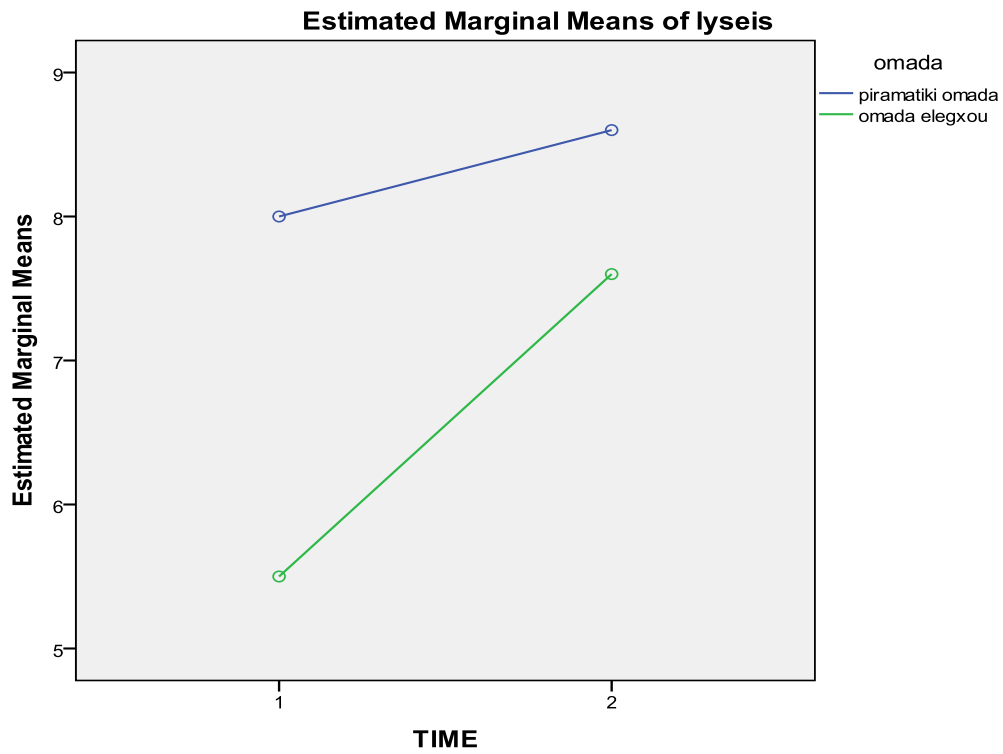
Tests of Within-Subjects Effects

Measure:synepeies

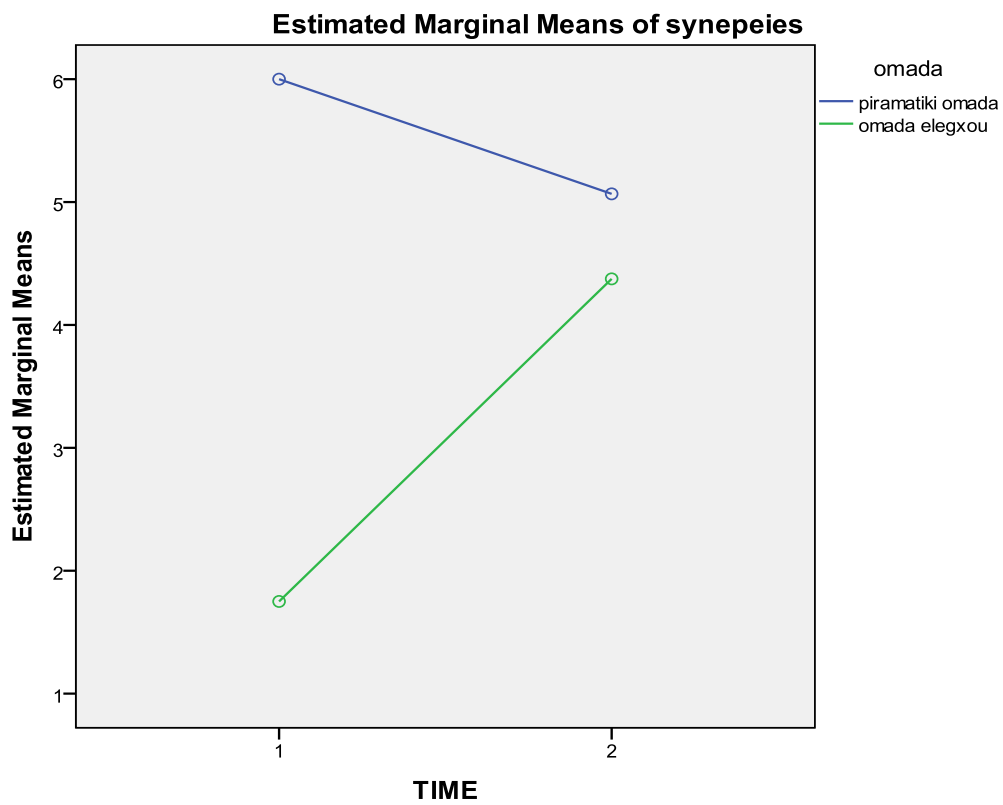
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
TIME	Sphericity Assumed	7,465	1	7,465	1,358	,257	,061
	Greenhouse-Geisser	7,465	1,000	7,465	1,358	,257	,061
	Huynh-Feldt	7,465	1,000	7,465	1,358	,257	,061
	Lower-bound	7,465	1,000	7,465	1,358	,257	,061
TIME * omada	Sphericity Assumed	33,031	1	33,031	6,011	,023	,223
	Greenhouse-Geisser	33,031	1,000	33,031	6,011	,023	,223
	Huynh-Feldt	33,031	1,000	33,031	6,011	,023	,223
	Lower-bound	33,031	1,000	33,031	6,011	,023	,223
Error(TIME)	Sphericity Assumed	115,404	21	5,495			
	Greenhouse-Geisser	115,404	21,000	5,495			
	Huynh-Feldt	115,404	21,000	5,495			
	Lower-bound	115,404	21,000	5,495			

Στους πίνακες 5.42 & 5.43 του Παραρτήματος παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αξιολογούμενων γνωστικών και η διαφορά αυτών στους δύο χρόνους (πριν και μετά την εισαγωγή της παρέμβασης του δεύτερου χρόνου της έρευνας).

Γράφημα 13. Απόδοση Λύσεων από τα παιδιά στους δύο χρόνους ολοκλήρωσης του προγράμματος (T2 & T4)



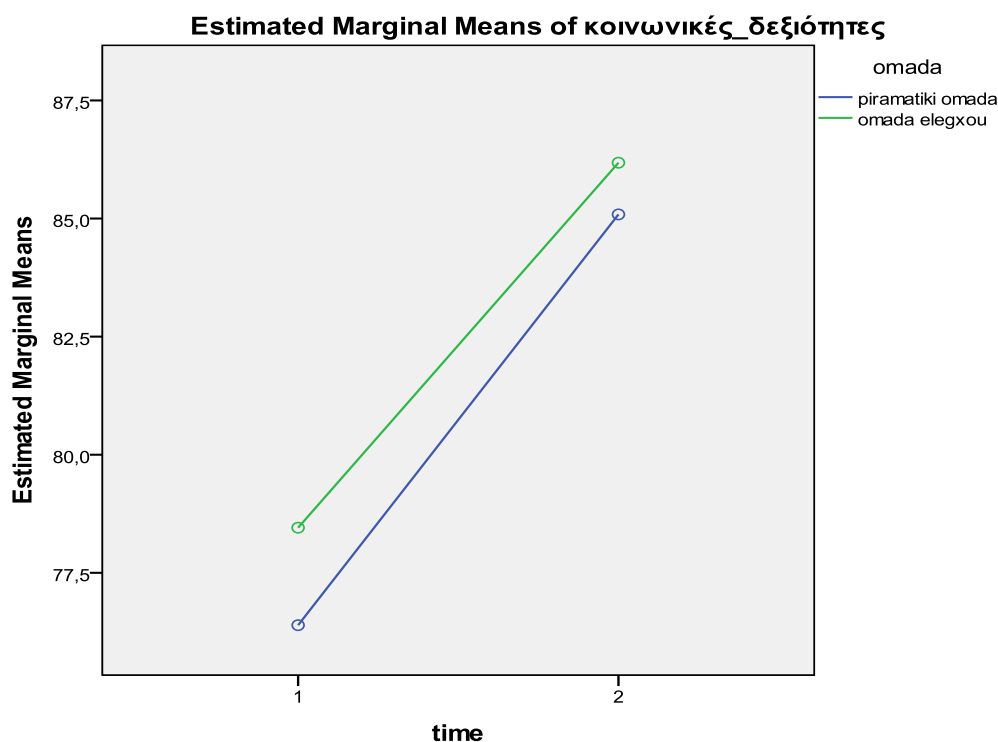
Γράφημα 14. Απόδοση Συνεπειών από τα παιδιά στους δύο χρόνους ολοκλήρωσης του προγράμματος (T2 & T4)



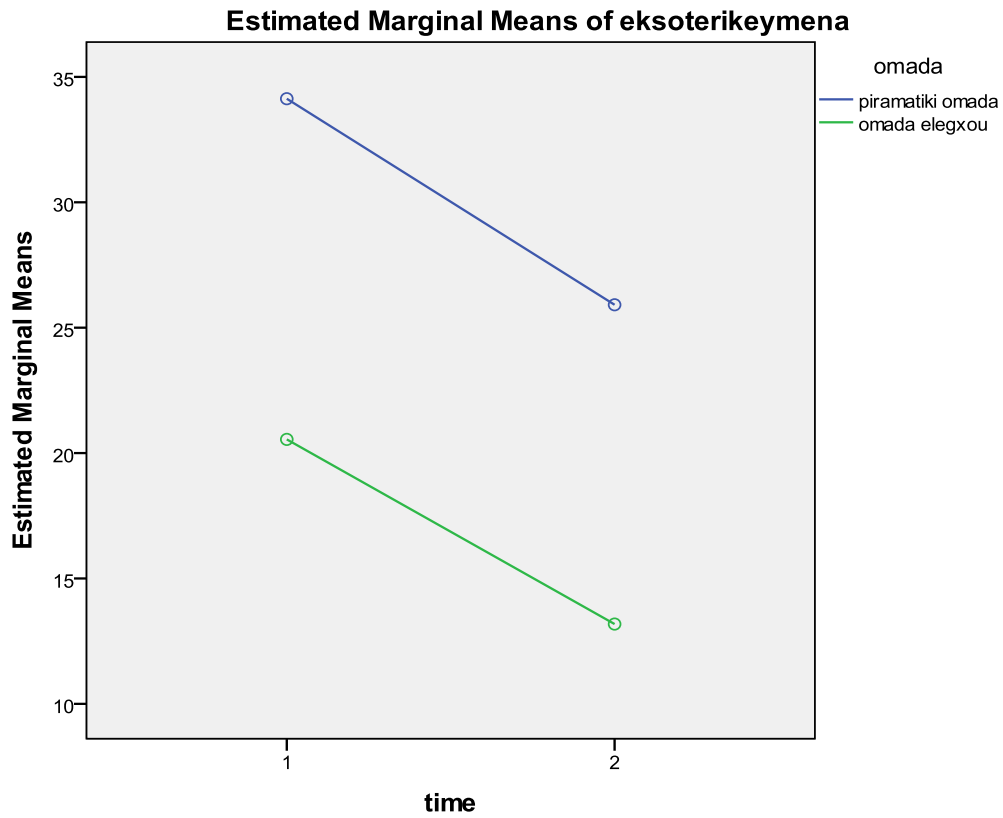
Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων της κλίμακας PKBS-2 δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες $F(1,32)=,054$, $p=,818$, τα εξωτερικευμένα προβλήματα $F(1,32)=,030$, $p=,865$, όπως και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά $F(1,32)=,030$, $p=,890$. Ωστόσο, ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα εντοπίστηκε σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ομάδων μεταξύ των δύο χρόνων ολοκλήρωσης του προγράμματος $F(1,32)=4,589$, $p=,040$ ($d=,125$) η οποία οφείλεται, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5.44, στην αντίστοιχη μείωση προβλημάτων που παρατηρείται στην πειραματική ομάδα.

Στον πίνακα 5.44 του Παραρτήματος παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που πέτυχαν οι ομάδες μελέτης ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς στους δύο χρόνους ολοκλήρωσης του προγράμματος.

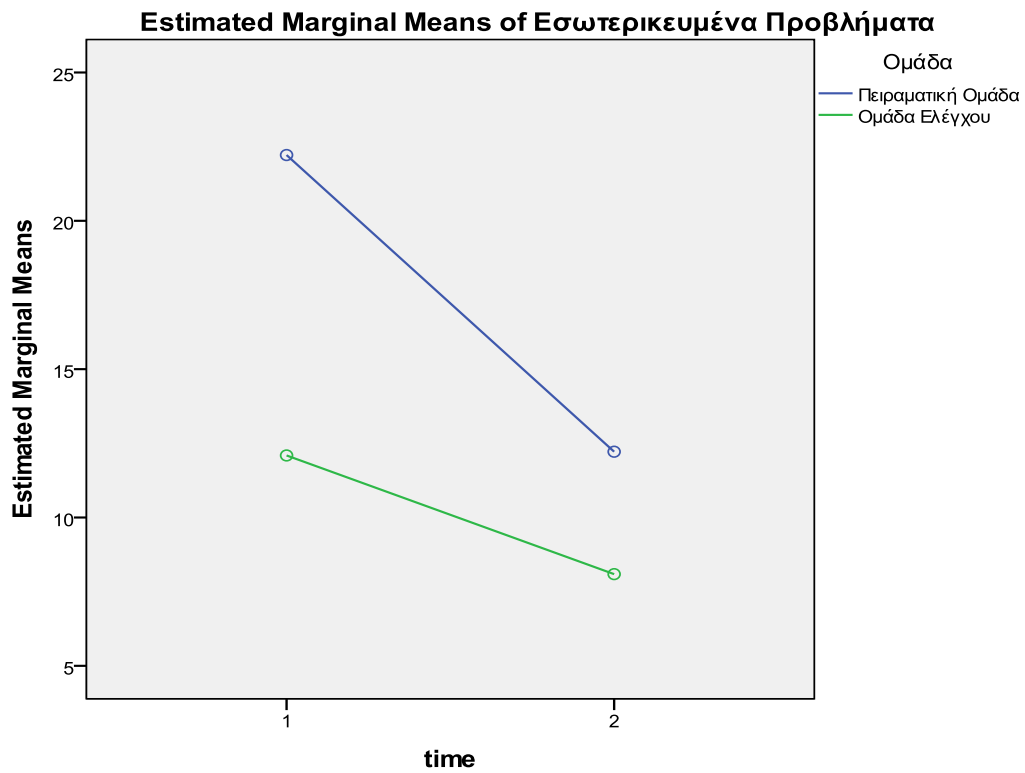
Γράφημα 15. Κοινωνικές Δεξιότητες (T2-T4)



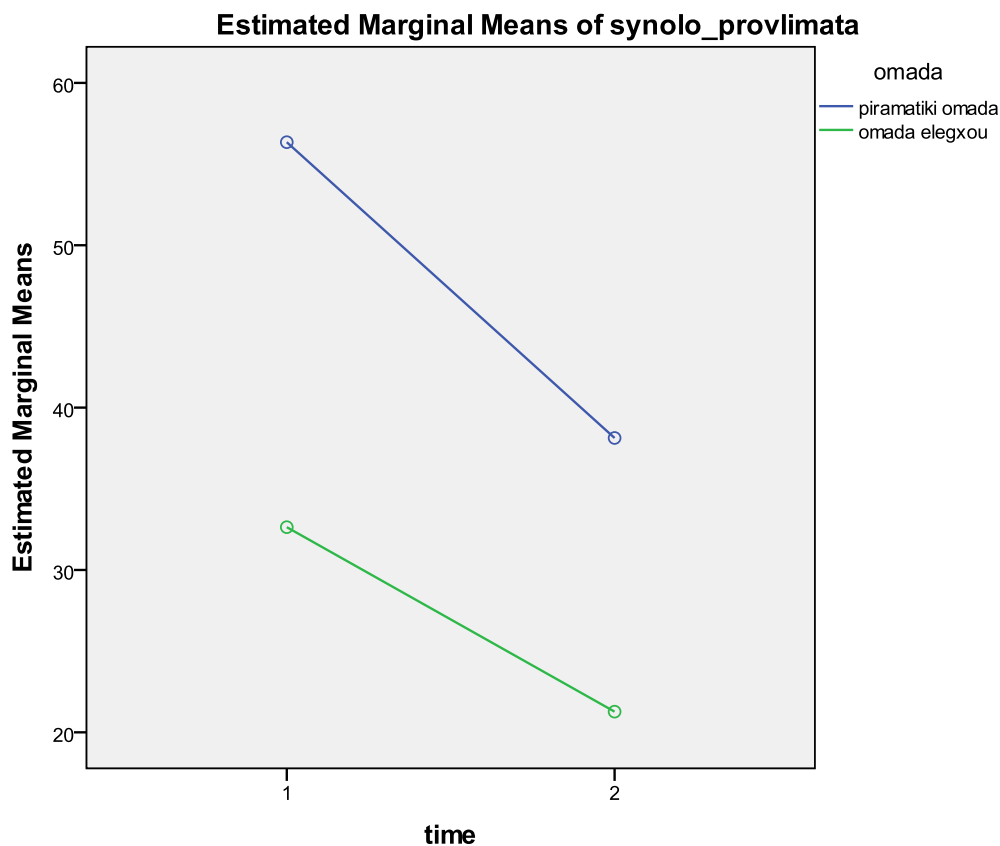
Γράφημα 16. Εξωτερικευμένα Προβλήματα (T2-T4)



Γράφημα 17. Εσωτερικευμένα Προβλήματα (T2-T4)



Γράφημα 18. Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς (T2-T4)



Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε έναν πρόσθετο έλεγχο εντός των δύο ομάδων μεταξύ της ολοκλήρωσης της πρώτης και της δεύτερης παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, εφαρμόζοντας τη μέθοδο του t-test για εξαρτημένα δείγματα εντοπίσαμε τις διαφορές μεταξύ των ίδιων ομάδων στο χρόνο.

Για την πειραματική ομάδα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων ($t = -0,576$, $p = ,572$) και συνεπειών ($t = ,923$, $p = ,372$) μεταξύ του χρόνου ολοκλήρωσης της πρώτης παρέμβασης (T2) και του χρόνου ολοκλήρωσης της δεύτερης παρέμβασης (T4). Εντούτοις, η συγκεκριμένη ομάδα μελέτης στους ίδιους χρόνους έδειξε στατιστικά σημαντική ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων ($t = -3,719$, $p = ,001$) και μείωση των εξωτερικευμένων προβλημάτων ($t = 3,525$, $p = ,002$), των εσωτερικευμένων προβλημάτων ($t = 7,016$, $p = ,000$) και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά ($t = 5,451$, $p = ,000$) (πίνακας 5.45).

Πίνακας 5.45

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	λύσεις.2 - λύσεις.4	-,600	4,661	1,042	-2,781	1,581	-,576	19	,572
Pair 2	συνέπειες.2 - συνέπειες.4	,933	3,918	1,012	-1,236	3,103	,923	14	,372
Pair 3	συνολο κοινων.δεξιότητων.2 - συνολο κοινων.δεξιότητων.4	-8,696	11,215	2,338	-13,545	-3,846	-3,719	22	,001
Pair 4	εξωτ.προβλ..2 - εξωτ.προβλ..4	8,217	11,180	2,331	3,383	13,052	3,525	22	,002
Pair 5	εσωτ.προβλ..2 - εσωτ.προβλ..4	10,000	6,836	1,425	7,044	12,956	7,016	22	,000
Pair 6	συνολο προβλ. συμπερ.2 - συνολο προβλ. συμπερ.4	18,217	16,028	3,342	11,286	25,149	5,451	22	,000

Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την απόδοση εναλλακτικών συνεπειών για την ομάδα ελέγχου ($t = -4,930$, $p = ,002$) μεταξύ των δύο χρόνων (T2- T4) αλλά όχι ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων ($t = 1,769$, $p = ,111$). Όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά της ομάδας ελέγχου μεταξύ των δυο παραπάνω χρόνων μετρήσεων, τα ευρήματα δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες ($t = 2,183$, $p = ,054$), τα εξωτερικευμένα προβλήματα ($t = 1,381$, $p = ,197$), τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($t = 1,447$, $p = ,178$) και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά ($t = 1,433$, $p = ,182$) (πίνακας 5.46).

Πίνακας 5.46

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	λύσεις.2 - λύσεις.4	-2,100	3,755	1,187	-4,786	,586	-1,769	9	,111
Pair 2	συνέπειες.2 - συνέπειες.4	-2,625	1,506	,532	-3,884	-1,366	-4,930	7	,002
Pair 3	συνολο κοινων.δεξιότητων.2 - συνολο κοινων.δεξιότητων.4	-7,727	11,740	3,540	-15,61	,159	-2,183	10	,054
Pair 4	εξωτ.προβλ..2 - εξωτ.προβλ..4	7,364	17,688	5,333	-4,519	19,246	1,381	10	,197
Pair 5	εσωτ.προβλ..2 - εσωτ.προβλ..4	4,000	9,165	2,763	-2,157	10,157	1,447	10	,178
Pair 6	συνολο προβλ. συμπερ..2 - συνολο προβλ. συμπερ..4	11,364	26,307	7,932	-6,310	29,037	1,433	10	,182

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί την ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας τα οποία προέκυψαν μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος "Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα" σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα.

6.1 Η χορήγηση των διεθνών δοκιμασιών και κλιμάκων στην Ελλάδα: ευρήματα και προοπτικές

Οι δοκιμασίες εκτίμησης των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες εκτίμησης των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων: α. η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Λύσεων σε Διαπροσωπικά Προβλήματα παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (Preschool Interpersonal Problem Solving Test, Shure 1992) και β. η Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Συνεπειών σε Διαπροσωπικά Προβλήματα παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (What Happens Next Game Test, Shure, 1990).

Η ψυχομετρική συμπεριφορά των συγκεκριμένων δοκιμασιών κατά τη χορήγηση τους σε ελληνικά περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής ήταν πολύ ικανοποιητική. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα τεκμηρίωσε δύο τύπους αξιοπιστίας: α. την αξιοπιστία μεταξύ δύο βαθμολογητών η οποία βρέθηκε υψηλή, και β. την αξιοπιστία εκτίμησης – επανεκτίμησης η οποία ήταν ικανοποιητική. Τα ευρήματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς οι συγκεκριμένες δοκιμασίες έχουν επιδείξει άριστες ψυχομετρικές ιδιότητες κατά τη χορήγηση τους σε διεθνή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981. Shure & Spivack, 1974. Shure, 1990. Shure, 1992. Vestal & Jones, 2004). Επιπλέον, έχουν σχεδιαστεί ειδικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών στο πλαίσιο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» στις Η.Π.Α.

Μία από τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν ότι η σχέση των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων με τις κοινωνικές δεξιότητες θα είναι ευθεία και με τα προβλήματα συμπεριφοράς αντίστροφη. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι γνωστικές – κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης αποτελούν παράγοντα ενίσχυσης των κοινωνικών και ακαδημαϊκών συμπεριφορών,

όπως κοινωνική προσαρμογή, θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σχολική επιτυχία και μείωση των συμπεριφορικών δυσκολιών, όπως παρόρμηση, αναστολή και επιθετικότητα (Boyle & Hasset-Walker, 2008. Elias et al., 2003. Feis & Simons, 1985. Shure, 1984. Shure, 1993. Shure, Spivack, & Jaeger, 1971. Shure & Spivack, 1980, 1982.). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν πλήρως τη συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση, κομίζοντας πρόσθετα εμπειρικά στοιχεία για τη σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

Οι δοκιμασίες αυτές πέτυχαν επίσης κατά τη χορήγησή τους σε ελληνικά νηπιαγωγεία τη γνωστική διαφοροποίηση των παιδιών 4-5 και 5-6 ετών ως προς την προσφορά εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε ευθεία γραμμή με τα αποτελέσματα της αρχικής έρευνας των Shure και Spivack (1980. 1982) και αποτελεί μια πρόσθετη ένδειξη για την ευαισθησία των συγκεκριμένων δοκιμασιών στις αναπτυξιακές διαφορές παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα παρέχουν επαρκείς ενδείξεις για την εγκυρότητα των δυο παραπάνω ψυχομετρικών μέσων κατά τη χορήγηση τους σε ελληνικά προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής. Η χρήση τους σε μελλοντικές έρευνες στην Ελλάδα προτείνεται χωρίς επιφυλάξεις.

Η Κλίμακα Εκτίμησης Συμπεριφοράς σε Παιδιά Ηλικίας 3-6 ετών (Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2) (Merrell, 2002)

Η συγκεκριμένη κλίμακα χορηγήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής. Η ψυχομετρική συμπεριφορά της κατά τη χρήση της σε ελληνικά νηπιαγωγεία εκτιμήθηκε ως ικανοποιητική. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εξέτασε δύο τύπους αξιοπιστίας: α. την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας η οποία βρέθηκε υψηλή τόσο για τις δύο κύριες κλίμακες όσο και για τις πέντε υποκλίμακες και, β. την αξιοπιστία εκτίμησης – επανεκτίμησης η οποία ήταν επίσης πολύ ικανοποιητική. Τα ευρήματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο ψυχομετρικό μέσο εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών 3-6 ετών έχοντας επιδείξει άρτια ψυχομετρικά χαρακτηριστικά κατά τη χορήγησή της σε διεθνή περιβάλλοντα με διαφορετικές οικολογίες (Fernandez et al., 2010. Merrell, 2002. Wang et al., 2011).

Η δομική εγκυρότητα και η εγκυρότητα του περιεχομένου της κλίμακας τεκμηριώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό με δύο μεθόδους: α. με τη συσχέτιση των

λημμάτων των δύο κύριων κλιμάκων με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας τους και β. με τη συσχέτιση των δύο κύριων κλιμάκων και υποκλιμάκων τους.

Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι δύο λήμματα, τα με αριθμό 1 και 24, της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν είχαν ικανοποιητικούς δείκτες συνάφειας με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας τους. Το εύρημα αυτό θέτει έναν προβληματισμό σχετικά με την αφαίρεση ή μη λημμάτων κατά τη χρήση της μεταφρασμένης κλίμακας σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι Fernandez και συν. (2010) κατά τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας της συγκεκριμένης κλίμακας στην Ισπανία (n=1509) με τη μέθοδο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης κατέληξαν στην αφαίρεση των λημμάτων 1 και 26 ώστε να πετύχουν καλύτερη προσαρμογή του μοντέλου. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη ότι το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας δεν είναι μεγάλο, θεωρήθηκε παρακινδυνευμένο να αφαιρεθούν τα παραπάνω λήμματα. Επιπλέον, η πρώτη χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας στην Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί ως δοκιμαστική.

Από τα αποτελέσματα, επίσης, άξιο αναφοράς είναι ότι η συνάφεια μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά βρέθηκε να είναι μέτρια. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον αρχικό ψυχομετρικό έλεγχο της κλίμακας και ενισχύει την άποψη του Merrell (2002) για τη σημασία της αξιολόγησης των δύο παραπάνω εννοιών ξεχωριστά. Η μέτρια συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς υποδεικνύει ότι οι παραδοσιακές μεθοδολογικές πρακτικές για την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς αποκλειστικά μέσω της εκτίμησης των προβλημάτων αυτής δεν παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, βασικού άξονα του μοντέλου της προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Σαφής ένδειξη, επίσης, για την εγκυρότητα της κλίμακας αποτελεί εύρημα που δείχνει διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια βρέθηκε να επιδεικνύουν πιο επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες από τα αγόρια, ενώ τα αγόρια να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μελετών που εντοπίζει έμφυλες διαφορές ως προς την παρατηρούμενη κοινωνική συμπεριφορά (Crick & Grotpeter, 1995. Merrell, 2002. Walker, Irving, & Berthelsen, 2002). Επιπλέον, ενισχύει τα δεδομένα για ευαισθησία της συγκεκριμένης κλίμακας στις αναπτυξιακές διαφορές των δύο φύλων.

Γενικότερα, οι ψυχομετρικές ιδιότητες της παραπάνω κλίμακας σε παιδιά 4-6 ετών στην Ελλάδα ήταν ικανοποιητικές. Περαιτέρω διερεύνηση της εγκυρότητας θα πρέπει να συμπεριληφθεί σε μελλοντικές έρευνες και με μεγαλύτερο δείγμα. Η χρήση της στην Ελλάδα προτείνεται χωρίς ιδιαίτερες επιφυλάξεις.

6.2 Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, γνωστικές δεξιότητες και κοινωνική συμπεριφορά

Η παρούσα υποενοότητα εξετάζει τις σχέσεις των γνωστικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής συμπεριφοράς με κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές.

Ηλικία και δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων

Τα ευρήματα της έρευνας από την εφαρμογή του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε ελληνικά νηπιαγωγεία έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 και 5-6 ετών) διαθέτουν αναπτυγμένες τις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Ωστόσο, όπως είναι αναμενόμενο (Crick & Dodge, 1994), διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους ως προς την ποσοτική προσφορά εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικές διαπροσωπικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά 5-6 ετών υπερέχουν ως προς τον αριθμό εναλλακτικών στρατηγικών που πρόσφεραν έναντι των παιδιών 4-5 ετών. Πράγματι, τόσο οι αρχικές έρευνες των Shure και Spivack (Shure & Spivack, 1980.1982. Shure, Spivack & Jaeger, 1971.) όσο και άλλων ερευνητών σε διεθνές εκπαιδευτικό επίπεδο (Feis & Simons, 1985. Punia, Balda, & Punia, 2004. Sharp, 1981. Rickel & Burgio, 1982. Richardson, 2010. Rubin & Krasnor, 1983) υποδεικνύουν ότι τα παιδιά διαθέτουν την ικανότητα να σκεφτούν και να προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις και συνέπειες σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα από την ηλικία των 4 ετών.

Η διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών 4-5 και 5-6 ετών ως προς την απόδοση των εναλλακτικών στρατηγικών ήταν αναμενόμενη αν λάβουμε υπόψη ότι σύμφωνα με το γνωστικο-κοινωνικό μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών των Crick και Dodge (1994) τα παιδιά μεγαλώνοντας εμφανίζουν περισσότερο αναπτυγμένες και πιο σύνθετες γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Επιπλέον, ευρήματα διεθνών εμπειρικών μελετών δείχνουν ότι τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών προσφέρουν μεγαλύτερο αριθμό στρατηγικών επίλυσης σε

διαπροσωπικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, έρευνα των White και Blackham (1985) με παιδιά (N=463) δευτέρας, τετάρτης και έκτης δημοτικού έδειξε ότι τα παιδιά της τετάρτης δημοτικού πρόσφεραν σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό στρατηγικών επίλυσης σε διαπροσωπικά προβλήματα από τα παιδιά της δευτέρας τάξης και αντίστοιχα τα παιδιά της έκτης τάξης από τα παιδιά των δυο άλλων μικρότερων τάξεων. Συνεπώς με τα παραπάνω είναι και τα ευρήματα των Feldman & Dodge (1987) με συμμετέχοντες παιδιά πρώτης, τρίτης και πέμπτης τάξης δημοτικού (N=95) τα οποία έδειξαν επίσης ότι τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών πρόσφεραν μεγαλύτερο αριθμό στρατηγικών επίλυσης σε σύγκριση με μικρότερης ηλικίας παιδιά. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει η μελέτη των Mayeux και Cillessen (2003) με αγόρια που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία και πρώτες τάξεις δημοτικού σχολείου η οποία έδειξε επίσης ότι τα αγόρια που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη δημοτικού σχολείου απέδωσαν μεγαλύτερο αριθμό αποτελεσματικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα σε σύγκριση με τα αγόρια που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία.

Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας και δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων

Η παρούσα έρευνα δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές ως προς τις δύο εξεταζόμενες δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων των συμμετεχόντων παιδιών και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας τους. Το εύρημα αυτό δεν είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα έρευνας των Spivack & Shure (1974) που έδειξε ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ζωής παιδιών προσχολικής αγωγής διαφοροποίησε σημαντικά τον αριθμό των στρατηγικών επίλυσης που απέδωσαν κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Συνεπώς είναι και το εύρημα από τη μελέτη της Ramsey (1988) με συμμετέχοντες παιδιά (N=94) προσχολικής ηλικίας από χαμηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα προσέφεραν σημαντικά μικρότερο αριθμό στρατηγικών επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονταν από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης που δείχνει διαφοροποίηση της ποιοτικής προσφοράς στρατηγικών επίλυσης με βάση την κοινωνικο-οικονομική τους θέση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά οικογενειών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο προσέφεραν περισσότερες αρνητικές στρατηγικές σε σχέση με τα παιδιά οικογενειών με μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που βρέθηκε να προσφέρουν

περισσότερες θετικές στρατηγικές σε διαπροσωπικές δυσκολίες. Στη δική μας έρευνα, πιθανά να μην εντοπίστηκαν τέτοιου τύπου διαφοροποιήσεις λόγω της επικράτησης των μικρο-μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Φύλο και δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων

Αρκετές είναι οι μελέτες που διερεύνησαν την πιθανή διαφοροποίηση των γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων με βάση το φύλο του παιδιού. Τα πρώτα ευρήματα των Shure και Spivack (1980) έδειξαν ότι οι διαφυλικές διαφορές δεν διαφοροποιούν ποσοτικά τη δεξιότητα των παιδιών προσχολικής αγωγής για προσφορά εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών δυσκολιών. Παρομοίως, έρευνα των Erwin, Firth, & Purves (1994) σε παιδιά ηλικίας επτά και οκτώ ετών έδειξε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια πρόσφεραν παρόμοιο αριθμό εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης σε διαπροσωπικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι συνεπή με τα προηγούμενα καθώς υποδεικνύουν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια πρόσφεραν παρόμοιο αριθμό λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα.

Από την ανασκόπηση, ωστόσο, της διεθνούς βιβλιογραφίας, εντοπίστηκαν και έρευνες με αντικρουόμενα ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, εμπειρικές μελέτες των Ramsey (1988) και των Rubin και Kransor (1983) υποδεικνύουν ότι τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να προσφέρουν μεγαλύτερο αριθμό εναλλακτικών στρατηγικών κατά την εμφάνιση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων σε σύγκριση με τα αγόρια της ίδιας ηλικίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ευρήματα που δείχνουν το φύλο να διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις στρατηγικές επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων με βάση την αξιολόγηση του περιεχομένου τους. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες των Hormeyer και Asher (1997) και Walker, Irving και Berthelsen (2002) με παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν ότι τα κορίτσια μπορούν να αποδώσουν περισσότερες θετικές λύσεις έναντι των αγοριών κατά την παρουσίαση υποθετικών βινιετών με διαπροσωπικές δυσκολίες, τα οποία βρέθηκαν να προσφέρουν περισσότερες αρνητικού περιεχομένου στρατηγικές αντίστοιχα. Η διερεύνηση τέτοιων πιθανών αναπτυξιακών διαφορών δεν συμπεριλαμβανόταν στους στόχους της παρούσας διατριβής.

Φύλο και κοινωνική συμπεριφορά

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια επεδείκνυαν περισσότερο βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες από τα αγόρια τα οποία βρέθηκε να αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και ιδιαίτερα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα του Merrell (2002) από τον έλεγχο της πρωτότυπης κλίμακας του που δείχνουν τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους στις κοινωνικές δεξιότητες και τα αγόρια στα προβλήματα συμπεριφοράς αντίστοιχα. Πράγματι, από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες στη συμπεριφορά τους τις οποίες τείνουν να εξωτερικεύουν ενώ τα κορίτσια αξιολογούνται ως περισσότερο συνεργάσιμα και κοινωνικά (Crick et al., 1999. Hoglund & Leadbeater, 2004. Merrell and Gimpel, 2014. Walker, Irving, & Berthelsen, 2002).

Ηλικία και κοινωνική συμπεριφορά

Ευρήματα της αναπτυξιακής κοινωνικής ψυχολογίας δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν ένα ευρύ ρεπερτόριο γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που τα καθιστά ικανά να αλληλεπιδρούν με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, να επιλύουν τα καθημερινά τους διαπροσωπικά προβλήματα ομηλικούς και ενηλικούς (Shure & Spivack, 1980.1982), να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να εκφράζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων (Brown & Dunn, 1991), να κατανοούν κοινωνικούς κανόνες και να ανταποκρίνονται σε κοινωνικές προσδοκίες (Dunn, 1999), και να δημιουργούν φιλίες (Gershman & Hayes, 1983). Μεγαλώνοντας ωστόσο η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών βελτιώνεται (Herbert, 1998. Zahn-Waxler & Smith, 1992) και αναπτύσσουν πιο σύνθετες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως να σχεδιάζουν βήμα - βήμα ενέργειες τους προκειμένου να φτάσουν στον στόχο τους (Shure, 1984), διαθέτουν περισσότερο προωθημένη τη δεξιότητα ανάληψης της κοινωνικής προοπτικής (Γαλανάκη, 2011), την κατανόηση και χρήση κανόνων, όπως και τους μηχανισμούς κοινωνικής επανόρθωσης (Cole & Cole, 2002).

Η παρούσα έρευνα, συμμετέχοντες της οποίας ήταν παιδιά μόνο προσχολικής αγωγής, δεν έδειξε διαφοροποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς με βάση την ηλικία τους. Τόσο τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών όσο και των 5-6 ετών δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ως προς την επίδειξη των υπό μελέτη κοινωνικών δεξιοτήτων και των

προβλημάτων συμπεριφοράς πριν την παρέμβαση. Δεδομένου όμως ότι πρόκειται για παιδιά χωρίς μεγάλη χρονολογική ηλικιακά διαφορά, θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο.

6.3 Ευρήματα πριν και μετά την παρέμβαση

Όπως προαναφέρθηκε, πριν την εισαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε εκτίμηση τόσο των δύο υπό μελέτη γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Τα περιγραφικά ευρήματα πριν την έναρξη της πρώτης παρέμβασης δείχνουν ότι τα παιδιά 4-6 ετών που θα συμμετείχαν στην έρευνα πέτυχαν κατά μέσο όρο 5,50 εναλλακτικές λύσεις και 3,83 συνέπειες σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Να σημειωθεί ότι μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων τα παιδιά 4-5 ετών πρόσφεραν κατά μέσο όρο 4,03 εναλλακτικές λύσεις και 3,09 συνέπειες ενώ τα παιδιά 5-6 ετών απέδωσαν κατά μέσο όρο 6,77 λύσεις και 4,44 συνέπειες αντίστοιχα. Πολύ κοντά βρίσκονται οι μέσοι όροι που πέτυχαν τα προνήπια του δεύτερου χρόνου τα οποία δεν είχαν δεχτεί καμία παρέμβαση. Συγκεκριμένα, απέδωσαν κατά μέσο όρο 4,24 εναλλακτικές λύσεις και 2,95 συνέπειες σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα. Αυτό που αρχικά παρατηρούμε από τα παραπάνω περιγραφικά χαρακτηριστικά είναι ότι και οι δύο ηλικιακές ομάδες προσφέρουν κατά μέσο όρο περισσότερες εναλλακτικές λύσεις απ' ότι συνέπειες. Επίσης, καταγράφεται η υπεροχή των νηπίων 5-6 ετών έναντι των προνηπίων 4-5 ετών ως προς την προσφορά μεγαλύτερου αριθμού εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών.

Τα παραπάνω ευρήματα συμβαδίζουν με τα ευρήματα συναφών ερευνών που εντοπίστηκαν σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι Shure και Spivack (1982) αναφέρουν για παιδιά 4-5 ετών μέσο όρο λύσεων και συνεπειών 5 και για τα παιδιά 5-6 ετών 7,63 λύσεις και 6,46 συνέπειες. Από έρευνα των Dincer και Guneyisu (1997) στην Τουρκία προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες της έρευνάς τους ηλικίας 5 ετών προσέφεραν κατά μέσο όρο 6 εναλλακτικές λύσεις σε υποθετικές διαπροσωπικές συγκρούσεις. Οι Punia, Balda, και Punia (2004) αναφέρουν 5,39 μέσο όρο συνεπειών σε παιδιά 4-6 ετών πριν την εισαγωγή παρέμβασης. Οι Feis και Simons (1985) καταγράφουν μέσο όρο λύσεων 5,5 σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Η Sharp (1981) αναφέρει σε παιδιά 4-5 περίπου ετών μέσο όρο εναλλακτικών λύσεων 4,94 και

συνεπειών 4,7. Τέλος, οι Rickel και Burgio (1982) σε παιδιά 4-5 ετών αναφέρουν μέσο όρο 4,8 λύσεις και 4,26 συνέπειες.

Η παρούσα έρευνα παρέχει νέα ευρήματα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να σκεφτούν και να προσφέρουν εναλλακτικές στρατηγικές επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων από την ηλικία των 4 ετών. Επαληθεύει επίσης με εμπειρικό τρόπο τα θεωρητικά κοινωνιο-γνωστικά μοντέλα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά μεγαλώνοντας εμφανίζουν περισσότερο αναπτυγμένες και ενισχυμένες τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων (Crick and Dodge, 1994. Dodge, 1986. Shure. 1984. Shure & Spivack, 1980. 1982). Πράγματι, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καταδεικνύουν τις σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές που επέρχονται μεταξύ των ηλικιών 4 και 5 ετών ως προς την γνωστικο-κοινωνική τους βελτίωση των παιδιών για επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων. Τέλος, η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει τα μέχρι τώρα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας που δείχνουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να σκεφτούν και να αποδώσουν περισσότερες λύσεις παρά συνέπειες κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδεικνύει ότι η δεξιότητα των παιδιών να σκεφτούν τις συνέπειες ενδεχόμενων πράξεων τους αποτελεί πιθανόν μια πιο σύνθετη γνωστικο-κοινωνική δεξιότητα αφού προϋποθέτει την ικανότητα σκέψης αρχικά των πιθανών λύσεων και σε δεύτερο στάδιο τη σύνδεση τους με τις συνέπειες.

Μελετώντας τα περιγραφικά ευρήματα της κλίμακας PKBS-2, αυτό που αξίζει περισσότερο να σημειώσουμε είναι ότι οι συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με υψηλές βαθμολογίες στις κοινωνικές δεξιότητες και χαμηλές βαθμολογίες στα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι τα παιδιά της έρευνάς μας διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και ελάχιστα προβλήματα συμπεριφοράς. Πιθανόν, τα ευρήματα αυτά να συνδέονται με την εισαγωγή της παρέμβασης σε γενικό πληθυσμό παιδιών προερχόμενων κυρίως από μικρο-μεσαία στρώματα.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε τα ευρήματα που πετύχαμε μετά την παρέμβαση για τα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα τόσο για τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων όσο και για την κοινωνική συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα που αφορούν στις γνωστικές – κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων μετά την παρέμβαση

Από την επισκόπηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2004-2005 βελτίωσαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις δύο γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους που συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου και δεν έλαβαν την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα προνήπια της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν ενισχυμένη τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων κατά 3,61 μονάδες και των συνεπειών κατά 2,26 μονάδες αντίστοιχα. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν βελτίωσαν με τον ίδιο σημαντικό τρόπο τις συγκεκριμένες δεξιότητες καθώς παρατηρήθηκε αύξηση του μέσου όρου εναλλακτικών λύσεων μόνο κατά 1,84 μονάδες και μία μη αναμενόμενη αλλά πολύ μικρή μείωση των συνεπειών κατά 0,28 μονάδες. Τα παραπάνω αποτελέσματα βρίσκονται πολύ κοντά στα αποτελέσματα των Shure & Spivack (1980) οι οποίοι αναφέρουν ενίσχυση της πειραματικής ομάδας προνηπίων ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων κατά 5,30 μονάδες και συνεπειών κατά 2,16 μονάδες έναντι της ομάδας ελέγχου για την οποία αναφέρουν βελτίωση μόνο κατά 0,75 και 0,24 μονάδες αντίστοιχα.

Το ίδιο ερευνητικό ερώτημα είχαμε την ευκαιρία να το ελέγξουμε για δεύτερη φορά κατά το σχολικό έτος 2005-2006 με συμμετέχοντες τα νεοεγγραφέντα προνήπια. Τα αποτελέσματα του δεύτερου χρόνου της παρούσας έρευνας εμφανίζουν υψηλή συνέπεια με αυτά που πετύχαμε κατά τον πρώτο χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας 4-5 ετών του σχολικού έτους 2005-2006 βελτίωσαν τον μέσο όρο εναλλακτικών λύσεων κατά 2,59 μονάδες και αντιστοίχως των συνεπειών κατά 1,43 μονάδες, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Παρομοίως με τον πρώτο χρόνο της έρευνας, η ομάδα ελέγχου δεν επέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με την ομάδα που συμμετείχε στην πειραματική συνθήκη πετυχαίνοντας βελτίωση του μέσου όρου λύσεων μόνο κατά 0,20 μονάδες και μείωση του μέσου όρου συνεπειών κατά 0,75 μονάδες. Οι μειώσεις που καταγράφονται ως προς τον αριθμό συνεπειών στην ομάδα ελέγχου των προνηπίων δεν ήταν αναμενόμενες και δεν μπορούν να ερμηνευτούν με ευκολία. Πιθανόν υποδεικνύουν ότι η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να προσφέρουν εναλλακτικές συνέπειες για πιθανές λύσεις διαπροσωπικών

προβλημάτων τους αποτελεί μια σύνθετη γνωστική δεξιότητα που χρειάζεται μεγαλύτερη ενίσχυση και εξάσκηση για την ανάπτυξη της σε μικρές ηλικίες.

Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν πλήρως την αρχική ερευνητική υπόθεση ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα βελτίωναν σημαντικά τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων ως αποτέλεσμα της συστηματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

Το ίδιο θετικά ήταν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την ενδυνάμωση των συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που συμμετείχαν για πρώτη φορά στο πρόγραμμα. Από την ανάλυση των δεδομένων κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα των 5-6 ετών έναντι της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα νήπια που παρακολούθησαν το πρόγραμμα βελτίωσαν τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων κατά 4,77 μονάδες και των συνεπειών κατά 2,91 μονάδες αντίστοιχα. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου βελτίωσαν σε πολύ μικρότερο βαθμό τις δυο συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες επίλυσης: κατά 0,83 μονάδες τις λύσεις και 0,21 μονάδες τις συνέπειες. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα των Shure και Spivack (1980) αλλά και άλλων ερευνών (Dincer & Guneyusu, 1997. Punia, Balda, & Punia, 2004) που δείχνουν ότι η παρέμβαση στην ηλικία των 5-6 για πρώτη φορά μπορεί να επιφέρει σημαντική ενδυνάμωση στον εναλλακτικό τρόπο συλλογισμού για την αντιμετώπιση δύσκολων διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Σημειώνεται ότι οι Shure και Spivack (1980.1982) εντόπισαν βελτίωση στα νήπια που δέχτηκαν για πρώτη φορά την παρέμβασή τους για τις μεν εναλλακτικές λύσεις κατά 4,71 μονάδες και για τις δε συνέπειες κατά 3,28 μονάδες. Στην ίδια έρευνα, η ομάδα ελέγχου των νηπίων βελτίωσε μόνο κατά 0,22 μονάδες την απόδοση της σε εναλλακτικές λύσεις και πέτυχε τον ίδιο μέσο όρο στις εναλλακτικές συνέπειες που είχε πετύχει πριν την έναρξη του προγράμματος.

Στην παρούσα έρευνα, η διατήρηση των παραπάνω βελτιώσεων στις δυο γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων αξιολογήθηκε μετά από διάστημα 8 μηνών στα παιδιά των 4-5 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ηλικίας 4-5 ετών διατήρησαν την ικανότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε σχέση με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου τους μετά από 8 μήνες. Σημειώνεται ότι κατά το ως άνω χρονικό διάστημα τα παιδιά δεν δέχτηκαν ξανά την ICPS παρέμβαση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης σχολικής

χρονιας (2005-2006) δεν ήταν οι ίδιοι με αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα της πρώτης σχολικής χρονιάς (2004-2005) και συνεπώς δεν είχαν γνώση για τη φιλοσοφία του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως και για την εισαγωγή της προηγούμενης παρέμβασης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Ανασκοπώντας τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχρονική αξιολόγηση των συγκεκριμένων γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προκύπτει ότι οι σχετικές μελέτες είναι εξαιρετικά περιορισμένες σε αριθμό και τα ευρήματα τους αντικρουόμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι Shure και Spivack σε μια από τις αρχικές τους έρευνες (1980.1982) αναφέρουν διατήρηση των βελτιώσεων στις συγκεκριμένες δύο δεξιότητες μετά από έξι μήνες σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών χωρίς να έχει μεσολαβήσει ξανά η παρέμβαση κατά το παραπάνω χρονικό διάστημα. Εντούτοις, έρευνα των Rickel, Eshelman, και Loigman (1983) δεν πέτυχε το ίδιο θετικά αποτελέσματα για τη διατήρηση των βελτιώσεων στη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων μετά από 6 μήνες σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Παρομοίως, σχετικά πρόσφατη μελέτη στην Τουρκία (Dincer & Guneyusu, 2001) έδειξε ότι οι συμμετέχοντες, ηλικίας 5 ετών, δεν μπόρεσαν να διατηρήσουν τις σημαντικές βελτιώσεις που είχαν πετύχει στη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων μετά από ένα χρόνο.

Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που διερευνά τη διαχρονική ισχύ των ενισχυμένων γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων αποτυπώνεται στα περιγραφικά ευρήματα σύγχρονων μετα-αναλυτικών ερευνών (Durlak & Wells, 1997; Durlak et al., 2011, Losel & Beelman, 2003; Sklad et al., 2012) τα οποία δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συναφών εμπειρικών μελετών δεν έχει προβλέψει στο ερευνητικό τους σχέδιο την εκτίμηση της διαχρονικότητας των θετικών επιδράσεων των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως αποτυπώνει τις υψηλές ερευνητικές απαιτήσεις της εισαγωγής και της αξιολόγησης προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας σε σχολικά οικοσυστήματα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να εμπλουτίσουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα για τη διαχρονική διατήρηση των βελτιώσεων στις συγκεκριμένες δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής αγωγής μετά από χρονικό διάστημα 8 μηνών. Ενισχύουν τα αρχικά ευρήματα των Shure & Spivack (1980.1982) υποδεικνύοντας ότι τα παιδιά που παρακολουθούν τη συστηματική πραγματοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας σε

προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής είναι δυνατόν να διατηρήσουν τις ενισχυμένες δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων ακόμα και για διάστημα 8 μηνών χωρίς να έχουν λάβει πρόσθετη εκπαιδευτική ενίσχυση.

Ένα πρόσθετο ερευνητικό ερώτημα ήταν αν τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που δέχτηκαν την παρέμβαση για δύο συνεχόμενες σχολικές χρονιές ενδυνάμωσαν σημαντικά τις παραπάνω δεξιότητες σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις των δύο ομάδων μελέτης στο χρόνο για καμία από τις δύο γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Με άλλα λόγια, τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που δέχτηκαν δυο φορές την παρέμβαση δεν εμφάνισαν σημαντικά ενισχυμένες τις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν επαλήθευσε την αρχική ερευνητική μας υπόθεση και παρουσιάζει σημαντική απόκλιση από τα αντίστοιχα ευρήματα των Shure και Spivack (1980,1982), που δείχνουν ότι παιδιά που δέχτηκαν για δύο συνεχόμενες χρονιές την παρέμβαση είχαν παρουσιάσει σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση έναντι της ομάδας ελέγχου. Είναι πιθανόν, το εύρημα αυτό να οφείλεται στη διαρροή που καταγράφηκε κατά δεύτερο σχολικό έτος με αποτέλεσμα το δείγμα που συμμετείχε τελικά στις μετρήσεις αυτές να είναι μικρό (N= 24 για τις λύσεις, N= 20 για τις συνέπειες). Για τους λόγους αυτούς, ενδεχομένως το παραπάνω αποτέλεσμα να μην μπορεί να γενικευτεί.

Τέλος, η ερευνητική μας υπόθεση ότι τα παιδιά που θα παρακολουθούσαν τις δραστηριότητες του προγράμματος για δύο σχολικά έτη θα ενδυνάμωναν σημαντικά τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε σχέση με τα παιδιά που θα τις παρακολουθούσαν για ένα έτος επαληθεύτηκε μερικώς. Καταρχήν, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές στατιστικά αλληλεπιδράσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων στους δύο χρόνους ολοκλήρωσης του προγράμματος (τέλος του πρώτου χρόνου έρευνας – T2 και τέλος του δεύτερου χρόνου έρευνας – T4). Αντιθέτως, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο ομάδων στους παραπάνω χρόνους ως προς τη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών που οφείλεται σε σημαντική ενίσχυσή της από την ομάδα ελέγχου. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι από τα περιγραφικά ευρήματα προκύπτει ότι μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης παρέμβασης τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με αυτόν που

πέτυχαν στο τέλος του πρώτου χρόνου της έρευνας. Αντίθετα, παρατηρείται μια μη αναμενόμενη, μη στατιστικά σημαντική, μείωση ως προς τον μέσο όρο που πετυχαίνουν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στη δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών συνεπειών. Αυτό που ίσως πρέπει να αναφερθεί είναι ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας για τα οποία διαθέτουμε μετρήσεις σε T2 και T4 έχουν πολύ υψηλότερους μέσους όρους τόσο σε T2 όσο και σε T4 σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Για παράδειγμα, από τα περιγραφικά ευρήματα παρατηρείται ότι η ΠΟ πετυχαίνει 8 κατά μέσο όρο εναλλακτικές λύσεις μετά την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης (T2) ενώ η ΟΕ 5,5. Μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης παρέμβασης (T4), η ΠΟ πετυχαίνει 8,60 εναλλακτικές λύσεις και η ΟΕ 7,60 αντίστοιχα. Παρόμοια, η ΠΟ πετυχαίνει 6 κατά μέσο όρο εναλλακτικές συνέπειες στο T2 ενώ η ΟΕ 1,75 κατά μέσο όρο. Στο T4 η ΠΟ προσφέρει 5,07 κατά μέσο όρο εναλλακτικές συνέπειες και η ΟΕ 4,38 αντίστοιχα.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματά της παρούσας έρευνας δεν πέτυχαν τη σημαντική ενίσχυση των δυο υπό μελέτη γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που δέχτηκαν δύο φορές την παρέμβαση σε σύγκριση με την παρακολούθησή του για έναν χρόνο.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση των ευρημάτων που πέτυχε η παρούσα έρευνα ως προς τις δύο δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων προκύπτει ότι σε αντίθεση με την δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, η δεξιότητα της σκέψης εναλλακτικών συνεπειών δεν παρουσιάζει σταθερότητα ως προς την ενδυνάμωσή της στο χρόνο ανεξαρτήτου της εισαγωγής παρέμβασης. Τα ευρήματα αυτά προσθέτουν έναν προβληματισμό σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία της συγκεκριμένης δεξιότητας στην προσχολική ηλικία η οποία χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Αποτελέσματα που αφορούν στις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς

Κοινωνικές δεξιότητες:

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς με την κλίμακα PKBS-2 (Merrell, 2002) κατά τη διάρκεια των δύο χρόνων της έρευνας.

Σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις, τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών που

παρακολούθησαν για πρώτη φορά ή και για δύο συνεχόμενες χρονιές το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» αναμενόταν να εμφανίσουν ενισχυμένες τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και τις υπό μελέτη κοινωνικές τους δεξιότητες σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Η ερευνητική εμπειρία των τελευταίων χρόνων δείχνει ότι η ικανότητα των παιδιών να προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις και συνέπειες σε υποθετικά διαπροσωπικά τους προβλήματα εμφανίζεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Feis & Simons, 1985. Punia, Balda, & Punia, 2004. Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981. Shure & Spivack, 1980. 1982. Shure, Spivack, & Jaeger, 1971. Snir, 1977) και συσχετίζεται θετικά με τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Mize & Coz, 1990. Shure, 1980. 1982. Shure, 1984. Shure, 1993. Snir, 1977. Turner & Boulder, 1981. Youngstrom et al., 2000). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Shure και Spivack (1980.1982) αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόγνωσης και διαμεσολάβησης της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που υποδεικνύουν ότι τα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας, βελτίωσαν σημαντικά τον εναλλακτικό συλλογισμό για την επίλυση των διαπροσωπικών τους προβλημάτων μετά την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης, ενισχύεται περισσότερο η αρχική ερευνητική μας υπόθεση σχετικά με την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Τα ευρήματα, ωστόσο, δεν είναι προς την αναμενόμενη κατεύθυνση: τόσο τα παιδιά 4-5 ηλικίας ετών όσο και τα παιδιά ηλικίας 5-6 ηλικίας ετών που παρακολούθησαν για πρώτη φορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν κατάφεραν να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε σημαντικό στατιστικά βαθμό σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι καταγράφεται βελτίωση στους μέσους όρους των υπό μελέτη κοινωνικών δεξιοτήτων και στις δύο ομάδες μελέτης.

Στην ίδια, μη αναμενόμενη, κατεύθυνση εντοπίζονται επίσης τα ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα για δύο συνεχόμενες σχολικές χρονιές δεν αξιολογήθηκαν με σημαντικά προωθημένες τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Τα παραπάνω αποτελέσματα εμφανίζουν ασυνέπεια με σχετικά ευρήματα μελετών που υλοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής στις Η.Π.Α (Shure, Spivack, & Jaeger, 1971; Shure & Spivack, 1980. 1982; Feis & Simons, 1985) και προσθέτουν έναν προβληματισμό ως τις έμμεσες επιδράσεις του

προγράμματος στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Εντούτοις, η ικανότητα των παιδιών να διατηρήσουν στον ίδιο βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες μετά από 8 μήνες χωρίς να λάβουν πρόσθετη ICPS εκπαίδευση συγκαταλέγεται στα θετικά και αναμενόμενα αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο τα παιδιά της ΠΟ όσο και τα παιδιά της ΟΕ όχι μόνο διατήρησαν, από στατιστικής πλευράς, τις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά τις βελτίωσαν σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.

Εξετάζοντας αν τα παιδιά που δέχτηκαν για δύο χρονιές την παρέμβαση βελτίωσαν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, τα αποτελέσματα έδειξαν: τα παιδιά της Π.Ο. βελτίωσαν σημαντικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες μεταξύ την ολοκλήρωση της πρώτης και της δεύτερης παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των κοινωνικών δεξιοτήτων μετά την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης ήταν 76,39 και μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης παρέμβασης 85,09 (αύξηση μέσου όρου: 8,7). Η ΟΕ δεν πέτυχε την ίδια βελτίωση στο χρόνο: ο μέσος όρος κοινωνικών δεξιοτήτων μετά την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης ήταν 78,45 και μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης παρέμβασης 86,18 (αύξηση μέσου όρου: 7,73). Σημειώνεται, ωστόσο, ότι από τον έλεγχο των αλληλεπιδράσεων των δυο ομάδων μελέτης μεταξύ του χρόνου ολοκληρώσεων των δυο παρεμβάσεων ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες δεν προέκυψαν σημαντικές στατιστικά διαφορές.

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα παραπάνω ευρήματα, παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν πέτυχε στον αναμενόμενο, από στατιστικής πλευράς, βαθμό βελτιώσεις ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων παιδιών. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα: γιατί ενώ οι συμμετέχοντες βελτίωσαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων δεν κατάφεραν να επιδείξουν βελτιωμένες τις υπό μελέτη κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως αναμενόταν; Με άλλα λόγια, γιατί δεν αποτυπώνεται στα ευρήματα η εφαρμογή των ενισχυμένων γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε κοινωνικά πλαίσια, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς;

Ένας από τους λόγους που ενδεχομένως δεν πέτυχε η παρούσα έρευνα τη σημαντική βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων είναι η διάθεση εκ μέρους των παιδιών επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων. Επισκοπώντας τα περιγραφικά ευρήματα από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι οι

συμμετέχοντες διέθεταν ακόμη και πριν την εισαγωγή της πρώτης παρέμβασης υψηλά βαθμολογούμενες κοινωνικές δεξιότητες. Σημειώνεται ότι η δεσπόζουσα τιμή τις περισσότερες φορές συνέπιπτε ή ήταν πολύ κοντά στη μέγιστη δυνατή τιμή με την οποία μπορούσαν να αξιολογηθούν τα παιδιά σε αυτές.

Καθίσταται ακόμη αδύνατον να γνωρίζουμε εάν οι νηπιαγωγοί – διανομείς της παρέμβασης στην τάξη τους εφάρμοσαν τον ICPS διάλογο και συνέβαλαν στην πρακτική εξάσκηση των εκμαθημένων γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης κατά την εμφάνιση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Είναι πολύ πιθανόν η μη εφαρμογή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων κατά την εμφάνιση διαπροσωπικών προβλημάτων στον χώρο της τάξης να αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τη γενίκευση τους σε πραγματικές συνθήκες (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Τέλος, ας σημειωθεί ότι υπάρχουν και άλλες έρευνες που δεν πέτυχαν τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς μεταξύ παιδιών που δέχτηκαν την παρέμβαση και παιδιών που δεν συμμετείχαν σε αυτήν (Gillespie, Durlak, & Sherman, 1982. Rickel & Burgio, 1982, Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981).

Προβλήματα συμπεριφοράς

Τα προβλήματα της συμπεριφοράς, εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα, όπως και το σύνολο αυτών, αξιολογήθηκε από τις εκπαιδευτικούς με την κλίμακα PKBS-2 (Merrell, 2002) κατά τη διάρκεια των δύο χρόνων της έρευνας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η δεξιότητα των παιδιών να επιλύουν τα καθημερινά διαπροσωπικά τους προβλήματα προοιωνίζει τις δύσκολες συμπεριφορές. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμεσολάβησης τους (Shure & Spivack, 1980.1982). Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν σημαντική μείωση των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής αγωγής που είχαν ενισχύσει σημαντικά τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών τους προβλημάτων τόσο μετά την πρώτη τρίμηνη παρέμβαση όσο και μετά από δύο συνεχόμενες παρεμβάσεις. Επιπλέον, οι πρώτες μειώσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς βρέθηκε να διατηρούνται στο χρόνο και πιο συγκεκριμένα μετά από 6 και 12 μήνες.

Οι αρχικές μας ερευνητικές υποθέσεις που προέβλεπαν μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά της Π.Ο., ανεξαρτήτου ηλικίας, διατυπώθηκαν με βάση τα παραπάνω δεδομένα. Εντούτοις, αν και τα παιδιά 4-5 και 5-6 ετών βελτίωσαν σημαντικά τις δεξιότητες απόδοσης εναλλακτικών στρατηγικών

επίλυσης μετά την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης (2004-2005), τα ευρήματα δεν δείχνουν σημαντική μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, τόσο των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων όσο και του συνόλου αυτών. Το παραπάνω εύρημα επαναλαμβάνεται για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών που παρακολούθησαν για πρώτη φορά την παρέμβαση κατά το σχολικό έτος 2005-2006. Παραδόξως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν σημαντική μείωση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως του συνόλου προβλημάτων, στην ομάδα ελέγχου 4-5 ετών τον πρώτο χρόνο της έρευνας η οποία δεν δέχτηκε την παρέμβαση.

Στην ίδια, μη αναμενόμενη, κατεύθυνση εντοπίζονται τα ευρήματα που δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες 5-6 ετών που δέχτηκαν τη συγκεκριμένη παρέμβαση για δυο συνεχόμενα σχολικά έτη δεν εμφάνισαν μείωση στις δυσκολίες της συμπεριφοράς τους.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν είναι σύμφωνα με τα ευρήματα των αρχικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των Η.Π.Α. (Shure, Spivack, & Jaeger, 1971; Shure & Spivack, 1980, 1982; Feis & Simons, 1985). Εντούτοις, στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται εμπειρικές μελέτες τα αποτελέσματα των οποίων συμβαδίζουν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και υποδεικνύουν αδυναμία της συγκεκριμένης παρέμβασης για μείωση των συμπεριφορικών δυσκολιών (Gillespie, Durlak, & Sherman, 1982. Rickel & Burgio, 1982, Rickel, Eshelman, & Loigman, 1983. Sharp, 1981).

Στα θετικά και αναμενόμενα αποτελέσματα συγκαταλέγεται εύρημα που υποδεικνύει ότι τα παιδιά της Π.Ο. δεν εμφάνισαν αυξημένες δυσκολίες στη συμπεριφορά τους μετά από 8 μήνες από την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβαση και χωρίς να έχει μεσολαβήσει πρόσθετη ICPS εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα επίσης της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι τα παιδιά που δέχτηκαν για δύο φορές την παρέμβαση εμφάνισαν μεγαλύτερη μείωση στα προβλήματα συμπεριφοράς και ιδιαίτερα στα εσωτερικευμένα, σε σχέση με την παρακολούθηση του προγράμματος για μία φορά. Συγκεκριμένα, από τον έλεγχο των αλληλεπιδράσεων στον χρόνο μεταξύ της ολοκλήρωσης της παρέμβασης και της δεύτερης παρέμβασης βρέθηκε ότι τα παιδιά της ΠΟ μείωσαν σημαντικά τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Ένας πρόσθετος έλεγχος εντός των ομάδων μεταξύ των δυο παραπάνω χρόνων υποδεικνύει ότι τα παιδιά που δέχτηκαν για δυο φορές την παρέμβαση μείωσαν περισσότερο τα εξωτερικευμένα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως και το σύνολο προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σύγκριση με την

παρακολούθησή του για έναν χρόνο, εύρημα που δεν επαναλαμβάνεται για την ΟΕ.

Όπως με τις κοινωνικές δεξιότητες, οι προβληματισμοί που προκύπτουν αφορούν την αδυναμία της συγκεκριμένης παρέμβασης να πετύχει σημαντική μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στους συμμετέχοντες της έρευνας που παρακολούθησαν για πρώτη φορά την παρέμβαση ή για δύο συνεχόμενες χρονιές, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά είχαν βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Γιατί λοιπόν δεν αποτυπώνεται στα ευρήματα μας σημαντική μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς;

Καταρχήν, από τα περιγραφικά ευρήματα παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν εμφάνιζαν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς πριν την εισαγωγή της παρέμβασης. Οι μέσοι όροι με τους οποίους αξιολογούνται από τις εκπαιδευτικούς είναι πολύ χαμηλοί και δείχνουν ότι τα παιδιά πιθανά επιδείκνυαν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Το γεγονός ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε γενικό πληθυσμό παιδιών προσχολικής αγωγής χωρίς διαγνωσμένες συμπεριφορικές δυσκολίες και σε περιοχές όπου ζουν οικογένειες κυρίως προερχόμενες από μεσαία κοινωνικά στρώματα μπορεί να εξηγήσει πιθανόν τα ιδιαίτερα χαμηλά βαθμολογούμενα προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα τείνουν να εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες στην συμπεριφορά, ακόμα και σε ποσοστό 30%, σε σχέση με τα παιδιά οικογενειών υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων που εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά προβλημάτων συμπεριφοράς (3% έως 6%) (Huaping Qi & Kaiser, 2003).

Σύμφωνα, επίσης, με πρόσφατες μετα-αναλύσεις, προγράμματα που απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό παιδιών με στόχο την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας πετυχαίνουν σε μεγάλο βαθμό τους άμεσους στόχους τους που είναι η ενδυνάμωση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών ενώ οι επιδράσεις τους στα προβλήματα συμπεριφοράς συχνά δεν βρίσκονται σε ευθεία γραμμή (Beelman, Pflingsten, & Losel, 1994; Durlak & Wells, 1997; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Γενικά, τα προβλήματα της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα αν είναι ανθεκτικά στον χρόνο, όπως η επιθετικότητα, χρήζουν περισσότερο εξατομικευμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων παρά παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση γνωστικών ή συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα των Capage και Watson (2010) διερεύνησε τη σχέση της ικανότητας των παιδιών 4 ετών για απόδοση εσφαλμένων πεποιθήσεων

(Mitchel, 2002) με τη γνωστική δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων και την κοινωνική συμπεριφορά. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η δεξιότητα απόδοσης εσφαλμένων πεποιθήσεων συσχετίστηκε θετικά με τη μεγαλύτερη απόδοση σχετικών εναλλακτικών λύσεων. Επιπλέον, η δεξιότητα των παιδιών για απόδοση εσφαλμένων πεποιθήσεων βρέθηκε να εξηγεί μεγαλύτερο ποσοστό διασποράς της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τις δεξιότητες επίλυσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εύρημα που δείχνει ότι ο αριθμός των σχετικών εναλλακτικών λύσεων (η ποσοτική δηλ. εκτίμηση της δεξιότητας) δεν εξηγεί τη διασπορά στη θετική συμπεριφορά. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι τα ευρήματα τους υποδεικνύουν ότι πιθανόν η δεξιότητα σκέψης εναλλακτικών λύσεων να μην είναι επαρκής από μόνη της να εξηγήσει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε και κατά τη συζήτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν ήταν εφικτό να γνωρίζουμε αν κατά την εμφάνιση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν στην πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων εναλλακτικού συλλογισμού. Είναι πιθανόν η τήρηση των οδηγιών για την εφαρμογή του διαλόγου ICPS στην τάξη κατά την εμφάνιση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων να ανέστειλε τη γενίκευση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Συνοψίζοντας, η εισαγωγή της προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής πέτυχε σε ικανοποιητικό βαθμό τους άμεσους στόχους της που ήταν η ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Οι έμμεσοι στόχοι της για τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς δεν επιτεύχθηκαν στον αναμενόμενο βαθμό. Ωστόσο, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δεν πέτυχε την αναμενόμενη τροποποίηση της συμπεριφοράς σε στατιστικά σημαντικό βαθμό δεν σημαίνει ότι δεν υπήρξαν βελτιώσεις. Τα περιγραφικά ευρήματα τόσο από την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και των προβλημάτων συμπεριφοράς υποδεικνύουν ότι τα παιδιά εμφάνισαν βελτίωση που πιθανά να οφείλεται στην παρακολούθηση της παρέμβασης.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση, σημειώνουμε ότι η φιλοσοφία της εισαγωγής παρεμβάσεων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας σε γενικό πληθυσμό δεν εξαντλείται στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Το σύγχρονο μοντέλο της πρόληψης της ψυχικής υγείας στοχεύει στην ενίσχυση της θετικής ψυχικής υγείας και ευεξίας μέσα από την ενδυνάμωση μιας ευρείας γκάμας δεξιοτήτων ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

7.1 Σύνοψη ευρημάτων

Τα κύρια αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Τα παιδιά που δέχτηκαν για πρώτη φορά την παρέμβαση στην ηλικία 4-5 ετών (προνήπια) ενδυνάμωσαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, αμέσως μετά την τρίμηνη παρέμβαση «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα». Με άλλα λόγια, πρόσφεραν σημαντικά περισσότερες λύσεις και συνέπειες αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος σε σχέση με τα παιδιά που δεν έλαβαν τη σχετική εκπαίδευση.
- Τα παιδιά που δέχτηκαν για πρώτη φορά την παρέμβαση στην ηλικία 5-6 ετών (νήπια) ενδυνάμωσαν, επίσης, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, αμέσως μετά την τρίμηνη παρέμβαση, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Με άλλα λόγια, πρότειναν περισσότερες εναλλακτικές στρατηγικές επίλυσης σε σχέση με τους ομηλικούς τους που δεν παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα.
- Τα παιδιά 4-5 ετών διατήρησαν τη βελτίωση των δύο παραπάνω γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης μετά από χρονικό διάστημα οκτώ (8) μηνών και χωρίς να λάβουν περαιτέρω εκπαίδευση στο πρόγραμμα.
- Τα παιδιά που παρακολούθησαν για δύο συνεχόμενες χρονιές το πρόγραμμα δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς τις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους που δεν έλαβαν τη συγκεκριμένη εκπαίδευση, παρά την καλύτερη επίδοσή που επέδειξαν ως προς την προσφορά στρατηγικών επίλυσης. Με άλλα λόγια, μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης παρέμβασης ο αριθμός των εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που πρόσφεραν τα παιδιά που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα για δύο χρονιές στο νηπιαγωγείο ήταν μεγαλύτερος

σε σύγκριση με αυτόν που απέδωσαν τα παιδιά που δεν έλαβαν καμία σχετική εκπαίδευση, αλλά δεν διέφερε σημαντικά.

- Η παρακολούθηση του προγράμματος για δύο χρονιές δεν διαφοροποίησε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες των παιδιών σε σύγκριση με την παρακολούθηση του για έναν χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που απέδωσαν τα παιδιά που παρακολούθησαν για δύο χρονιές το πρόγραμμα δεν διέφερε σημαντικά σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό που απέδωσαν μετά την παρακολούθηση του κατά την πρώτη χρονιά.
- Το πρόγραμμα δεν πέτυχε στατιστικά σημαντική ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας και χρόνου εφαρμογής και πραγματοποίησης της παρέμβασης. Τόσο τα παιδιά 4-5 ετών όσο και τα παιδιά 5-6 ετών που παρακολούθησαν για πρώτη φορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν ενίσχυσαν σημαντικά την κοινωνική τους συμπεριφορά σε σχέση με τους ομηλικούς τους που δεν παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Ομοίως, τα παιδιά 5-6 ετών που παρακολούθησαν για δύο χρόνια το πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο (ως προνήπια και νήπια) δεν ενδυνάμωσαν σημαντικά την κοινωνική τους συμπεριφορά σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους που δεν έλαβαν τη σχετική εκπαίδευση κατά τα δύο χρόνια φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο.
- Επανεκτίμηση μετά από το χρονικό διάστημα 8 μηνών από την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης στα παιδιά 4-5 ετών που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα κατά το πρώτο έτος της έρευνας δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές μεταβολές ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς.
- Τα παιδιά που παρακολούθησαν για δύο χρονιές το συγκεκριμένο πρόγραμμα εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς την επίδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με την παρακολούθηση του για ένα χρόνο. Επίσης, τα παιδιά εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρακολούθηση του προγράμματος για δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο βρέθηκε να είναι πιο αποτελεσματική ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σύγκριση με την παρακολούθηση του για έναν χρόνο.

7.2 Πλεονεκτήματα και περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα υποενότητα επιχειρείται η παρουσίαση των πλεονεκτημάτων και των περιορισμών της παρούσας έρευνας.

Πλεονεκτήματα

Η κατάρτιση πειραματικού ερευνητικού σχεδίου επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη παρείχε τη δυνατότητα έλεγχου των ερευνητικών ερωτημάτων τόσο σε βραχυπρόθεσμο και μεσοπρόθεσμο όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο με τη χρήση μιας ευρείας γκάμας στατιστικών μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε τη διερεύνηση των άμεσων επιδράσεων του προγράμματος (αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης), των μεσοπρόθεσμων επιδράσεων (μετά από το χρονικό διάστημα οκτώ μηνών από την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης και χωρίς να υπάρξει περαιτέρω εκπαίδευση των παιδιών) και των μακροπρόθεσμων επιδράσεων (μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης παρέμβασης, δηλαδή σε δύο χρόνια από την έναρξη της έρευνας).

Σημειώνεται ότι σύγχρονες μετα-αναλυτικές έρευνες καταγράφουν μικρά ποσοστά εμπειρικών μελετών που διερευνούν τις επιδράσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας μεσοπρόθεσμα ή και μακροπρόθεσμα. Από την επισκόπηση των περιγραφικών τους ευρημάτων προκύπτει ότι η πλειονότητα των σχετικών ερευνητικών μελετών στοχεύει στη διερεύνηση κυρίως των άμεσων επιδράσεων των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως και στην κοινωνική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι Losel και Beelman (2003) σε σύνολο 84 ερευνών και 135 συγκρίσεων μεταξύ ερευνητικών ομάδων που μελέτησαν εντοπίζουν πρόβλεψη για επανέλεγχο (follow-up) των επιδράσεων τους σε ποσοστό 31,9% ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτών (56,3%) δεν προέβλεπε επανέλεγχο. Σε σύνολο 75 παρεμβάσεων πρωτογενούς πρόληψης, η Sklad και οι συνεργάτες της (2012) αναφέρουν ότι το 36% των παρεμβάσεων προέβλεπε επανέλεγχο των επιδράσεων σε διάστημα μεταξύ 7 και 18 μηνών και 21,3% αυτών επανέλεγχο σε διάστημα άνω των 19 μηνών. Επίσης, χαμηλό ποσοστό επανελέγχου των επιδράσεων που αγγίζει το 15% αναφέρουν ο Durlak και οι συνεργάτες του (2011) σε σύνολο 213 υπό μελέτη παρεμβάσεων. Ακόμη, μετα-ανάλυση των Durlak και Wells (1997) καταγράφει επανέλεγχο σε ποσοστό 25,4% επί 177 μελετών.

Στα πλεονεκτήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να συγκαταλεχθεί και το μέγεθος του δείγματος. Όπως προαναφέρθηκε, κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας συμμετέχοντες ήταν συνολικά 151 παιδιά. Τον δεύτερο χρόνο, αν και καταγράφηκε διαρροή του δείγματος, ο αριθμός των συμμετεχόντων διατηρήθηκε σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο των 88 παιδιών. Από τα περιγραφικά δεδομένα μετα-αναλύσεων παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συναφών εμπειρικών ερευνών διεξάγεται με μικρό αριθμό συμμετεχόντων που πολλές φορές προσεγγίζει τα 30 παιδιά. Ελάχιστες δε είναι οι έρευνες με συμμετέχοντες άνω των 150 και ακόμα πιο περιορισμένες εκείνες μεγαλύτερης κλίμακας με αριθμό συμμετεχόντων άνω των 500. Οι Losel και Beelman (2003) αναφέρουν ότι σε ποσοστό 41,5% των 135 συγκρίσεων μεταξύ των ερευνητικών ομάδων που εξέτασαν το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρότερο των 30 συμμετεχόντων και σε ποσοστό 31,1% κυμαίνονταν μεταξύ 30-49 συμμετεχόντων. Μόλις το 10,4% ερευνών πραγματοποιήθηκε με συμμετέχοντες από 49-149, το 7,4% από 150-500 και το 3% με αριθμό συμμετεχόντων μεγαλύτερο του 500. Επίσης, ιδιαίτερα μικρά μεγέθη πειραματικής ομάδας αναφέρει μετα-αναλυτική μελέτη των Beelman, Pflingsten και Losel (1994) σε σύνολο 49 μελετών. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα του μεγαλύτερου ποσοστού ερευνών (49,2%) περιελάμβανε 6 έως 10 συμμετέχοντες ενώ 11,4% αυτών αναφέρεται σε πειραματικές ομάδες με 5 ή λιγότερους συμμετέχοντες. Ποσοστό του 11,4% διεξήχθη με μεγέθη δείγματος από 16 έως 20 συμμετέχοντες ενώ μόλις 17,1% με συμμετέχοντες άνω των 20.

Το γεγονός ότι τα ποσοστά μελετών με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και δυνατότητα επανελέγχου των επιδράσεων τους είναι σχετικά μικρά ενδεχομένως αντικατοπτρίζει τις υψηλές ερευνητικές απαιτήσεις των σύνθετων ερευνητικών σχεδίων και την υλοποίηση τους με παιδιά σε σχολικές κοινότητες.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί που εφάρμοσαν το πρόγραμμα κατά τον δεύτερο χρόνο της έρευνας δεν συμμετείχαν στην εισαγωγή του κατά τον πρώτο χρόνο διασφαλίζει με τον πλέον έγκυρο τρόπο ότι δεν πραγματοποιηθήκαν οι δραστηριότητες του προγράμματος πριν την έναρξη των μετρήσεων μας τον δεύτερο χρόνο.

Πέραν των παραπάνω, το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» συγκεντρώνει τις τέσσερις βασικές πρακτικές που χαρακτηρίζουν τα επονομαζόμενα SAFE προγράμματα. Το ακρωνύμιο SAFE προγράμματα συναντάται στη μετα-αναλυτική μελέτη του Durlak και των συνεργατών του (2011) και αναλύεται ως εξής:

Sequenced Active Focused Explicit. Επεξηγώντας, τα SAFE προγράμματα είναι εκείνα που χαρακτηρίζονται από ακολουθία – συνέχεια δραστηριοτήτων, εφαρμόζουν ενεργητικές μορφές μάθησης, εστιάζουν στην εφαρμογή συγκεκριμένου χρόνου για την ενίσχυση δεξιοτήτων, και έχουν σαφείς μαθησιακούς στόχους. Χωρίς επιφυλάξεις, το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» συγκεντρώνει τα τέσσερα παραπάνω χαρακτηριστικά των SAFE προγραμμάτων καθώς οι 59 συνολικά δραστηριότητες του χαρακτηρίζονται από συνέχεια, εφαρμόζονται επί καθημερινής βάσης για περίπου 20 λεπτά επί τρεις σχολικούς μήνες, υλοποιούνται μέσα από ενεργητικές μορφές μάθησης, όπως παιχνίδια, παίξιμο ρόλων και βιωματικές εμπειρίες, ενώ εστιάζουν σε συγκεκριμένους στόχους τόσο άμεσους όσο και έμμεσους. Στο σημείο αυτό αξίζει να επαναλάβουμε ότι η μετα-ανάλυση του Durlak και των συνεργατών του έδειξε ότι προγράμματα τα οποία συγκέντρωναν τις πρακτικές των SAFE προγραμμάτων επέφεραν σημαντικές στατιστικώς επιδράσεις ως προς την ενδυνάμωση των υπό μελέτη δεξιοτήτων ζωής και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Περιορισμοί

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ήταν η διαρροή παιδιών από τον πρώτο στον δεύτερο χρόνο. Συγκεκριμένα, 19 από τα 42 προνήπια της πειραματικής ομάδας και 17 από τα 28 της ομάδας ελέγχου του σχολικού έτους 2004-2005 δεν συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά (2005-2006) κυρίως λόγω της μη θετικής διάθεσης δυο νηπιαγωγών να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις παιδιών που δεν συμμετείχαν στην έρευνα του δεύτερου χρόνου πιθανότατα λόγω μετακόμισης της οικογένειάς τους σε άλλη περιοχή. Η παρατηρούμενη διαρροή, η οποία δεν είχε προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του δείγματος κατά τον δεύτερο χρόνο. Εξαιτίας των παραπάνω, δεν κατέστη δυνατή η συμμετοχή αυτών των παιδιών στην παρακολούθηση του προγράμματος και στις μετρήσεις του δεύτερου χρόνου της έρευνας. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας γίνεται σαφές ότι η διαρροή δειγμάτων αποτελεί ένα κοινό χαρακτηριστικό ερευνών που διεξάγονται σε σχολικές κοινότητες. Πιο συγκεκριμένα, σύγχρονες μετα-αναλύσεις για την εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες καταδεικνύουν μέσα από την παράθεση περιγραφικών ευρημάτων διαρροές δειγμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε: μετα-αναλυτική έρευνα των Durlak και Wells (1997) καταγράφει σε

141 από τις 177 μελέτες που αναλύει διαρροή δείγματος έως και 10%. Οι Losel και Beelman (2003) αναφέρουν επίσης στο 60,4% των ερευνών που εξετάζουν ποσοστό διαρροής μέχρι και 5% και στο 8,9% των ερευνών τους διαρροή που αγγίζει ποσοστά από 5 έως 10% επί του δείγματος. Τέλος, ακόμη πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση των Durlak και των συνεργατών του (2011) αναφέρει σε σύνολο 213 μελετών κατά μέσο όρο διαρροή δείγματος 11%.

Επίσης, η μη υποχρέωση των νηπιαγωγείων για τήρηση καθημερινού παρουσιολογίου προνηπίων και νηπίων αποτελεί έναν πρόσθετο περιορισμό της παρούσας έρευνας. Η πιθανότητα παρατεταμένης απουσίας παιδιών από την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθεί από την ερευνήτρια. Ως εκ τούτου δεν μας είναι γνωστό αν τα παιδιά που συμμετείχαν στις μετρήσεις είχαν παρακολουθήσει ένα επαρκές αριθμό δραστηριοτήτων του προγράμματος ή αν απουσίαζαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Σημειώνεται ωστόσο ότι στο ημερολόγιο της ερευνήτριας δεν καταγράφονται μακρόχρονες απουσίες των παιδιών που συμμετείχαν στις μετρήσεις, στοιχεία τα οποία προέκυψαν μέσα από τις συζητήσεις που είχε με τις εκπαιδευτριες νηπιαγωγούς.

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας ήταν εκείνες που εκπαίδευσαν τα παιδιά στο πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα». Συνεπώς, γνώριζαν ότι δύο από τους κύριους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η εκμάθηση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων από τα παιδιά και η πρακτική εξάσκηση αυτών σε πραγματικές συνθήκες εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσα στην τάξη ή στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Επομένως, οι νηπιαγωγοί οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν την κλίμακα εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς δεν συμμετείχαν τυφλά. Εκπαιδεύτηκαν στο πρόγραμμα, το εφάρμοσαν επί τρεις περίπου σχολικούς μήνες, και ανέλαβαν να συμβάλλουν στην πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Συνεπώς, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε την πιθανότητα να μην αξιολόγησαν με τον πλέον αντικειμενικό τρόπο τις κοινωνικές δεξιότητες και την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά της τάξης τους. Παρόλα αυτά, από την επισκόπηση των περιγραφικών μας ευρημάτων προκύπτει ότι με υψηλές βαθμολογίες στις κοινωνικές δεξιότητες και χαμηλές βαθμολογίες στα προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογείται όχι μόνο η πειραματική ομάδα αλλά και η ομάδα ελέγχου, οι νηπιαγωγοί της οποίας ουδέποτε εκπαιδεύτηκαν ή εφάρμοσαν το

συγκεκριμένο πρόγραμμα. Είναι πολύ πιθανόν, λοιπόν, οι υψηλές βαθμολογήσεις να μην οφείλονται σε έλλειψη αντικειμενικότητας από μέρους των εκπαιδευτικών αλλά στη διάθεση επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων εκ μέρους των συμμετεχόντων παιδιών.

Επιπρόσθετα, ένας από τους σημαντικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας ήταν ότι δεν υπήρχε εκ των πραγμάτων η δυνατότητα να παρατηρήσουμε αν οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τήρησαν τις οδηγίες μας για πρακτική εξάσκηση των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης σε πραγματικές καταστάσεις διαπροσωπικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής του διαλόγου ICPS. Συνεπώς, δεν καθίσταται δυνατόν να γνωρίζουμε αν είχε πραγματοποιηθεί επαρκώς το μέρος του προγράμματος που αφορά στην πρακτική εφαρμογή της διαδικασίας της επίλυσης προβλημάτων κατά την εμφάνιση πραγματικών διαπροσωπικών προβλημάτων.

Οι παραπάνω περιορισμοί που αντιμετωπίστηκαν στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διατριβής αναφέρονται και στο μέτρο που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη και σε άλλες σχετικές έρευνες.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται η διατύπωση προτάσεων για μελλοντική έρευνα, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης και την ολοκλήρωση της διατριβής.

Η επιλογή και η χορήγηση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς PKBS-2 (Merrell, 2002) στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας υλοποιήθηκε χωρίς προβλήματα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας αξιολογήθηκαν ως αρκετά ικανοποιητικές. Πρόκειται για ένα σύγχρονο μεθοδολογικό εργαλείο, σχεδιασμένο ειδικά για παιδιά μικρών ηλικιών, ικανό να αξιολογήσει κοινωνικές δεξιότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά, ακόμα και με μικρή συχνότητα εμφάνισης. Στο μέλλον προτείνεται η τυποποίηση και εγκυροποίηση της κλίμακας PKBS-2 στην Ελλάδα τόσο για παιδιά 3-6 ετών όσο και για μεγαλύτερες ηλικίες.

Επίσης, η κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από την ικανότητα απόδοσης εσφαλμένων πεποιθήσεων των παιδιών στην προσχολική ηλικία χρειάζεται διερεύνηση. Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα είναι εξαιρετικά περιορισμένα και η συσχέτιση της ικανότητας των παιδιών για την απόδοση των εσφαλμένων πεποιθήσεων με τις γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών

προβλημάτων, όπως και η σύνδεσή τους με τις συμπεριφορικές δυσκολίες σε μικρές ηλικίες πρέπει να εξεταστεί. Είναι πολύ πιθανόν, με βάση την έρευνα των Carage & Watson (2010), οι συμπεριφορικές δυσκολίες να εξηγούνται περισσότερο από την αδυναμία του παιδιού να αποδώσει τις εσφαλμένες πεποιθήσεις των άλλων παρά από τις μη ενισχυμένες δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών του προβλημάτων.

Ακόμη, η ερευνήτρια της παρούσας διατριβής σχεδιάζει στο άμεσο μέλλον να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για τη δημοσίευση και την έκδοση των δραστηριοτήτων του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» στην ελληνική γλώσσα προκειμένου να αποτελέσουν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο και οδηγό πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Ολοκληρώνοντας, ο εναλλακτικός συλλογισμός για την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων με βάση τα γνωστικά μοντέλα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, αποτελεί μια κρίσιμη γνωστικο-κοινωνική διάσταση για την καλλιέργεια θετικής αντίληψης των σχέσεων σε διαπροσωπικό επίπεδο. Η ενίσχυση του μέσα από την αναγνώριση της έννοιας του διαφορετικού, την ανοικτή έκφραση των συναισθημάτων, την ικανότητα να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου, και την απόδοση εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης αποτελούν κρίσιμες διαστάσεις για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων με άλλους, θετικής αυτό-εικόνας, αυτοπεποίθησης, συνεργασίας, κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ευαισθησίας σε ζητήματα διαφορετικότητας.

Η εισαγωγή παρεμβάσεων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας σε γενικό πληθυσμό, ειδικά σε μικρές ηλικίες, ενδυναμώνει τις θετικές διαστάσεις της ψυχικής υγείας του παιδιού, προλαμβάνοντας από νωρίς την εμφάνιση πιθανών δυσκολιών στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του. Γνωρίζουμε ότι παιδιά μειονοτήτων και παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές, συχνά στα όρια της φτώχειας, είναι περισσότερα ευάλωτα να εμφανίσουν δύσκολες συμπεριφορές από μικρές ηλικίες. Προκειμένου να ανατραπεί μία αλυσίδα αρνητικών μεταβάσεων, οι παρεμβάσεις αυτής της κατεύθυνσης μπορούν να έχουν μια ειδική συνεισφορά.

Η οργάνωση και η υλοποίηση προγραμμάτων με υψηλή προληπτική αξία στο πεδίο της γενικής αλλά και της ειδικής αγωγής διαμορφώνει τις βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία σχολείων και τάξεων που προάγουν την ψυχική ευεξία και ανθεκτικότητα (Doll, Zucker, & Brehm, 2009. Nan, 2008) και την

ευαισθητοποίηση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαφορετικότητας. Η πρόληψη ψυχικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και η συνακόλουθη μείωση του κόστους από τη χρήση υπηρεσιών ψυχικής υγείας και κοινωνικής πρόνοιας αποτελούν σημαντικά οφέλη της εισαγωγής προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας στο χώρο της εκπαίδευσης (Rydell et al., 1998).

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Αντί επιλόγου, παρατίθενται απαντήσεις παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη χορήγηση των δύο δοκιμασιών σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΚΕΨΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΛΥΣΕΩΝ

Διαπροσωπικό πρόβλημα μεταξύ ομηλίκων

(Κορίτσι, νήπιο)

1. Εδώ είναι η Ελένη και εδώ είναι η Κωνσταντίνα (δείχνουμε δυο φιγούρες). Η Ελένη παίζει με αυτή την κούκλα για πολλή ώρα. Η Κωνσταντίνα θέλει να παίζει με την κούκλα αλλά η Ελένη συνεχίζει να παίζει με αυτή.

Τι μπορεί να κάνει η Κωνσταντίνα ώστε να μπορέσει να παίζει με τη κούκλα;

Απάντηση παιδιού:

Να την πάρω λίγο και εγώ και μετά θα στην ξαναδώσω; (Λύση: δανεισμός)

2. Τώρα, ας προσποιηθούμε ότι η Μαρία παίζει με το φτυάρι όλο το πρωί και η Δήμητρα θα θέλει να παίζει αλλά η Μαρία συνεχίζει να παίζει με αυτό.

Τι μπορεί η Δήμητρα να κάνει ώστε να μπορέσει να παίζει με το φτυάρι; (Αν χρειαστεί, Τι μπορεί η Δήμητρα να πει.....;)

Απάντηση παιδιού:

Να το παίζουμε μαζί? (Λύση: παίζουμε μαζί)

3. Τώρα, ας το πούμε ότι η Έφη παίζει συνέχεια στην αυλή με αυτόν τον χαρταετό. Η Ζωή εδώ θέλει να παίζει τον χαρταετό.

Ποιος παίζει με τον χαρταετό συνέχεια;

Ποιος θέλει να παίζει με τον χαρταετό, τώρα;

Τι μπορεί η Ζωή να κάνει ή να πει για να μπορέσει να παίζει με τον χαρταετό;

Απάντηση παιδιού:

Να πει να γίνουμε φίλες και να παίζουμε? (έχει επαναληφθεί η συγκεκριμένη λύση και συνεχίζουμε με τρεις άλλες προσπάθειες μέχρι το παιδί να προσφέρει εναλλακτική λύση)

- Να τη ρωτήσει από πού τον πήρε, να πάει να πάρει και η Ζωή
- Σε παρακαλώ δώστον μου για λίγο (Λύση: Σε παρακαλώ)

4. Η Μυρτώ κάνει κούνια και η Θάλεια θέλει να ανέβει στη κούνια.

Τι μπορεί να κάνει ή να πει η Θάλεια ώστε να μπορέσει να ανέβει στη κούνια;

Απάντηση παιδιού:

Να κάνουμε μαζί (έχει επαναληφθεί η συγκεκριμένη λύση και συνεχίζουμε με τρεις άλλες προσπάθειες μέχρι να προσφέρει το παιδί εναλλακτική λύση)

- Θέλω να κάνω και εγώ
- Να κάτσει για λίγο
- Δεν ξέρω

(Το παιδί δεν πρόσφερε εναλλακτική λύση)

5. Η Ιωάννα παίζει με αυτό το τύμπανο, και παίζει για πολύ ώρα. Η Κατερίνα θέλει να παίζει με αυτό το τύμπανο.

Τι μπορεί να κάνει η Κατερίνα ώστε να μπορέσει να παίζει με το τύμπανο;

Απάντηση παιδιού:

Να της το πάρει (εναλλακτική λύση)

6. Η Χρυσούλα παίζει με αυτή τη βάρκα για πολύ ώρα και τώρα η Όλγα θέλει να παίζει με αυτή.

Τι μπορεί να κάνει η Όλγα για να μπορέσει να παίξει με τη βάρκα;

Απάντηση παιδιού:

Να της την κλέψει (εναλλακτική λύση)

7. Η Νίκη παίζει με αυτό το αεροπλανάκι όλο το πρωί και η Ισμήνη θέλει να παίξει με αυτό;

Τι μπορεί η Ισμήνη να κάνει για να μπορέσει να παίξει με το αεροπλανάκι;

Απάντηση παιδιού:

Να της το έπαιρνε κρυφά

- **Να το πει στη μαμά της** (εναλλακτική λύση: Αναφέρεται σε ενήλικα)

Διαπροσωπικό πρόβλημα με τη μητέρα

1. Η Φωτεινή έσπασε την αγαπημένη γλάστρα της μητέρας της και φοβάται ότι η μητέρα της θα θυμώσει μαζί της

Τι μπορεί η Φωτεινή να κάνει ή να πει ώστε η μητέρα της να μη θυμώσει μαζί της;

Απάντηση παιδιού:

Να της αγοράσει μια ίδια (Λύση: αντικατάσταση)

2. Τώρα, ας προσποιηθούμε ότι η Παναγιώτα έξυσε (γρατζούνισε) το ξύλινο τραπέζι της μητέρας της και έκανε ένα μεγάλο σημάδι. Η μητέρα της μπορεί να θυμώσει μαζί της.

Τι μπορεί η Παναγιώτα να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα της μαζί της;

Απάντηση παιδιού:

Ότι δεν το έκανε αυτή (Εναλλακτική λύση)

3. Τώρα, ας το πούμε ότι η Ρούλα έκαψε το καλό φόρεμα της μητέρας της και έκανε μια τρύπα και φοβάται ότι η μητέρα της θα θυμώσει μαζί της.

Τι μπορεί η Ρούλα να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα της μαζί της;

Απάντηση παιδιού:

Να το **ράψει** (Εναλλακτική λύση: το φτιάχνει)

4. Μια μέρα η Στέλλα έσκισε μερικές σελίδες από το αγαπημένο βιβλίο της μητέρας της και φοβάται ότι η μητέρα της θα της θυμώσει.

Τι μπορεί η Στέλλα να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα του/της;

Απάντηση παιδιού:

- (δεν έδωσε αρχικά απάντηση)
- πως ήταν μοναχό του σκισμένο
 -
 -

5. Η έπαιξε μπάλα και η μπάλα χτύπησε ένα παράθυρο. Το παράθυρο έσπασε και ξέρει πως η μητέρα του/της θα θυμώσει μαζί του/της

Τι μπορεί T. να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα του/της;

Απάντηση παιδιού:

- Να βάλει καινούριο
- Να της έλεγε πως το έκανε άλλος
 - Να πήγαινε αλλού να έπαιζε
 - Όχι, δεν ξέρω άλλο.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΚΕΨΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ

Σε όσα παιδιά αξιολογήθηκαν με την κλίμακα μέτρησης εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα: Στο τελευταίο παιχνίδι που παίξαμε, θέλαμε να μάθουμε όλους τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα μπορούσαν να παίξουν με τα παιχνίδια. Τώρα, θέλουμε να μάθουμε τι μπορεί να συμβεί αν τα παιδιά πάρουν τα παιχνίδια, να τα αρπάξουν από κάποιο άλλο παιδί.

1. Ο Αλέξανδρος είχε έναν μαγνήτη και έπαιζε με αυτόν (δείχνουμε τη φιγούρα και την εικόνα με τη μπάλα).

Ο Νίκος ήθελε να παίξει με αυτό το μαγνήτη (δείχνουμε τη φιγούρα).

Έτσι, ο Νίκος άρπαξε αυτό το μαγνήτη. (Με μια κίνηση αρπαγής, παίρνουμε την εικόνα με το παιχνίδι από τον Αλέξανδρο και την τοποθετούμε στον Νίκο)

Υπενθύμηση: Ποιος άρπαξε το μαγνήτη; Μπορείς να δείξεις.

Πες μου τι συμβαίνει μετά.

Ενθάρρυνση 1: Τι μπορεί να κάνει ο Α. αν ο Β. αρπάξει Μετά από την πρώτη σχετική
το παιχνίδι; συνέπεια:

Ενθάρρυνση 2: Τι μπορεί να πει ο Α. αν ο Β. αρπάξει το Αυτό είναι ένα πράγμα που
παιχνίδι; μπορεί να συμβεί. Η ιδέα
αυτού του παιχνιδιού είναι να
σκεφτείς πολλά διαφορετικά
πράγματα που μπορεί να
συμβούν μετά αν ένα παιδί
αρπάξει ένα παιχνίδι από ένα
άλλο.

Απάντηση παιδιού:

Θα κοπούνε (Συνέπεια)

2. Τώρα θα φτιάξουμε μια νέα ιστορία, διαφορετική από τη πρώτη.

Ο Γιώργος έπαιζε με αυτήν την κιθάρα. Ο Κώστας ήθελε να παίξει με την κιθάρα. Έτσι ο Κώστας την άρπαξε από το Γιώργο. Πες μου τι θα συμβεί μετά. (Αν κάποιο παιδί

επαναλάβει την ιστορία 1, ο εξεταστής λέει «Μπορείς να μου πεις ένα νέο διαφορετικό τέλος;»

Απάντηση παιδιού:

Θα την τραβάνε και θα **τσακωθούνε** (Εναλλακτική Συνέπεια)

3. Τώρα θα πούμε μια άλλη διαφορετική ιστορία. Μπορείς να μου φτιάξεις ένα τρίτο τέλος;

Ο Βασίλης ζωγράφιζε με αυτές τις μπογιές.

Ο Λεωνίδας ήθελε να χρησιμοποιήσει αυτές τις μπογιές.

Έτσι, ο Λεωνίδας τις άρπαξε από αυτόν.

Πες μου τι θα συμβεί μετά.

Απάντηση παιδιού:

Θα λερωθούνε

- Θα το πάρει ο Λεωνίδας
- Θα **χτυπήσει** ο Βασίλης το Λεωνίδα (Εναλλακτική Συνέπεια)

4. Για να δούμε τώρα αν μπορείς να σκεφτείς ένα ακόμη διαφορετικό τέλος.

Ο Σπύρος έπαιζε με αυτό το λαγουδάκι.

Ο Μιχάλης ήθελε να παίξει με αυτό το λαγουδάκι.

Έτσι, ο Μιχάλης το άρπαξε από αυτόν.

Τελείωσε την ιστορία. Πες μου τι θα συμβεί μετά.

Απάντηση παιδιού:

..... (αρχικά δεν έδωσε απάντηση)

- Είναι δικό μου (Εναλλακτική Συνέπεια)

5. Ας φτιάξουμε ένα άλλο νέο τέλος,

Ο Τάσος έπαιζε με αυτό το ποδήλατο.

Ο Παναγιώτης ήθελε μια ευκαιρία να παίξει με αυτό.

Έτσι, ο Παναγιώτης το άρπαξε από αυτόν.

Τελείωσε την ιστορία. Πες μου τι θα συμβεί μετά.

Απάντηση παιδιού:

Θα πέσει κάτω ο Τάσος από το ποδήλατο

- Θα τον βγάλει για να κάνει εκείνος (Εναλλακτική Συνέπεια)

Συνέχισε με τα υπόλοιπα παιχνίδια αν κάποιο παιδί δώσει πέντε (5) διαφορετικές σχετικές συνέπειες, αλλά σταμάτησε όταν δεν δοθεί καμία νέα σχετική συνέπεια από το παιδί (μετά από τη προσπάθεια σου να αντλήσεις νέες συνέπειες). Διαφορετικά, προχώρησε στις ιστορίες με τους ενήλικες – γείτονες.

6. τρομπέτα

Απάντηση παιδιού:

Θα τον παρακαλέσει να του το δώσει

-
- Θα τον παρακαλέσει
- Θα τον χτυπήσει

ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ – ΓΕΙΤΟΝΕΣ

Τώρα θα πούμε ιστορίες με μεγάλους που είναι γείτονες. Ξέρεις τι είναι ένας γείτονας; Ένας γείτονας είναι κάποιος που ζει κοντά σου.

- 1. Εδώ είναι ο Φώτης και αυτή είναι η κα. Κική. Ο Φώτης είδε το σκυλάκι της κας Κικής στη βεράντα της και το πήρε για μια βόλτα. Αλλά δεν ρώτησε τη κα. Κική αν μπορούσε να το πάρει. Τι μπορεί να συμβεί μετά στην ιστορία;**

Απάντηση παιδιού:

Η κα. Κική θα ψάξει να το βρει

- Δεν θα βρει το σκυλάκι
- Θα ψάξει η κυρία να το βρει
- **Θα κλαίει (Εναλλακτική συνέπεια)**

- 2. Εδώ είναι ο Χρήστος και εδώ είναι η κα. Κωνσταντίνα. Ο Χρήστος πήρε το φακό της κας Κωνσταντίνας χωρίς να ρωτήσει αν μπορούσε να το χρησιμοποιήσει. Τι μπορεί να συμβεί μετά στην ιστορία;**

Απάντηση παιδιού:

Η κα. Κωνσταντίνα δεν θα τον βρει

- Θα τον ψάχνει

- Θα τον δείρει (Εναλλακτική συνέπεια)

3. Εδώ είναι Γρηγόρης και εδώ είναι η κα. Όλγα. Ο Γρηγόρης ήταν στο σπίτι της και ένα μικρό στολίδι πάνω στο τραπέζι. Το πήρε στο σπίτι για να το δείξει σε κάποιον αλλά δεν ρώτησε τη κα. Όλγα αν θα μπορούσε να το πάρει. Τι μπορεί να συμβεί μετά στην ιστορία;

Απάντηση παιδιού:

Θα θυμώσει (Εναλλακτική συνέπεια)

4. Εδώ είναι ο Κυριάκος και εδώ είναι η κα. Αναστασία. Ο Κυριάκος είδε το βιβλίο της κας. Αναστασίας πάνω στο κομοδίνο και το πήρε να το δείξει στη μαμά του. Αλλά δεν ρώτησε την κα. Αναστασία αν θα μπορούσε να το πάρει. Τι μπορεί να συμβεί μετά στην ιστορία;

Απάντηση παιδιού:

Θα τον χτυπήσει η κυρία

- Θα θυμώσει
- Θα πάρει το βιβλίο να το πάρει στο σπίτι της
-

5. Εδώ είναι ο Λευτέρης, και αυτή είναι η κα. Μαρία. Ο Λευτέρης ήταν στο σπίτι της και είδε το καινούριο όμορφο τραπεζομάντιλό της και το πήρε να το χρησιμοποιήσει εκείνη τη νύχτα. Αλλά δεν είπε στην κα. Μαρία ότι θα το έπαιρνε. Τι θα συμβεί μετά στην ιστορία;

Απάντηση παιδιού:

Η κυρία θα πάει να φάει και θα πει που είναι το τραπεζομάντιλο μου

-
- Θα θυμώσει
-

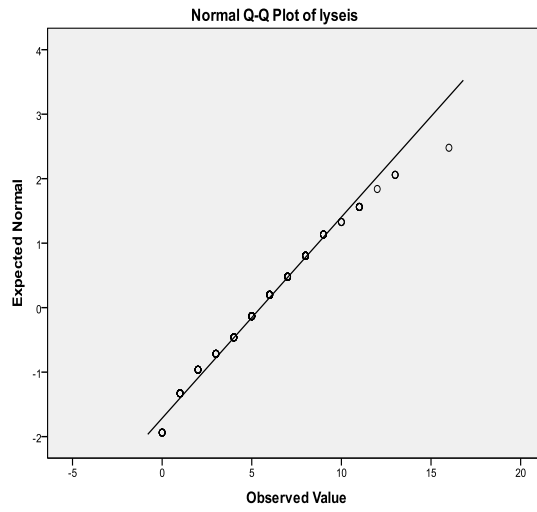
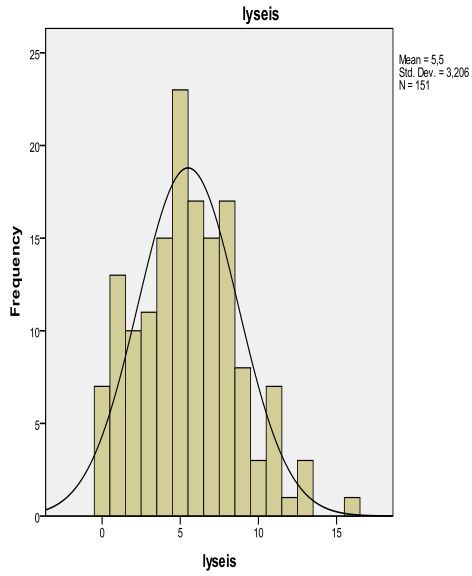
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

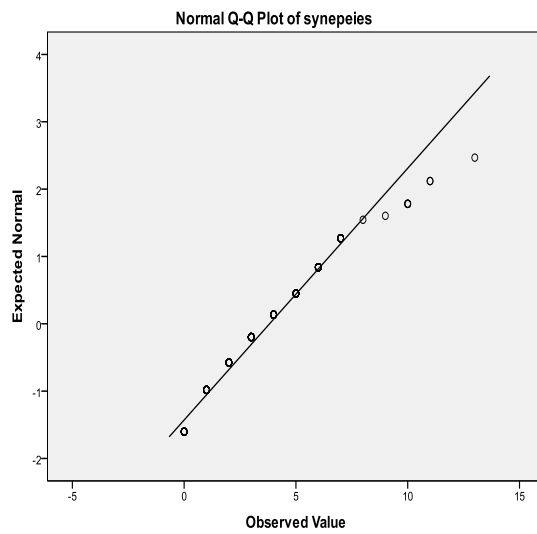
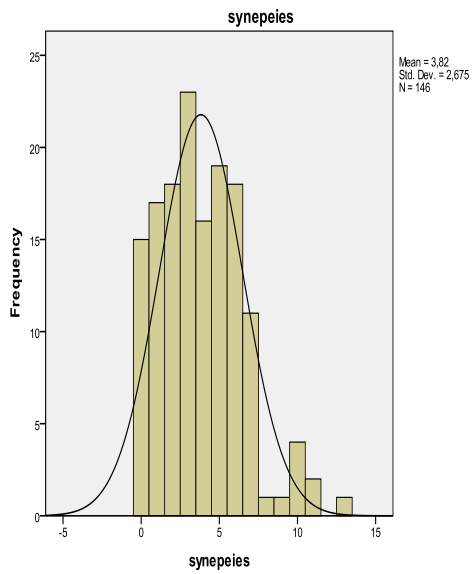
ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Πρώτος Χρόνος Έρευνας (2004-2005)

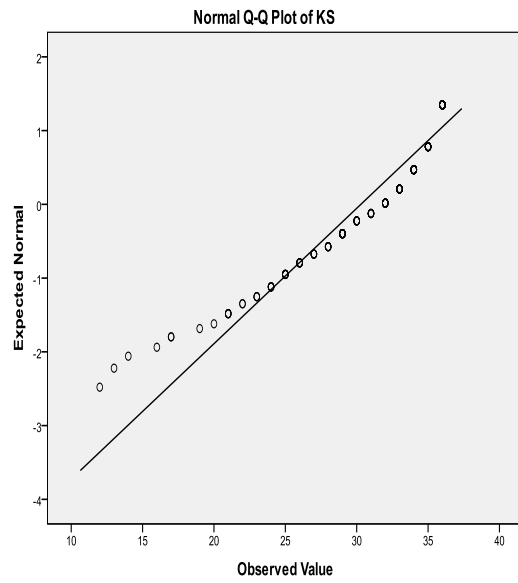
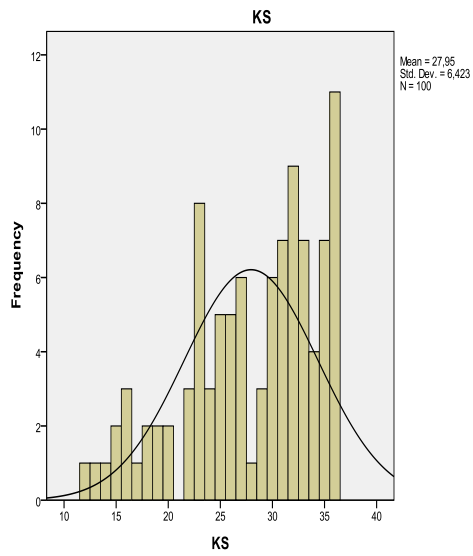
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot - Λύσεις



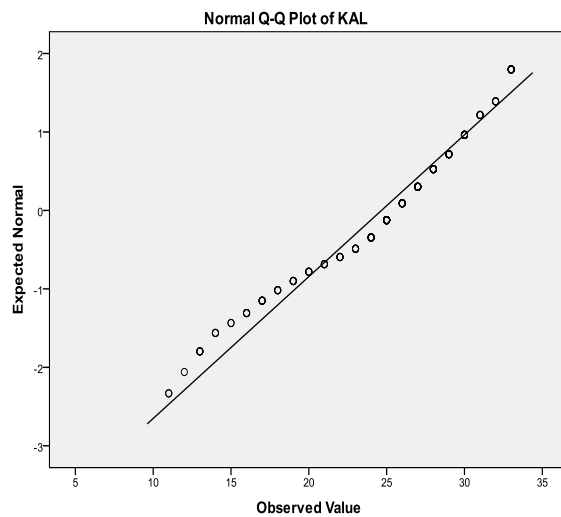
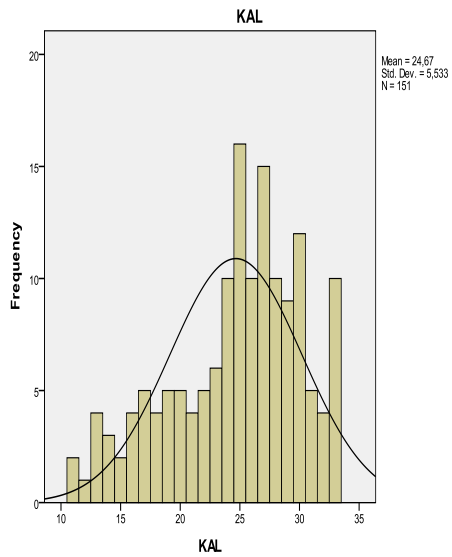
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Συνέπειες



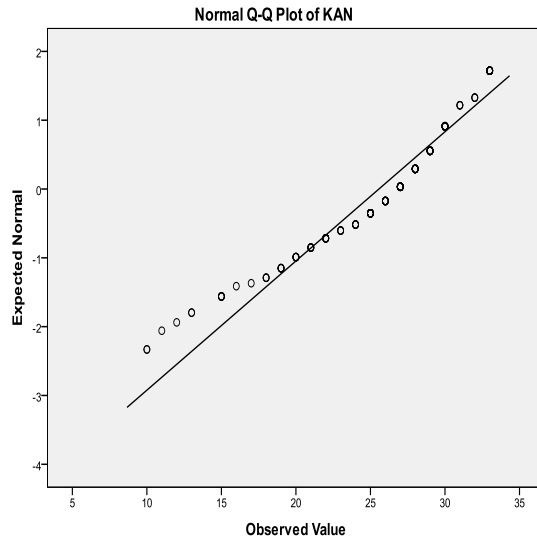
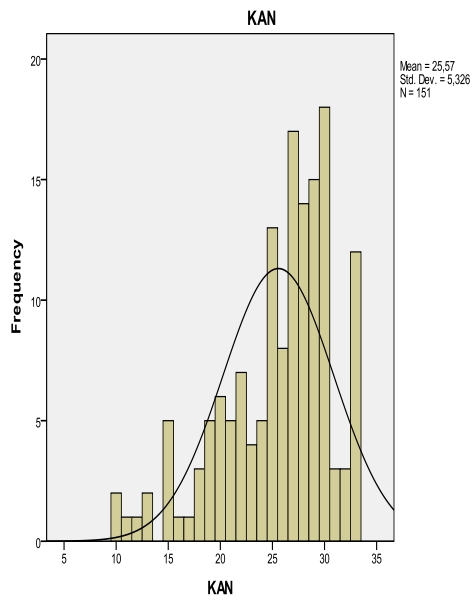
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Κοινωνική Συνεργασία



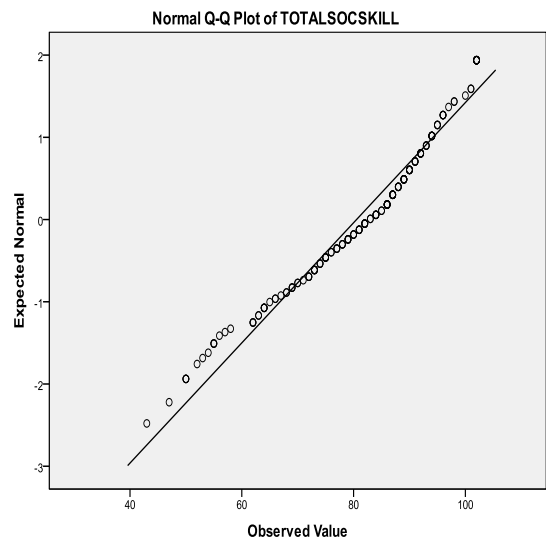
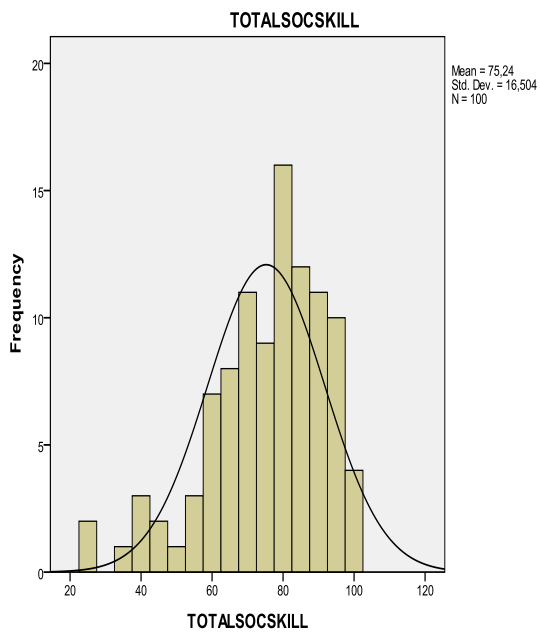
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Κοινωνική Αλληλεπίδραση



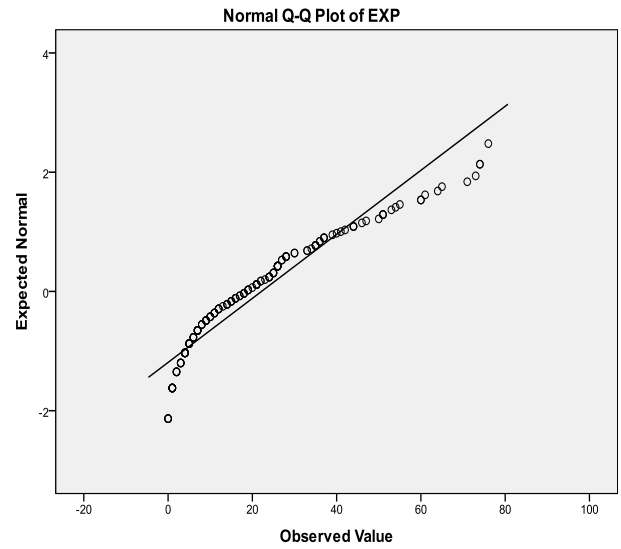
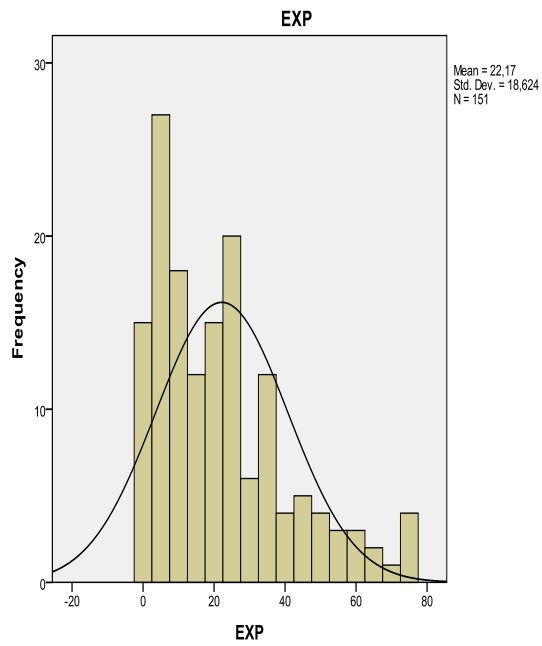
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Κοινωνική Αυτονομία



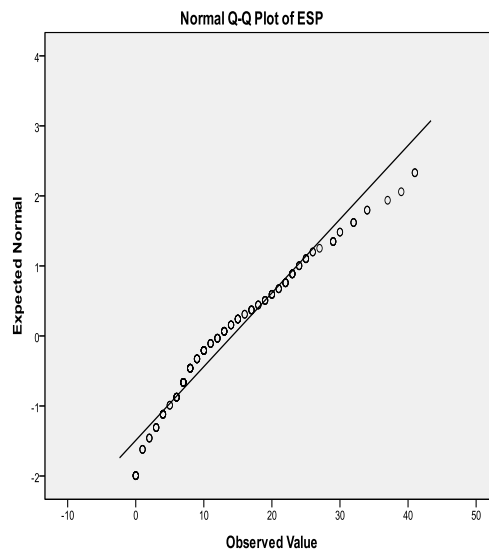
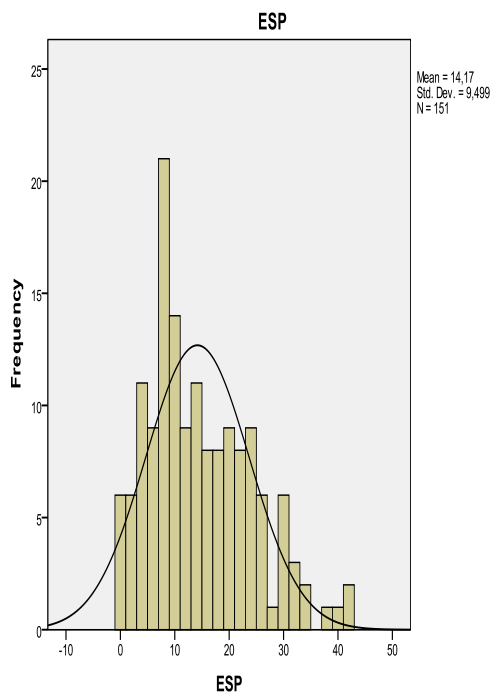
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Σύνολο Κοινωνικών Δεξιότητων



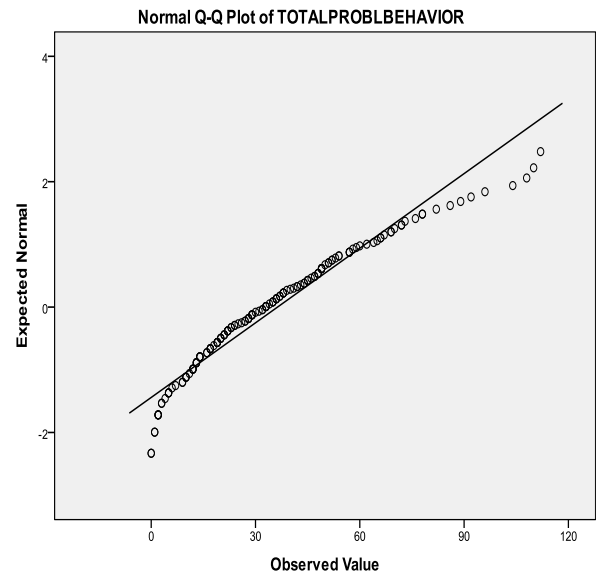
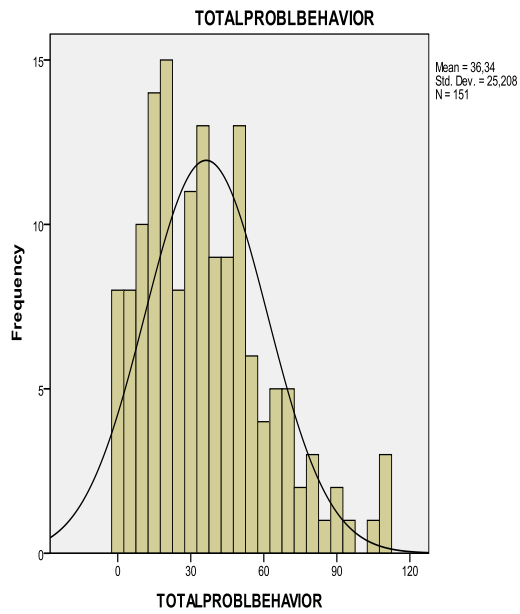
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς



Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Εσωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς

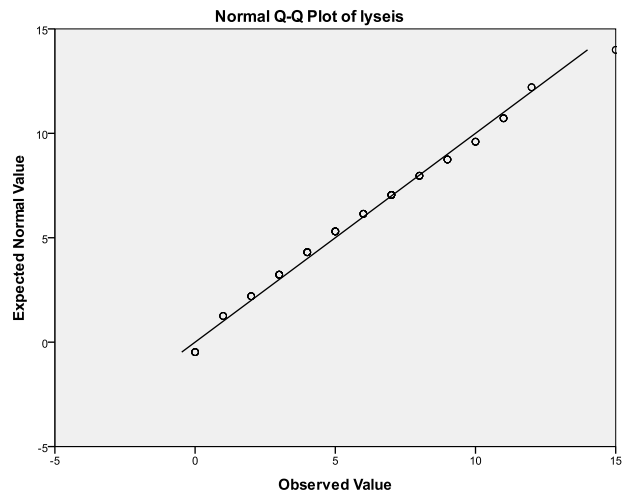
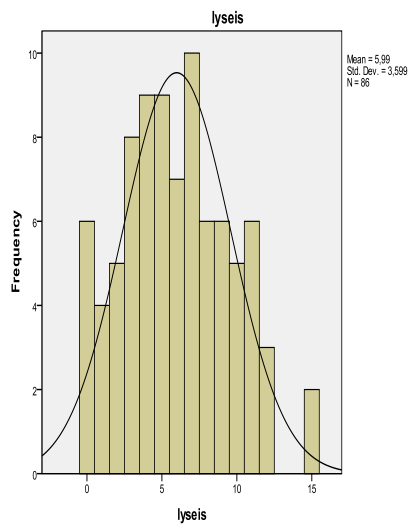


Ιστόγραμμα & Q-Q Plot- Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς

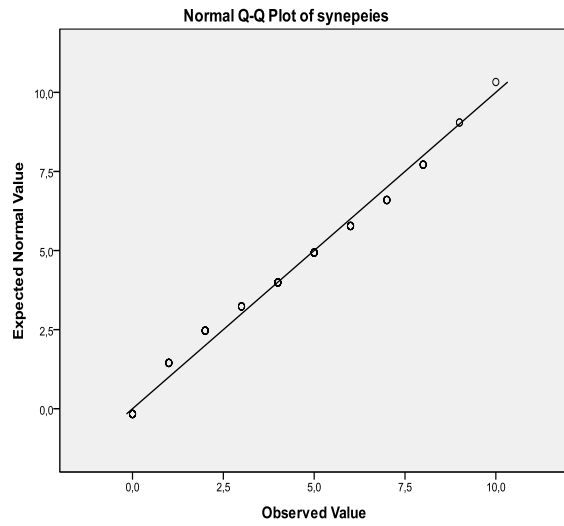
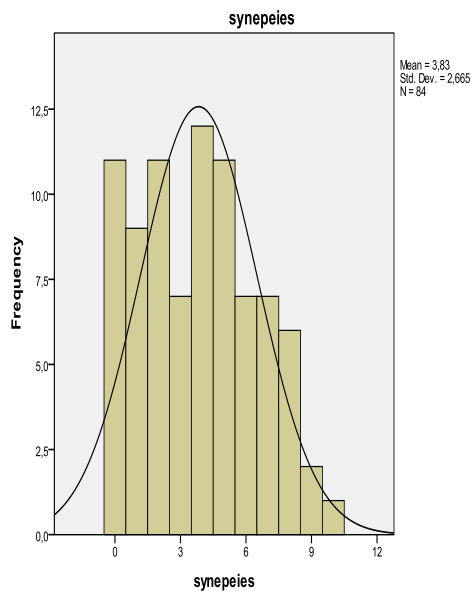


Δεύτερος χρόνος έρευνας (σχολικό έτος 2005-2006)

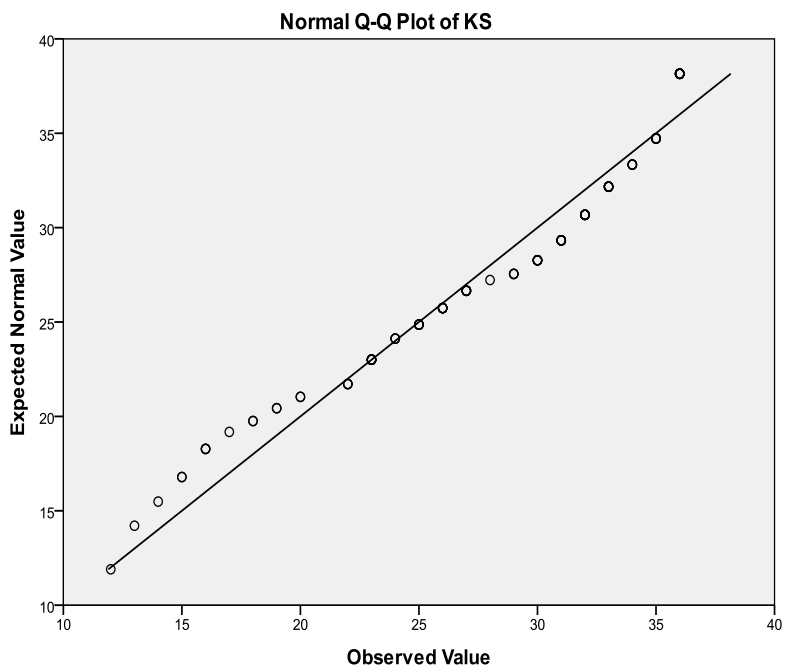
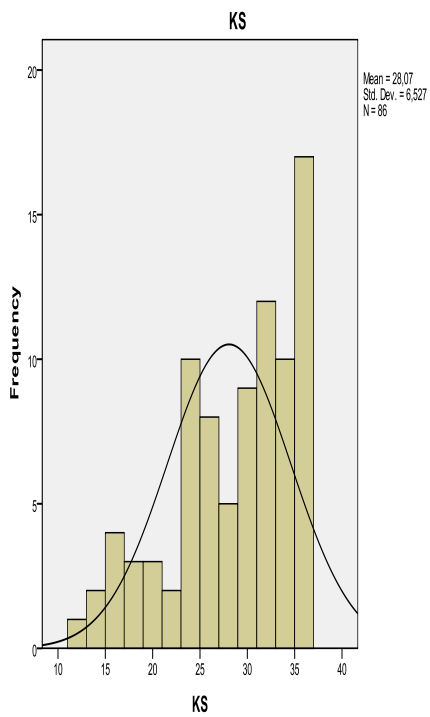
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot - Λύσεις



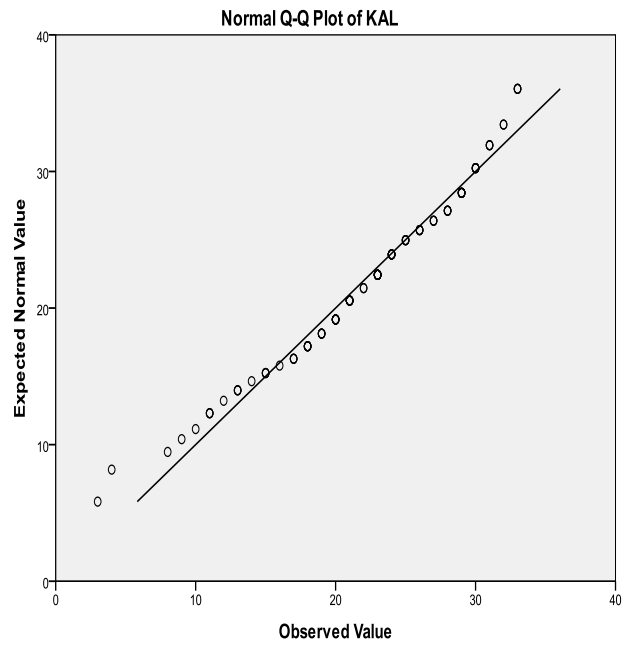
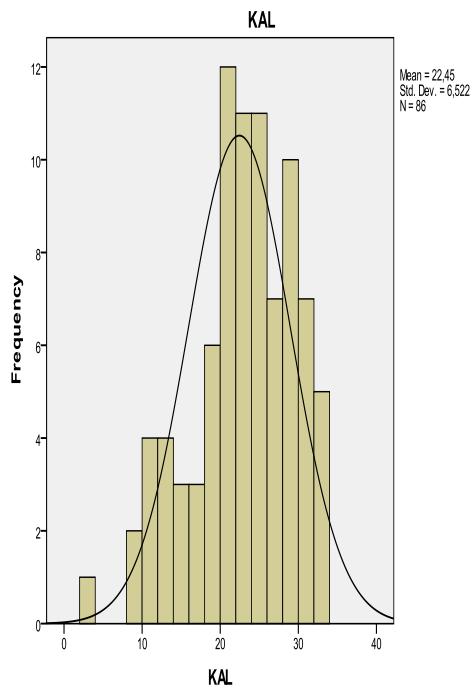
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot – Συνέπειες



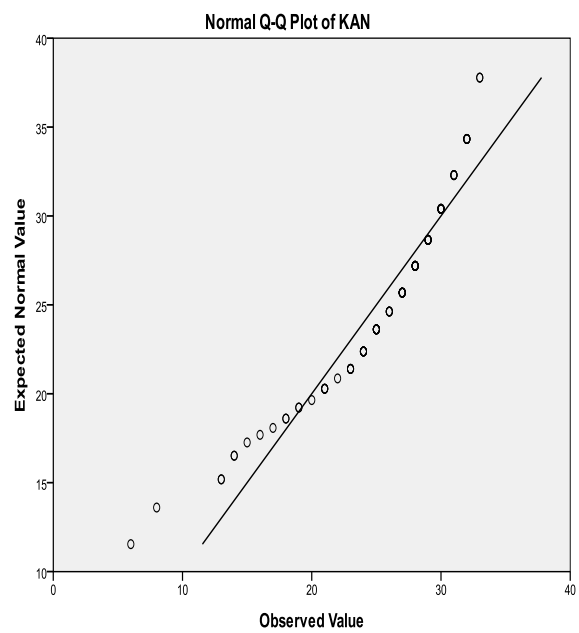
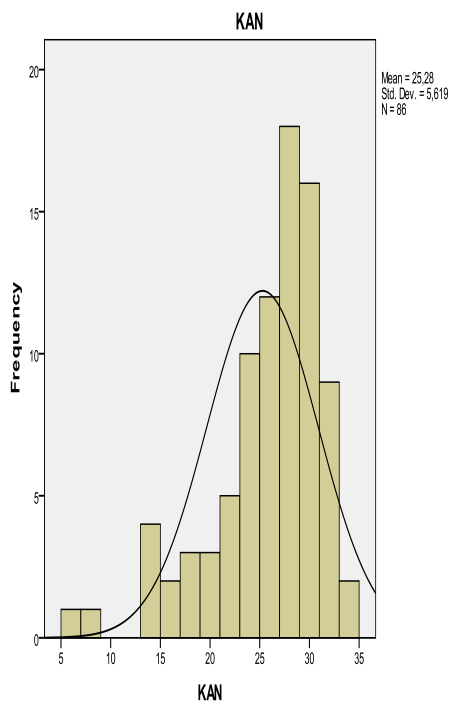
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot – Κοινωνική Συνεργασία



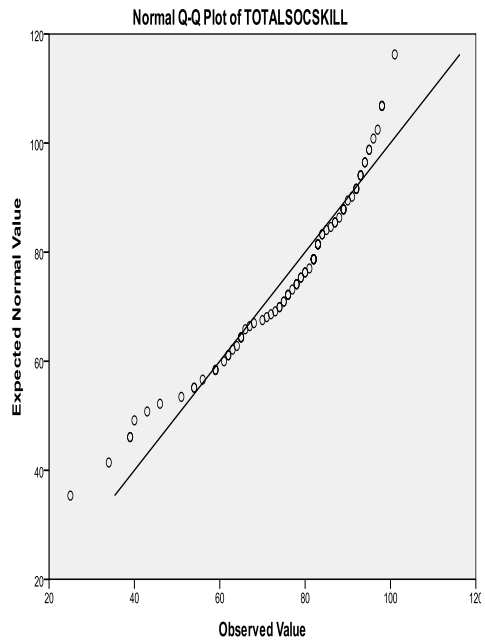
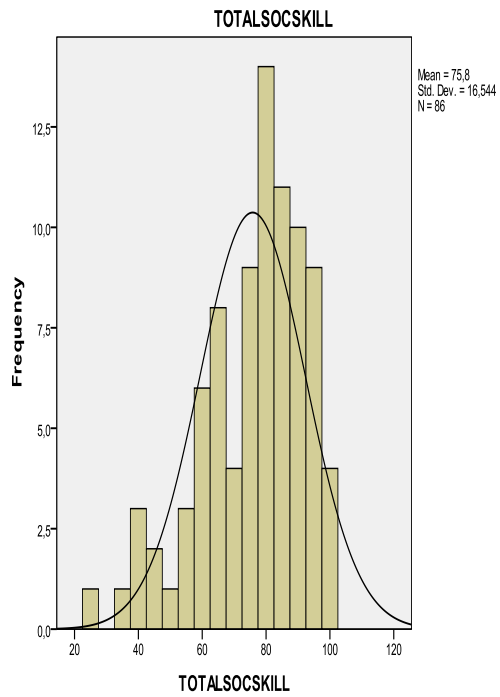
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot – Κοινωνική Αλληλεπίδραση



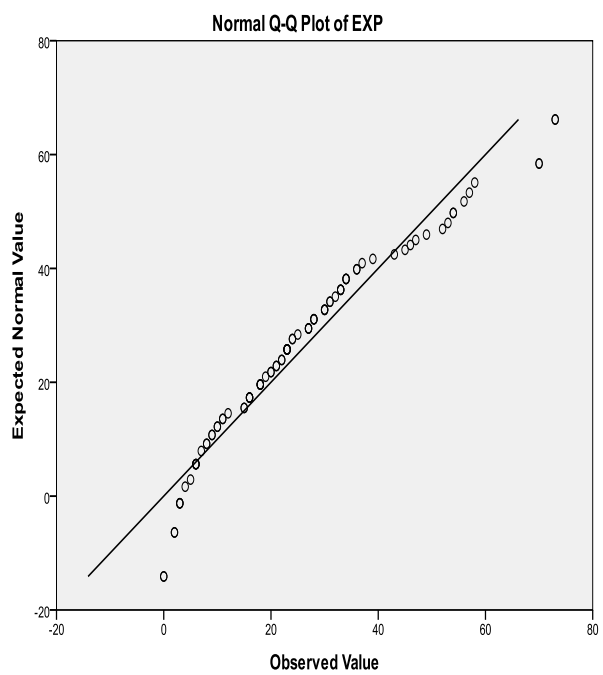
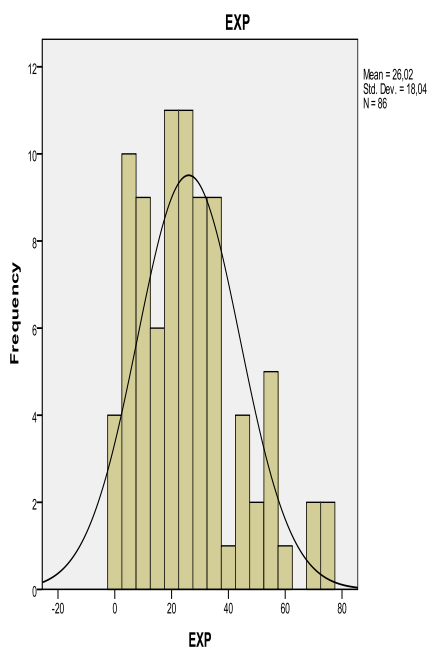
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot – Κοινωνική Αυτονομία



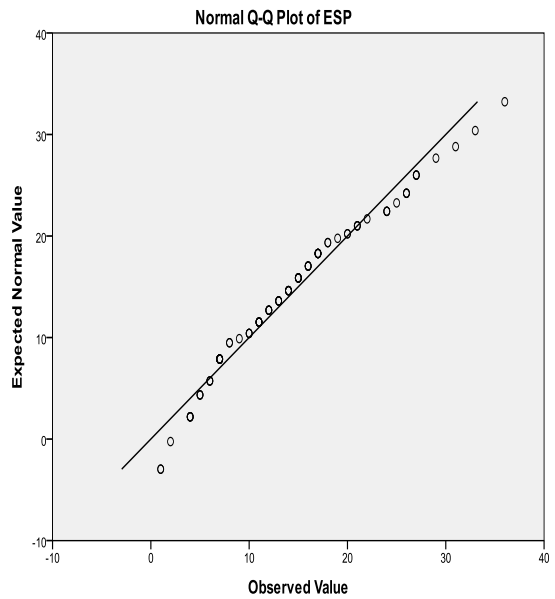
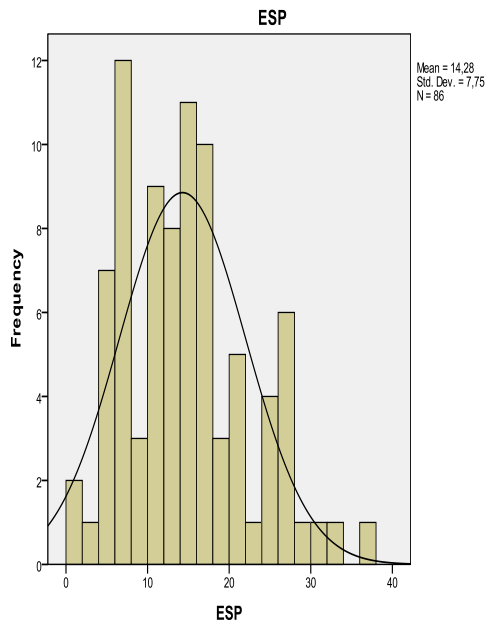
Ιστόγραμμα & Q-Q Plot – Σύνολο Κοινωνικές Δεξιότητες



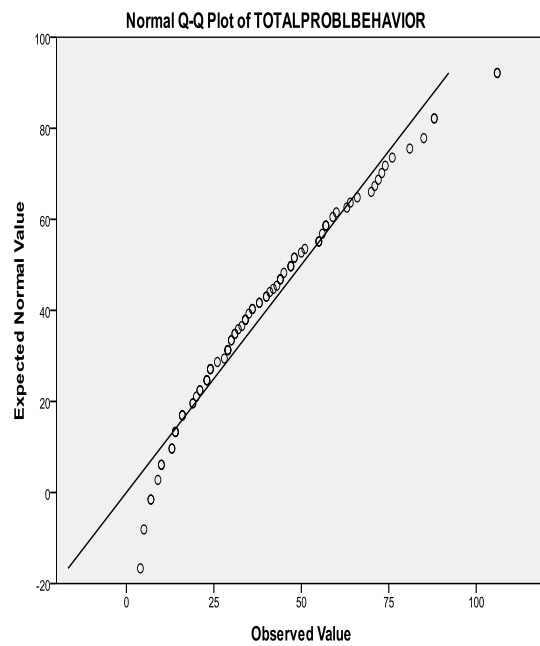
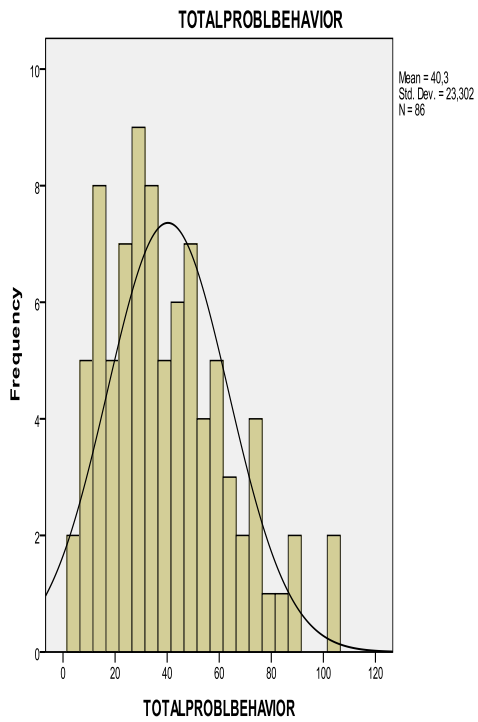
Ιστόγραμμα Q-Q Plot – Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς



Ιστόγραμμα & Q-Q Plot – Εσωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς



Ιστόγραμμα & Q-Q Plot – Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς



ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 5.5

Πριν την παρέμβαση: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και στην συνθήκη ελέγχου ως προς τις μεταβλητές «λύσεις» και «συνέπειες»

Αριθμός Παιδιών	Παιδιά που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη		Παιδιά που θα συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου	
	N =81	N=79	N=70	N=67
	Λύσεις	Συνέπειες	Λύσεις	Συνέπειες
Μ.Ο.	5,07 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:13)	3,71 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:10)	5,99 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:16)	3,96 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:13)
Τ.Α.	2,940	2,538	3,445	2,841

Πίνακας 5.8

Πριν την παρέμβαση: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των αγοριών και κοριτσιών ως προς τις μεταβλητές «λύσεις» και «συνέπειες»

Αριθμός Παιδιών	Αγόρια		Κορίτσια	
	N =76	N= 72	N=75	N=74
	Λύσεις	Συνέπειες	Λύσεις	Συνέπειες
Μ.Ο.	5,12 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:13)	3,93 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:13)	5,88 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:16)	3,72 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:10)
Τ.Α.	3,029	2,815	3,353	2,546

Πίνακας 5.9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των αγοριών και κοριτσιών ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς

Φύλο		N	Μ.Ο.	Τ.Α
Κοινωνική Συνεργασία	Αγόρια	76	29,24	5,706
	Κορίτσια	75	31,36	4,980
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Αγόρια	76	24,62	5,796
	Κορίτσια	75	24,72	5,290
Κοινωνική Αυτονομία	Αγόρια	76	25,50	5,963

	Κορίτσια	75	25,64	4,631
Σύνολο Κοινωνικές Δεξιότητες	Αγόρια	76	79,36	14,777
	Κορίτσια	75	81,72	12,468
Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Αγόρια	76	25,99	19,252
	Κορίτσια	75	18,31	17,244
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Αγόρια	76	14,63	10,024
	Κορίτσια	75	13,69	8,979
Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς	Αγόρια	76	40,62	26,037
	Κορίτσια	75	32,00	23,729

Πίνακας 5.11

Πριν την παρέμβαση: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των προνηπίων και νηπίων ως προς τις μεταβλητές «λύσεις» και «συνέπειες»

Αριθμός Παιδιών	Προνήπια		Νήπια	
	N =70	N=67	N=81	79
	Λύσεις	Συνέπειες	Λύσεις	N=Συνέπειες
Μ.Ο	4,03 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:13)	3,09 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:8)	6,77 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:16)	4,44 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:13)
Τ.Α.	2,637	2,275	3,124	2,841

Πίνακας 5.16

Γνωστικές δεξιότητες	Πειραματική ομάδα					
	Προνήπια			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						

M.O	3,50	5,76	2,26	4,12	7,03	2,91
Εύρος τιμών	0-8	1-11		0-10	2-14	
T.A	2,368	2,573		2,750	3,010	
Ομάδα Ελέγχου						
	Προνηπια			Νήπια		
Γνωσιακές δεξιότητες	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.
Αριθμός Παιδιών	N=26	N=26		N=40	N=40	
Λύσεις						
M.O	3,62	5,46	1,84	7,40	8,23	0,83
Εύρος τιμών	0-8	0-11		1-16	3-17	
T.A	2,684	3,558		2,977	3,347	
Αριθμός Παιδιών	N=21	N=21		N=34	N=34	
Συνέπειες						
M.O	2,71	2,43	-0,28	4,26	4,47	0,21
Εύρος τιμών	0-6	0-8		0-13	0-11	
T.A	2,217	2,249		2,799	2,549	

Πίνακας 5.17

Πειραματική ομάδα						
	Προνηπια			Νήπια		
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.
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 συμπεριφοράς						
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 συμπεριφοράς						
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	Μετά την	Διαφορά	Πριν την	Μετά την	Διαφορά

	παρεμβαση	παρέμβαση	M.O.	παρέμβαση	παρέμβαση	M.O.
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 συμπεριφοράς						
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 συμπεριφοράς						
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	

Πίνακας 5. 19

Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και στην συνθήκη ελέγχου ως προς τις μεταβλητές «λύσεις» και «συνέπειες»

Αριθμός Παιδιών	Παιδιά που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη		Παιδιά που θα συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου	
	N =48	N=48	N=38	N=36
	Λύσεις	Συνέπειες	Λύσεις	Συνέπειες
M.O.	6,02 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:15)	3,81 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:9)	5,95 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:15)	3,86 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:10)
T.A.	3,676	2,655	3,548	2,717

Πίνακας 5.20

Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των αγοριών και κοριτσιών ως προς τις μεταβλητές «λύσεις» και «συνέπειες»

Αριθμός Παιδιών	Αγόρια		Κορίτσια	
	N =44	N=42	N=42	N=42
	Λύσεις	Συνέπειες	Λύσεις	Συνέπειες
Μ.Ο.	6,43 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:15)	3,79 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:8)	5,52 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:12)	3,88 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:10)
Τ.Α.	3,392	2,364	3,789	2,965

Πίνακας 5.22. Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των αγοριών και κοριτσιών ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς

	Φύλο	N	Μ.Ο	Τ.Α
Κοινωνική Συνεργασία	Αγόρια	43	27,16	6,517
	Κορίτσια	43	28,98	6,486
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Αγόρια	43	21,53	6,441
	Κορίτσια	43	23,37	6,547
Κοινωνική Αυτονομία	Αγόρια	43	25,19	5,275
	Κορίτσια	43	25,37	6,004
Σύνολο Κοινωνικές Δεξιότητες	Αγόρια	43	73,88	16,292
	Κορίτσια	43	77,72	16,761
Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Αγόρια	43	29,21	17,364
	Κορίτσια	43	22,84	18,339
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Αγόρια	43	14,30	6,837
	Κορίτσια	43	14,26	8,650
Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς	Αγόρια	43	43,51	21,079
	Κορίτσια	43	37,09	25,169

Πίνακας 5.24

Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τιμών των προνηπίων και νηπίων ως προς τις μεταβλητές «λύσεις» και «συνέπειες»

Αριθμός Παιδιών	Προνήπια		Νήπια	
	N =41	N=39	N=45	N=35
	Λύσεις	Συνέπειες	Λύσεις	Συνέπειες
Μ.Ο.	4,24 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:12)	2,95 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:10)	7,58 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:15)	4,60 (ελάχιστη τιμή:0 μέγιστη τιμή:9)

T.A.	3,352	2,704	3,064	2,406
-------------	-------	-------	-------	-------

Πίνακας 5.26. Πειραματική Ομάδα - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα του 2^{ου} χρόνου και των διαρροών κατά το χρόνο μέτρησης T2

		N	M.O.	T.A.
Λύσεις	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	22	8,55	3,542
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	19	7,37	2,773
Συνέπειες	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	21	6,24	2,719
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	17	5,18	2,325
Σύνολο Κοινωνικές Δεξιότητες	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	23	76,39	13,382
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	19	86,16	16,777
Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	23	34,13	17,700
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	19	12,11	20,016
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	23	22,22	7,544
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	19	9,53	8,953
Σύνολο - Συμπεριφοράς	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	23	56,35	23,399
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	19	21,63	26,412

Πίνακας 5.28. Ομάδα Ελέγχου- Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα του 2^{ου} χρόνου και των διαρροών κατά το χρόνο μέτρησης T2

		N	M.O.	T.A.
Λύσεις	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	10	5,50	3,894
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	16	5,44	3,464
Συνέπειες	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	10	1,80	1,874
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	12	2,83	2,443
Σύνολο Κοινωνικές Δεξιότητες	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	11	78,45	15,319
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	17	79,65	10,173

Εξωτερικευμένα Προβλήματα	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	11	20,55	16,330
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	17	14,71	10,312
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	11	12,09	8,215
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	17	11,35	9,212
Σύνολο - Προβλήματα Συμπεριφοράς	Παιδιά που συμμετείχαν και δεύτερο χρόνο	11	32,64	23,555
	Διαρροές σε δεύτερο χρόνο	17	26,06	17,848

Πίνακας 5.31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου ως προς γνωστικές δεξιότητες σε χρόνους T2-T3

	Πειραματική ομάδα			Ομάδα Ελέγχου		
	Μετά την παρέμβαση του πρώτου χρόνου	Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου	Διαφορά M.O.	Μετά την παρέμβαση του πρώτου χρόνου	Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου	Διαφορά M.O.
Αριθμός Παιδιών	N=21	N=21		N=10	N=10	
Λύσεις						
M.O	8,19	8,24	0,05	5,50	7,20	1,70
Εύρος τιμών	4-17	3-15		0-11	3-15	
T.A	3,203	2,862		3,894	3,225	
Αριθμός Παιδιών	N=20	N=20		N=10	N=10	
Συνέπειες						
M.O	6,15	5,15	-1,00	1,80	3,80	2,00
Εύρος τιμών	1-11	2-9		0-5	0-8	
T.A	2,758	2,183		1,874	2,150	

Πίνακας 5.33 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου ως προς την κοινωνική συμπεριφορά σε χρόνους T2-T3

	Πειραματική ομάδα			Ομάδα Ελέγχου		
	Μετά την παρέμβαση του πρώτου χρόνου	Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου	Διαφορά M.O.	Μετά την παρέμβαση του πρώτου χρόνου	Πριν την παρέμβαση του δεύτερου χρόνου	Διαφορά M.O.
Αριθμός Παιδιών	N=23	N=23		N=11	N=11	
Σύνολο Κοινωνικών Δεξιοτήτων						
M.O	76,39	76,74	0,34	78,45	85,55	7,1
T.A	13,382	12,073		15,319	15,642	
Εξωτερικευμένα Προβλήματα						
M.O	34,13	31,74	-2,39	20,55	18,45	-2,1

T.A	17,700	18,528		16,330	13,677	
Εσωτερικευμένα Προβλήματα						
M.O	22,22	14,26	-7,96	12,09	7,55	-4,54
T.A	7,544	6,461		8,215	6,409	
Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς						
M.O	56,35	46,00	-10,35	32,64	26,00	-6,64
T.A	23,399	21,303		23,555	17,956	

Πίνακας 5.36 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου ως προς γνωστικές δεξιότητες (T3-T4)

	Πειραματική ομάδα					
	Προνηπια			Νήπια		
Γνωστικές δεξιότητες	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.
Αριθμός Παιδιών	N=17	N=17		N=24	N=24	
Λύσεις						
M.O	3,47	6,06	2,59	8,08	8,21	0,13
Εύρος τιμών	0-9	3-11		3-15	4-17	
T.A	2,741	2,076		2,933	3,375	
Αριθμός Παιδιών	N=16	N=16		N=20	N=20	
Συνέπειες						
M.O	2,19	3,62	1,43	4,85	4,65	-0,2
Εύρος τιμών	0-6	0-12		0-8	2-10	
T.A	2,040	2,849		2,207	2,796	
	Ομάδα Ελέγχου					
	Προνηπια			Νήπια		
Γνωστικές δεξιότητες	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά M.O.
Αριθμός Παιδιών	N=15	N=15		N=18	N=18	
Λύσεις						
M.O	4,20	4,40	0,20	7,17	7,61	0,44
Εύρος τιμών	0-12	0-12		1-15	2-15	
T.A	3,385	3,795		3,365	3,090	
Αριθμός Παιδιών	N=12	N=12		N=16	N=16	
Συνέπειες						
M.O	3,25	2,50	-0,75	4,56	4,06	-0,5
Εύρος τιμών	0-9	0-8		1-8	2-8	
T.A	2,563	2,780		2,308	1,769	

Πίνακας 5.39. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου ως προς την κοινωνική συμπεριφορά (T3-T4)

	Πειραματική ομάδα					
	Προνήπια			Νήπια		
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο.	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο.
Αριθμός Παιδιών	N=20	N=20		N=26	N=26	
Κοινωνικές Δεξιότητες						
M.O	78,40	88,35	9,95	78,38	85,65	7,27
T.A	14,823	10,639		12,881	11,117	
Αριθμός Παιδιών	N=20	N=20		N=26	N=26	
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	26,25	18,85	-7,4	31,35	25,88	-5,47
T.A	14,245	14,184		17,513	17,393	
Αριθμός Παιδιών	N=20	N=20		N=26	N=26	
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	15,65	11,30	-4,35	14,65	12,96	-1,69
T.A	6,643	6,457		7,244	6,850	
Αριθμός Παιδιών	N=20	N=20		N=26	N=26	
Προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	41,90	30,15	-11,75	46,00	38,85	-7,15
T.A	19,067	19,092		20,821	22,412	
	Ομάδα Ελέγχου					
	Προνήπια			Νήπια		
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο.	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο.
Αριθμός Παιδιών	N=19	N=19		N=19	N=19	
Κοινωνικές Δεξιότητες						
M.O	66,84	72,68	5,84	77,37	83,16	5,79
T.A	20,076	20,554		17,827	12,221	
Αριθμός Παιδιών	N=19	N=19		N=19	N=19	
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	25,89	22,84	-3,05	19,16	16,21	-3,4
T.A	24,191	23,691		14,724	10,470	
Αριθμός Παιδιών	N=19	N=19		N=19	N=19	
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	15,68	13,79	-1,89	11,11	10,95	-0,16

T.A	9,475	10,141		6,657	5,921	
Αριθμός Παιδιών	N=19	N=19		N=19	N=19	
Προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	41,58	36,63	-4,96	30,26	27,16	-3,1
T.A	32,122	32,566		18,973	14,833	

Πίνακας 5.42. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Π.Ο. και Ο.Ε. ως προς την απόδοση λύσεων στους δύο χρόνους μετρήσεων (T2 & T4)

Ομάδα	M.O	T.A	N
Λύσεις T2 Πειραματική Ομάδα	8,00	3,162	20
Ομάδα Ελέγχου	5,50	3,894	10
Σύνολο	7,17	3,563	30
Λύσεις T4 Πειραματική Ομάδα	8,60	3,545	20
Ομάδα Ελέγχου	7,60	3,718	10
Σύνολο	8,27	3,571	30

Πίνακας 5.43. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Π.Ο. και Ο.Ε. ως προς την απόδοση συνεπειών στους δύο χρόνους μετρήσεων (T2 & T4)

Ομάδα	M.O	T.A	N
Συνέπειες T2 Πειραματική Ομάδα	6,00	2,777	15
Ομάδα Ελέγχου	1,75	2,053	8
Σύνολο	4,52	3,246	23
Συνέπειες T4 Πειραματική Ομάδα	5,07	3,081	15
Ομάδα Ελέγχου	4,38	2,066	8
Σύνολο	4,83	2,741	23

Πίνακας 5.44. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Π.Ο. και Ο.Ε. ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς στους δύο χρόνους μετρήσεων (T2 & T4)

	Ομάδα	M.O	T.A	N
Σύνολο Κοινωνικών Δεξιοτήτων T2	Πειραματική Ομάδα	76,39	13,382	23
	Ομάδα Ελέγχου	78,45	15,319	11
	Σύνολο	77,06	13,837	34
Σύνολο Κοινωνικών Δεξιοτήτων T4	Πειραματική Ομάδα	85,09	11,524	23
	Ομάδα Ελέγχου	86,18	12,671	11
	Σύνολο	85,44	11,725	34

Εξωτερικευμένα Προβλήματα T2	Πειραματική Ομάδα	34,13	17,700	23
	Ομάδα Ελέγχου	20,55	16,330	11
	Σύνολο	29,74	18,201	34
Εξωτερικευμένα Προβλήματα T4	Πειραματική Ομάδα	25,91	18,689	23
	Ομάδα Ελέγχου	13,18	10,147	11
	Σύνολο	21,79	17,338	34
Εσωτερικευμένα Προβλήματα T2	Πειραματική Ομάδα	22,22	7,544	23
	Ομάδα Ελέγχου	12,09	8,215	11
	Σύνολο	18,94	9,028	34
Εσωτερικευμένα Προβλήματα T4	Πειραματική Ομάδα	12,22	7,013	23
	Ομάδα Ελέγχου	8,09	6,074	11
	Σύνολο	10,88	6,914	34
Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς T2	Πειραματική Ομάδα	56,35	23,999	23
	Ομάδα Ελέγχου	32,64	23,555	11
	Σύνολο	48,68	25,689	34
Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς T4	Πειραματική Ομάδα	38,13	24,106	23
	Ομάδα Ελέγχου	21,27	15,034	11
	Σύνολο	32,68	22,803	34

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΛΥΣΕΩΝ ΣΕ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-6 ΕΤΩΝ

Myrna B. Shure, Ph.D, Hahnemann University
(Μτφρ. Βάνα Χίου)

Όνομα παιδιού:	
Φύλο:	Αγόρι _____ Κορίτσι _____
Νηπιαγωγείο:	
Νηπιαγωγός:	
Ημερομηνία:	
Εκτιμητής:	

Οδηγίες στα νήπια:

Θέλουμε να ξέρουμε πως τα παιδιά σκέφτονται για διάφορα πράγματα. Έχω μερικές εικόνες και θα σου πω μερικές ιστορίες με παιδιά. Θα σου πω το πρώτο μέρος της ιστορίας και θέλω να μου φτιάξεις την υπόλοιπη ιστορία. Θέλω να μου πεις τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει το παιδί της ιστορίας. Όλα τα παιδιά στις ιστορίες που θα πούμε είναι στη δική σου ηλικία.

**ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΛΥΣΕΩΝ
ΣΕ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-6 ΕΤΩΝ**

Πρόβλημα μεταξύ ομηλίκων

7. Εδώ είναι Α. (διάβασε το όνομα που είναι γραμμένο πάνω στην εικόνα) και εδώ είναι Β. Α. παίζει με αυτό το φορτηγό / κούκλα για πολύ ώρα. Τώρα, Β. θέλει να παίξει και αυτός/η με το φορτηγό / κούκλα αλλά Α. συνεχίζει να παίζει με αυτό/η.

Ποιος παίζει με το φορτηγό / τη κούκλα για πολύ ώρα; Μπορείς να δείξεις. Σωστά, Α. (Δείξε Α.)

Ποιος θέλει να παίξει μ' αυτό/η; Σωστά, Β.

Τι μπορεί να κάνει Β. ώστε να μπορέσει να παίξει με το φορτηγό / τη κούκλα; (Αν δεν δοθεί καμία σχετική απάντηση, «Τι μπορεί Β. να πει»)

Μετά τη πρώτη σχετική λύση που θα δοθεί: «Αυτός είναι ΕΝΑΣ τρόπος. Η ιδέα του παιχιδιού είναι να σκεφτείς πολλούς διαφορετικούς τρόπους για να μπορέσει να παίξει με τα παιχνίδια, εντάξει;

8. Τώρα, ας προσποιηθούμε ότι Γ. παίζει με το κουβαδάκι όλο το πρωί και Δ. θα ήθελε να παίξει αλλά Γ. συνεχίζει να παίζει με αυτό.

Ποιος παίζει με το κουβαδάκι όλο το πρωί; Σωστά, Γ.

Ποιος θέλει να παίξει με αυτό; Σωστά, Δ.

Τι μπορεί Δ. να κάνει ώστε να μπορέσει να παίξει με το κουβαδάκι; (Αν χρειαστεί, "Τι μπορεί Δ. να πει.....»)

9. Τώρα, ας το πούμε έτσι. Ε. παίζει συνέχεια στην αυλή με αυτό το αυτοκόλλητα. Ζ. θέλει να παίζει τα αυτοκόλλητα.

Ποιος παίζει με το αυτοκόλλητα συνέχεια;

Ποιος θέλει να παίζει με το αυτοκόλλητα, τώρα;

Τι μπορεί Ζ. να κάνει για να μπορέσει να παίζει με τα αυτοκόλλητα;

10. Σήμερα, Η. κάνει κούνια και Θ. θέλει να ανέβει στη κούνια.

Ποιος είναι ήδη πάνω στη κούνια; Σωστά, Η.

Ποιος θέλει να ανέβει πάνω στη κούνια; Σωστά, Η.

Τι μπορεί Η. να κάνει ώστε να μπορέσει να ανέβει στη κούνια;

11. Ι παίζει με αυτές τις μπογιές, και παίζει για πολύ ώρα. Κ. ήθελε να παίζει με αυτές τις μπογιές.

Ποιος παίζει με τις μπογιές; Σωστά, Ι.

Ποιος θέλει να παίζει με τις μπογιές; Σωστά, Κ.

Τι μπορεί να κάνει Κ. ώστε να μπορέσει να παίζει με τις μπογιές;

12. Λ. παίζει με αυτό το καραβάκι για πολύ ώρα και τώρα Μ. θέλει να παίζει με αυτό.

Ποιος παίζει με αυτό το καραβάκι για πολύ ώρα;

Ποιος θέλει να παίζει με αυτό;

Τι μπορεί να κάνει Μ. για να μπορέσει να παίζει με το καραβάκι;

13. Ν. παίζει με αυτή τη σβούρα όλο το πρωί και Ξ. θέλει να παίζει με αυτή.

Ποιος παίζει με αυτή στη σβούρα όλο το πρωί;

Ποιος θέλει να παίζει με αυτή;

Τι μπορεί Ξ. να κάνει για να μπορέσει να παίζει με τη σβούρα;

Αν δοθούν επτά διαφορετικές λύσεις, συνέχισε. Σταμάτα όταν δεν δοθούν νέες λύσεις.

14. Αρκουδάκι

9. Ποδήλατο

10. Τηλέφωνο

11. Κιθάρα

12. Παζλ

(Αν ένα παιδί δώσει 12 διαφορετικές λύσεις, πρόσθεσε νέα παιχνίδια αν χρειαστεί)

Πρόβλημα με τη μητέρα

2. Ο. έσπασε το αγαπημένο ποτήρι της μητέρας της/του και φοβάται ότι η μητέρα του/της θα θυμώσει μαζί του/της

Τι μπορεί Ο. να κάνει ή να πει ώστε η μητέρα του / της να μη θυμώσει μαζί του /της;

2. Τώρα, ας προσποιηθούμε ότι Π. ζωγράφισε πάνω στο καναπέ της μητέρας του και θα έκανε μια μεγάλη βρωμιά στο καναπέ. Η μητέρα του/της μπορεί να θυμώσει μαζί του.

Τι μπορεί Π. να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα του/ της μαζί του/της;

5. Τώρα, ας το πούμε έτσι. Ρ. άνοιξε τη βρύση για πολλή ώρα και γέμισε ο νεροχύτης νερό και φοβάται ότι η μητέρα του θα θυμώσει μαζί του/της.

Τι μπορεί Ρ. να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα του μαζί του/της;

6. Μια μέρα Σ. έσκισε μερικές σελίδες από το αγαπημένο βιβλίο της μητέρας του/της και φοβάται ότι η μητέρα του/της θα του/της θυμώσει,

Τι μπορεί Σ. να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα του/της;

5. Τ. έπαιζε μπάλα και η μπάλα χτύπησε ένα παράθυρο. Το παράθυρο έσπασε και ξέρει πως η μητέρα του/της θα θυμώσει μαζί του/της

Τι μπορεί Τ. να κάνει ή να πει ώστε να μη θυμώσει η μητέρα του/της;

Αν δοθούν πέντε διαφορετικές απαντήσεις, συνεχίστε. Σταματήστε όταν δεν δοθεί καμία νέα λύση.

6. έσπασε ένα πιάτο

7. έσπασε τη τηλεόραση

8. έσπασε τα γυαλιά της

9. Πέταξε το τηλέφωνο μέσα στο νερό

(Δημιούργησε επιπρόσθετες ιστορίες με καταστρεμμένα αντικείμενα αν χρειαστεί)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΚΕΨΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-5 ΕΤΩΝ

«ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ» (WHAT HAPPENS NEXT GAME)

(Myrna Shure, Ph.D, Hahnemann University)

(Μτφρ. Βάνα Χίου)

Σε όσα παιδιά αξιολογήθηκαν με τη κλίμακα μέτρησης εναλλακτικών λυσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα: Στο τελευταίο παιχνίδι που παίξαμε, θέλαμε να μάθουμε όλους τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα μπορούσαν να παίξουν με τα παιχνίδια. Τώρα, θέλουμε να μάθουμε τι μπορεί να συμβεί αν τα παιδιά πάρουν τα παιχνίδια, ξέρεις, να τα αρπάξουν από κάποιο άλλο παιδί.

Σε όλα τα παιδιά: Θα παίξουμε το παιχνίδι «Τι συμβαίνει μετά;». Θα πούμε μαζί ιστορίες. Θα ξεκινήσω μια ιστορία και θέλω να μου πεις τι θα συμβεί μετά. (Διάβασε στο παιδί 5 ιστορίες ή όσες χρειάζεται μέχρι το παιδί να εξαντληθεί η διατύπωση νέων σχετικών εναλλακτικών συνεπειών. Χρησιμοποίησε διαφορετικά ονόματα ανάλογα με το φύλο για κάθε ιστορία). Ξεκινάμε με τη πρώτη ιστορία.

I. A. (χρησιμοποίησε ένα όνομα που είναι γραμμένο πάνω στη ταινία που έχει τοποθετηθεί στο κάτω μέρος της φιγούρας) είχε μια μπάλα και έπαιζε με αυτή (δείξε τη φιγούρα και την εικόνα με τη μπάλα).

B. (χρησιμοποίησε ένα όνομα) ήθελε να παίξει με αυτή τη μπάλα (δείξε τη φιγούρα).

Έτσι, ο B. άρπαξε αυτή τη μπάλα. (Με μια κίνηση αρπαγής, πάρε την εικόνα με το παιχνίδι από A. και τοποθέτησε την στον B.)

Υπενθύμιση: Ποιος άρπαξε τη μπάλα; Μπορείς να δείξεις.

Πες μου τι συμβαίνει μετά.

Ενθάρρυνση 1: Τι μπορεί να κάνει ο A. αν ο B. αρπάξει Μετά από την πρώτη σχετική συνέπεια:
το παιχνίδι;

Ενθάρρυνση 2: Τι μπορεί να πει ο A. αν ο B. αρπάξει το Αυτό είναι ένα πράγμα που μπορεί να συμβεί. Η ιδέα αυτού του παιχνιδιού είναι να
παιχνίδι;

σκεφτείς πολλά διαφορετικά πράγματα που μπορεί να συμβούν μετά αν ένα παιδί αρπάξει ένα παιχνίδι από ένα άλλο.

II. Τώρα θα φτιάξουμε μια νέα ιστορία, διαφορετική από τη πρώτη. Εντάξει;

A. (χρησιμοποίησε ένα όνομα) έπαιζε αυτά τα αυτοκόλλητα.

B. ήθελε να παίζει τα αυτοκόλλητα

Έτσι, ο B. τα άρπαξε από αυτόν/ην.

Πες μου τι θα συμβεί μετά. (Αν κάποιο παιδί επαναλάβει την ιστορία I., ο εξεταστής λέει «Μπορείς να μου πεις ένα νέο διαφορετικό τέλος;»)

III. Τώρα θα πούμε μια άλλη διαφορετική ιστορία. Μπορείς να μου φτιάξεις ένα τρίτο τέλος;

A. ζωγράφιζε με αυτές τις μπογιές.

B. ήθελε να χρησιμοποιήσει αυτές τις μπογιές.

Έτσι, ο B. τις άρπαξε από αυτόν/ην.

Πες μου τι θα συμβεί μετά.

IV. Για να δούμε τώρα αν μπορείς να σκεφτείς ένα ακόμη διαφορετικό τέλος.

A. έπαιζε με αυτό το αρκουδάκι.

B. ήθελε να παίζει με αυτό το αρκουδάκι.

Έτσι, B. το άρπαξε από αυτόν.

Τελείωσε την ιστορία. Πες μου τι θα συμβεί μετά.

V. Ας φτιάξουμε ένα άλλο νέο τέλος,

A. έπαιζε με αυτά τα κυβάρια.

B. ήθελε μια ευκαιρία να παίζει με αυτά.

Έτσι, ο B. τα άρπαξε από αυτόν.

Τελείωσε την ιστορία. Πες μου τι θα συμβεί μετά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

PKBS-2	Φόρμα Αξιολόγησης
	Δεύτερη Έκδοση

Κλίμακα Εκτίμησης Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (3-6 ετών) Kenneth Merrell, Ph.D, University of Oregon

(Μτφρ. Βάνα Χίου)

(Επιμέλεια: Μαρία Καΐλα, Αναστασία Ζήση, Γιώτα Ξανθάκου)

Μέρος Ι. Πληροφορίες σχετικά με το παιδί	Μέρος ΙΙ. Πληροφορίες σχετικά με τον αξιολογητή
Όνομα παιδιού:	Αξιολογήθηκε από τον/την:
Ηλικία: _____ Χρόνια _____ Μήνες	Σχέση με το παιδί:
Φύλο: Αγόρι _____ Κορίτσι _____	Ημερομηνία συμπλήρωσης:
Λαμβάνει μέρος το παιδί σε άλλο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο (π.χ. περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας); Ναι _____ Όχι _____	Παρακαλώ καταγράψτε τα περιβάλλοντα στα οποία έλαβε χώρα η παρατήρηση ή η αλληλεπίδραση με αυτό το παιδί:
Αν ναι, σε ποιο πρόγραμμα;	
Αν το παιδί αντιμετωπίζει πρόβλημα αναπηρίας, παρακαλώ καταγράψτε το είδος της ειδικής αγωγής που ενδεχομένως να λαμβάνει	

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. Οδηγίες και κλίμακες

Παρακαλώ αξιολογήστε το παιδί σε κάθε ένα λήμμα των σελίδων 2 και 3 αυτής της φόρμας αξιολόγησης. Η αξιολόγηση σας θα πρέπει να βασίζεται στις παρατηρήσεις που έχετε κάνει όσον αφορά στην συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών. Ο τρόπος βαθμολόγησης παρουσιάζεται παρακάτω:

Ποτέ 0	Σπάνια 1	Μερικές φορές 2	Συχνά 3
Ποτέ	Αν το παιδί δεν επιδεικνύει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή αν δεν είχατε την ευκαιρία να την παρατηρήσετε, κυκλώστε το 0, που σημαίνει ποτέ		
Σπάνια	Αν το παιδί επιδεικνύει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή χαρακτηριστικό συμπεριφοράς αλλά μόνο πολύ αραιά., κυκλώστε το 1, που σημαίνει σπάνια		
Μερικές φορές	Αν το παιδί επιδεικνύει περιστασιακά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, κυκλώστε το 2, που σημαίνει μερικές φορές		
Συχνά	Αν το παιδί επιδεικνύει συχνά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή χαρακτηριστικό συμπεριφοράς, κυκλώστε το 3, που σημαίνει συχνά		

Παρακαλώ να συμπληρώσετε όλα τα λήμματα και να μην σημειώνετε μεταξύ των αριθμών.

Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Βαθμολογία		
1.	Δουλεύει ή παίζει ανεξάρτητα	0	1	2	3			
2.	Είναι συνεργάσιμο	0	1	2	3			
3.	Χαμογελάει και διασκεδάζει με άλλα παιδιά	0	1	2	3			
4.	Παίζει με πολλά διαφορετικά παιδιά	0	1	2	3			
5.	Προσπαθεί να καταλάβει τη συμπεριφορά ενός άλλου παιδιού ("Γιατί κλαίς;")	0	1	2	3			
6.	Τα άλλα παιδιά το αποδέχονται και το συμπαθούν	0	1	2	3			
7.	Ακολουθεί τις οδηγίες των ενηλίκων	0	1	2	3			
8.	Πειραματίζεται χωρίς προηγουμένως να ζητήσει βοήθεια	0	1	2	3			
9.	Κάνει φίλους εύκολα	0	1	2	3			
10.	Έχει αυτοέλεγχο	0	1	2	3			
11.	Τα άλλα παιδιά το προσκαλούν να παίζει	0	1	2	3			
12.	Αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του με αποδεκτό τρόπο (με τρόπο που δεν ενοχλεί τους άλλους)	0	1	2	3			
13.	Μπορεί να αποχωριστεί από τους γονείς χωρίς υπερβολικό άγχος	0	1	2	3			
14.	Λαμβάνει μέρος στις συζητήσεις στην οικογένεια ή στην τάξη	0	1	2	3			
15.	Ζητάει βοήθεια από τους ενήλικες όταν τη χρειάζεται	0	1	2	3			
16.	Κάθεται και ακούει όταν διαβάζουν	0	1	2	3			

	ιστορίες							
17.	Υποστηρίζει τα δικαιώματα άλλων παιδιών ("Αυτό είναι δικό του")	0	1	2	3			
18.	Προσαρμόζεται καλά σε διαφορετικά περιβάλλοντα	0	1	2	3			
19.	Διαθέτει δεξιότητες ή ικανότητες που θαυμάζουν οι ομήλικες του	0	1	2	3			
20.	Καθυστεύει άλλα παιδιά που είναι αναστατωμένα	0	1	2	3			
21.	Προσκαλεί άλλα παιδιά να παίξουν	0	1	2	3			
22.	Τακτοποιεί αυτά που έχει χαλάσει όταν του το ζητήσουν	0	1	2	3			
23.	Τηρεί τους κανόνες	0	1	2	3			
24.	Αναζητεί ασφάλεια από έναν ενήλικα όταν πληγωθεί	0	1	2	3			
25.	Μοιράζεται παιχνίδια και άλλα αντικείμενα	0	1	2	3			
26.	Υποστηρίζει τα δικαιώματα του	0	1	2	3			
27.	Ζητάει συγγνώμη για τυχαία συμπεριφορά που μπορεί να αναστατώσει ή να ενοχλήσει άλλους	0	1	2	3			
28.	Υποχωρεί ή συμβιβάζεται με τους ομηλικούς του όταν χρειάζεται	0	1	2	3			
29.	Αποδέχεται τις αποφάσεις των ενηλίκων	0	1	2	3			
30.	Περιμένει τη σειρά του για να παίξει με παιχνίδια ή με άλλα αντικείμενα	0	1	2	3			
31.	Διαθέτει κοινωνική πεποίθηση	0	1	2	3			

32.	Απαντάει με το σωστό τρόπο όταν το διορθώσουν	0	1	2	3			
33.	Είναι ευαίσθητο σε προβλήματα ενηλίκων ("Είστε λυπημένος/η")	0	1	2	3			
34.	Δείχνει στοργή για άλλα παιδιά	0	1	2	3			
				Συνολική	Βαθμολογία Στηλών			
						ΚΣ	ΚΑΛ	ΚΑΝ

Προβλήματα στη Συμπεριφορά

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Βαθμολογία	
1.	Ενεργεί παρορμητικά χωρίς σκέψη	0	1	2	3		
2.	Δεν αισθάνεται καλά όταν αναστατώνεται ή φοβάται	0	1	2	3		
3.	Πειράζει ή κοροϊδεύει άλλα παιδιά	0	1	2	3		
4.	Δεν ανταποκρίνεται στη στοργή των άλλων	0	1	2	3		
5.	Προσκολλάται στους γονείς του ή σε αυτούς που το προσέχουν	0	1	2	3		
6.	Κάνει φασαρία που ενοχλεί άλλους	0	1	2	3		
7.	Χάνει τη ψυχραιμία του ή ξεσπά σε θυμό	0	1	2	3		
8.	Επιζητεί όλη τη προσοχή	0	1	2	3		
9.	Έχει άγχος ή ένταση	0	1	2	3		
10.	Δεν μοιράζεται	0	1	2	3		
11.	Είναι σωματικά επιθετικό (χτυπάει, κλωτσάει, σπρώχνει)	0	1	2	3		
12.	Αποφεύγει να παίζει με άλλα παιδιά	0	1	2	3		
13.	Ουρλιάζει ή φωνάζει όταν θυμώνει	0	1	2	3		
14.	Παίρνει πράγματα από άλλα παιδιά	0	1	2	3		
15.	Έχει δυσκολία να συγκεντρώνεται ή να επικεντρώνεται σε κάτι που κάνει	0	1	2	3		
16.	Δεν υπακούει σε Οδηγίες	0	1	2	3		
17.	Έχει πρόβλημα να κάνει φίλους	0	1	2	3		
18.	Φοβάται εύκολα ή έχει						

	φοβίες	0	1	2	3		
19.	Έχει το δικό του τρόπο	0	1	2	3		
20.	Είναι υπερενεργητικό – δεν μπορεί να παραμείνει ακίνητο	0	1	2	3		
21.	Ανταποδίδει αρνητικές συμπεριφορές	0	1	2	3		
22.	Προκαλεί ανοικτά τους γονείς, το/η νηπιαγωγό, αυτούς που το προσέχουν	0	1	2	3		
23.	Παραπονιέται για πόνους ή αδιαθεσία	0	1	2	3		
24.	Αντιδρά στην ιδέα να πάει στο νηπιαγωγείο	0	1	2	3		
25.	Είναι ανήσυχος και ανυπόμονος (κάνει νευρικές κινήσεις ανησυχίας ή ανυπομονησίας)	0	1	2	3		
26.	Φωνάζει τους ανθρώπους με παρατσούκλια	0	1	2	3		
27.	Είναι δύσκολο να ησυχάσει όταν αναστατωθεί	0	1	2	3		
28.	Αποσύρεται από τη παρέα άλλων	0	1	2	3		
29.	Κακομεταχειρίζεται ή εκφοβίζει άλλα παιδιά	0	1	2	3		
30.	Φαίνεται δυστυχισμένο ή θλιμμένο	0	1	2	3		
31.	Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά	0	1	2	3		
32.	Ζηλεύει τα άλλα παιδιά	0	1	2	3		
33.	Λειτουργεί ανώριμα σε σχέση με τα παιδιά της ίδια ηλικίας	0	1	2	3		
34.	Καταστρέφει πράγματα που ανήκουν σε άλλους	0	1	2	3		
35.	Αλλάζει εύκολα						

	διαθέσεις ή είναι ευερέθιστο	0	1	2	3		
36.	Είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο στην κριτική ή στην επίπληξη	0	1	2	3		
37.	Κλαψουρίζει ή παραπονιέται	0	1	2	3		
38.	Επωφελείται από τα προνόμια άλλων παιδιών	0	1	2	3		
39.	Διακόπτει δραστηριότητες που βρίσκονται σε εξέλιξη	0	1	2	3		
40.	Λέει ψέματα	0	1	2	3		
41.	Εξάπτεται εύκολα	0	1	2	3		
42.	Πειράζει και ενοχλεί άλλα παιδιά	0	1	2	3		
				Συνολική	Βαθμολογία		
						ΕΞΠ	ΕΣΠ

Μέρος IV. Περισσότερες πληροφορίες

Παρακαλείσθε να σημειώστε παρακάτω επιπρόσθετες πληροφορίες για το παιδί που νομίζετε ότι θα ήταν χρήσιμες για την κατανόηση της συμπεριφοράς του:

Μέρος V. Πίνακας Συνολικής Βαθμολογίας

Αξιολογητής: Μητέρα Πατέρας Νηπιαγωγός

Κλίμακα Εκτίμησης Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (3-6 ετών)	Βαθμολογία γραμμής	Τυπική βαθμολογία	Ποσο-στιαία κατάταξη	Επίπεδα κινδύνου	
				Μέτριο	Υψηλό
Υποκλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων					
Κοινωνική Συνεργασία (ΚΣ)					
Κοινωνική Αλληλεπίδραση (ΚΑΛ)					
Κοινωνική Αυτονομία (ΚΑΝ)					
Συνολική βαθμολογία υποκλιμάκων					
Συνολική τυπική βαθμολογία					
Υποκλίμακα Προβλημάτων Συμπεριφοράς					
Εξωτερικευμένα Προβλήματα (ΕΞΠ)					
Εσωτερικευμένα Προβλήματα (ΕΣΠ)					
Συνολική βαθμολογία υποκλιμάκων					
Συνολική τυπική βαθμολογία					

Υψηλή βαθμολογία στις Κοινωνικές Δεξιότητες υποδεικνύει υψηλή κοινωνική προσαρμογή.
 Υψηλή βαθμολογία σε προβλήματα συμπεριφοράς υποδεικνύει σημαντικές συμπεριφορικές δυσκολίες.
 Όλες οι τυποποιημένες βαθμολογίες βασίζονται σε ένα μέσο όρο του 100 και σε μια τυπική απόκλιση του 15.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

59 Μαθήματα
για παιδιά προσχολικής ηλικίας



Myrna Shure
(Μτφρ. – επιμέλεια Βάνα Χίου)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μάθημα	Τίτλος μαθήματος
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟ-ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	
Εισαγωγικό κείμενο νηπιαγωγού	
1	ΕΙΝΑΙ
2	ΜΕΡΙΚΑ - ΟΛΑ
3	ΔΕΝ
4	Ή
5	ΚΑΙ
6	ΙΔΙΟ – ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ
7	Περισσότερο ΙΔΙΟ –ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ
8	ΜΑΝΤΕΨΕ ΤΙ
9	ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ – ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»
10	ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ – ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»
11	ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ
12	ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ
13	ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ:ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ
14	Περισσότερο: ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ
15	ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ: ΡΩΤΩΝΤΑΣ
16	ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΕ ΚΑΝΩ ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;
17	ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ
18	ΑΣ ΠΡΟΣΠΟΙΗΘΟΥΜΕ
19	ΤΙ ΚΑΝΩ; ΤΙ ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ;
20	ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
21	ΘΥΜΑΣΑΙ ΤΙΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ
22	ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
23	ΓΙΑΤΙ –ΕΠΕΙΔΗ, ΜΠΟΡΕΙ – ΙΣΩΣ
24	ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΧΟΥΝ ΑΙΤΙΕΣ
25	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΕΠΕΙΔΗ
26	ΤΙ ΔΙΑΛΕΓΕΙΣ; ΕΝΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ
27	ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
28	ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ
29	ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ;
30	ΦΟΦΗ Η ΧΕΛΩΝΑ, ΜΕΡΟΣ Ι
31	ΦΟΦΗ Η ΧΕΛΩΝΑ, ΜΕΡΟΣ ΙΙ
32	ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΟ;

33	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΓΙΑ ΤΟ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΛΥΣΕΙΣ
34	ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ;
35	ΤΙ ΑΛΛΟ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ;
36	ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΠΑΙΞΙΜΟ ΡΟΛΟΥ
37	ΛΥΝΩ ΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ
38	ΛΥΝΩ ΕΝΑ ΑΛΛΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ
39	ΣΕΙΡΑ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ, ΜΕΡΟΣ Ι
40	ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
41	ΣΕΙΡΑ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ, ΜΕΡΟΣ ΙΙ
42	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΤΟΥ «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»: ΑΝ – ΤΟΤΕ
43	ΣΕΙΡΑ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ, ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
44	ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΚΑΛΗ ΙΔΕΑ;
45	ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΕΝΩ ΠΕΡΙΜΕΝΩ
46	ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΜΕΤΑ; ΜΕΡΟΣ Ι
47	ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΜΕΤΑ; ΜΕΡΟΣ ΙΙ
48	ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
49	ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΜΕΤΑ; ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
50	ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΜΕΤΑ; ΜΕΡΟΣ ΙV ΖΕΥΓΑΡΙΑ ΛΥΣΕΩΝ - ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ
51	ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΑΝ ΤΟ ΚΑΝΩ ΑΥΤΟ; ΜΕΡΟΣ Ι
52	ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΑΝ ΤΟ ΚΑΝΩ ΑΥΤΟ; ΜΕΡΟΣ ΙΙ
53	ΤΙ ΑΛΛΟ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ;
54	ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕ ΚΟΥΚΛΕΣ
55	ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΚΟΥΚΛΕΣ
56	ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ
57	ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΟΥ; ΜΕΡΟΣ Ι
58	ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΟΥ; ΜΕΡΟΣ ΙΙ
59	ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΟΥ; ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΠΡΟ-ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Κάθε μέρα θα παίζουμε για λίγο ένα παιχνίδι, που λέγεται «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα». Θα ξεκινήσουμε να παίζουμε παιχνίδια που θα σας βοηθήσουν να σκέφτεστε πράγματα που μπορείτε να κάνετε όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με εσάς και άλλα παιδιά, όπως για παράδειγμα όταν ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι ο/η νηπιαγωγός ή ένα άλλο παιδί ή όταν νιώθει θυμωμένο για κάτι ή όταν περιμένει για κάτι που θέλει.

Ακόμα κι αν είστε καλοί στο να λύνετε τα προβλήματα σας, μπορείτε να γίνετε καλύτεροι. Τα παιδιά που θα λύνουν τα προβλήματα τους, θα μπορούν να λένε με περηφάνια «Είμαι ένα παιδί που μπορώ να λύσω το πρόβλημα μου».

Με τον καιρό θα καταλάβετε το παιχνίδι.

Σήμερα θα παίζουμε ένα παιχνίδι με τη λέξη **«ΕΙΝΑΙ»**. Αυτή η λέξη θα σας βοηθήσει να λύσετε προβλήματα σας αργότερα.

Είστε έτοιμοι για το πρώτο παιχνίδι;

EINAI

ΣΚΟΠΟΣ

Να παρουσιάσει την έννοια αυτής της λέξης ώστε τα παιδιά αργότερα να είναι ευαίσθητα στο πως νιώθει κάποιος άλλος (π.χ. EINAI θυμωμένος), στο τι κάνει κάποιος άλλος και αν μια λύση σε ένα πρόβλημα EINAI μια καλή ιδέα

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα θα ξεκινήσουμε το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα μου».

Θα ξεκινήσουμε τα παιχνίδια μας με κάποιες λέξεις.

Σήμερα, θα παίζουμε με τη λέξη «EINAI». Είστε έτοιμοι;

Ο _____ EINAI αγόρι. EINAI ο _____ αγόρι;

Ναι, ο _____ EINAI αγόρι.

Επανάλαβε με γρήγορους ρυθμούς με όλα τα παιδιά της τάξης.

Εντάξει. Τώρα κοιτάξτε με προσεκτικά. Θα δείξω κάποιον.

Αν δείξω ένα κορίτσι, σηκώστε το χέρι σας έτσι. *(Δείξε την κίνηση)*

Τι θα κάνουμε αν δείξω ένα κορίτσι;

Σωστά, θα σηκώσουμε τα χέρια μας έτσι. *(Δείξε πάλι την κίνηση)*

Αν δείξω ένα αγόρι, θα χτυπήσετε κάτω το πόδι σας έτσι. *(Δείξε την κίνηση)*

Τι θα κάνουμε αν δείξω αγόρι;

Σωστά, θα χτυπήσουμε κάτω το πόδι μας. *(Δείξε πάλι την κίνηση)*

Εντάξει, τώρα κοιτάξτε. *(Δείξε ένα αγόρι και πες το όνομα του)*

Ωραία, χτυπήσαμε κάτω το πόδι μας γιατί ο _____ ΕΙΝΑΙ αγόρι.

Δείξε κάθε παιδί της τάξης και πες το όνομα του/της. Συνέχισε όσο τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον, ακόμα κι αν είναι μόνο για 5 ή 10 λεπτά.

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Τόνισε με τη φωνή σου τις λέξεις αυτού του παιχνιδιού και κάθε παιχνιδιού, που βρίσκονται στο κείμενο με κεφαλαία γράμματα. Αν ένα παιδί αστειεύεται και δίνει την αντίθετη απάντηση (για παράδειγμα σηκώνει το χέρι του όταν λες το όνομα του Γιάννη), τότε πες: «Ξέρω ότι με πειράζεις». Μην το κάνεις θέμα.

ΜΕΡΙΚΑ - ΟΛΑ

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να διαχωρίσουν τις δυο αυτές έννοιες ώστε να μπορούν αργότερα να καταλάβουν ότι μια λύση σε ένα πρόβλημα μπορεί ικανοποιεί ΜΕΡΙΚΟΥΣ αλλά όχι ΟΛΟΥΣ τους ανθρώπους.

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα, θα παίξουμε με τις λέξεις «ΜΕΡΙΚΑ» και «ΟΛΑ».

Θυμάστε που δείχναμε ένα παιδί που είναι ΕΙΝΑΙ αγόρι και ένα παιδί που ΕΙΝΑΙ κορίτσι;

Σήμερα θα δείξουμε ΜΕΡΙΚΑ αγόρια και ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια.

Είστε έτοιμοι; Κοιτάξτε με προσεκτικά.

(Αγόρι 1) και (Αγόρι 2) είναι ΜΕΡΙΚΑ αγόρια.

Είναι (Αγόρι 1) και (Αγόρι 2) ΜΕΡΙΚΑ αγόρια;

Ναι, (κούνησε το κεφάλι σου), (Αγόρι 1) και (Αγόρι 2) είναι ΜΕΡΙΚΑ αγόρια.

Επανέλαβε με γρήγορους ρυθμούς με κάθε παιδί της τάξης- πάντα με ζευγάρια παιδιών.

Τώρα κοιτάξτε με προσεκτικά. Θα δείξω ΜΕΡΙΚΑ αγόρια και ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια.

Αν δείξω ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια, σηκώστε το χέρι σας έτσι. *(Δείξε την κίνηση)*

Τι θα κάνουμε αν δείξω ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια;

Σωστά, θα σηκώσουμε τα χέρια μας έτσι.

Αν δείξω ΜΕΡΙΚΑ αγόρια, θα χτυπήσετε κάτω το πόδι σας έτσι. *(Δείξε την κίνηση)*

Τι θα κάνουμε αν δείξω ΜΕΡΙΚΑ αγόρια;

Σωστά, θα χτυπήσουμε κάτω το πόδι μας έτσι.

Εντάξει, τώρα κοιτάξτε.

(Αγόρι 3) και (Αγόρι 4). *(Δείξε τα αγόρια καθώς λες ονόματα τους)*

Ωραία, χτυπήσαμε το πόδι μας γιατί (Αγόρι 3) και (Αγόρι 4) είναι ΜΕΡΙΚΑ αγόρια.

(Κορίτσι 1) και (Κορίτσι 2). *(Δείξε τα κορίτσια καθώς λες τα ονόματα τους)*

Ωραία, σηκώσαμε το χέρι μας γιατί (Κορίτσι 1) και (Κορίτσι 2) είναι ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια.

Επανάλαβε με ένα ή περισσότερα ζευγάρια παιδιών.

Τώρα, θα παίζουμε με μια καινούρια λέξη, τη λέξη «ΟΛΑ».

Θα δείξω ΟΛΑ τα αγόρια. *(Ονόμασε κάθε αγόρι καθώς το δείχνεις).*

Τώρα, θα δείξω ΟΛΑ τα κορίτσια. *(Ονόμασε κάθε κορίτσι καθώς το δείχνεις).*

(Δείξε μερικά αγόρια). Δείχνω ΟΛΑ τα αγόρια; Όχι.

Δείχνω ΜΕΡΙΚΑ αγόρια.

(Δείξε όλα κορίτσια). Δείχνω ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια;

Όχι, δείχνω ΟΛΑ τα κορίτσια.

Τώρα ακούστε προσεχτικά. Αυτό που θα κάνουμε θα είναι δύσκολο.

Αν δείξω ΜΕΡΙΚΑ αγόρια, θα χτυπήσουμε πόδι μας κάτω μια φορά. *(Δείξε την κίνηση)*

Αν δείξω ΟΛΑ τα αγόρια, θα χτυπήσουμε το πόδι μας κάτω δυο φορές. *(Δείξε την κίνηση).*

(Δείξε μερικά αγόρια, ονοματίζοντας το καθένα). Ωραία, χτυπήσαμε το πόδι μας κάτω μια φορά γιατί έδειξα ΜΕΡΙΚΑ αγόρια.

(Δείξε όλα τα αγόρια, ονοματίζοντας το καθένα). Ωραία, χτυπήσαμε το πόδι μας κάτω δυο φορές γιατί έδειξα ΟΛΑ τα αγόρια.

Αν δείξω ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια, σηκώστε το χέρι σας μια φορά. *(Δείξε την κίνηση).*

Αν δείξω ΟΛΑ τα κορίτσια, σηκώστε το χέρι δυο φορές. *(Δείξε την κίνηση).*

(Δείξε μερικά κορίτσια, ονοματίζοντας το καθένα). Ωραία, σηκώσαμε τα χέρια μας μια φορά γιατί έδειξα ΜΕΡΙΚΑ κορίτσια.

(Δείξε όλα τα κορίτσια, ονοματίζοντας το καθένα). Ωραία, σηκώσαμε τα χέρια μας δυο φορές γιατί έδειξα ΟΛΑ τα κορίτσια.

Προχώρησε σε εναλλαγές, δείχνοντας μερικά αγόρια, όλα τα κορίτσια, κ.ο.κ.

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Ενθάρρυνε τα ντροπαλά παιδιά που δεν παίρνουν μέρος στη δραστηριότητα, να σηκώνουν το χέρι τους ή να χτυπάνε κάτω το πόδι τους μαζί σου. Μετά κούνησε το χέρι του παιδιού για να ενισχύσεις την ενέργεια αυτή. Στο Παράρτημα Β υπάρχουν προτάσεις για το πώς θα δουλέψεις με παιδιά που εμφανίζουν τέτοιες και άλλες δύσκολες συμπεριφορές.

ΔΕΝ

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά στη σκέψη αργότερα. «Αυτό ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα, αυτό ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα»

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα θα παίζουμε με τη λέξη ΔΕΝ. Ακούστε προσεχτικά.

Αυτό είναι το πάτωμα (Το δείχνεις). Αυτό ΔΕΝ είναι ταβάνι.

Αυτό ΕΙΝΑΙ το χέρι μου. Αυτό ΔΕΝ είναι το _____ (Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).

Αυτό είναι το παπούτσι του/της _____ (Δείξε). Αυτό ΔΕΝ είναι το παπούτσι του/της _____.

Επανάλαβε με άλλα πράγματα των παιδιών, όπως ρούχα ή μέρη του σώματος.

(Παιδί 1) ΕΙΝΑΙ αγόρι. ΔΕΝ είναι _____.

(Παιδί 2) ΕΙΝΑΙ αγόρι. ΔΕΝ είναι _____ (Επανάλαβε την τελευταία απάντηση – για παράδειγμα, «ΔΕΝ είναι κορίτσι»)

Τι άλλο ΔΕΝ είναι το (παιδί 2); Μπορείτε να πείτε αστεία και γελάσουμε.

Αν τα παιδιά δεν απαντούν, μπορείς να πεις «Αυτός ΔΕΝ είναι μπαλόνι. ΔΕΝ είναι _____». Επανάλαβε με όσα περισσότερα παιδιά μπορείς και όσο το επιτρέπει ο χρόνος που έχεις και το ενδιαφέρον που υπάρχει.

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Το ντροπαλό παιδί που δεν απαντάει μπορεί να επαναλαμβάνει ό,τι λένε τα άλλα παιδιά. Είναι γενικά καλύτερα να μην το πιέσεις για άλλη απάντηση ακόμα. Απλά πες, «Ωραία, μας το λες και εσύ». Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεις το παιδί να πει κάτι.

Ή

ΣΚΟΠΟΣ

Να δείξει στα παιδιά ότι υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι να σκεφτούν για κάτι: «Μπορώ να κάνω αυτό Ή μπορώ να κάνω εκείνο»

ΥΛΙΚΑ

Διάφορα αντικείμενα της τάξης (για παράδειγμα, κούκλες, μιογιές, παιχνίδια – ζωάκια)

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα θα παίζουμε με μια νέα λέξη, τη λέξη Ή.

(Δείξε το παιδί 1). Δείχνω (παιδί 2);

Όχι, ΔΕΝ δείχνω (παιδί 2).

(Δείξε το παιδί 1). Δείχνω (παιδί 1);

Ναι, δείχνω (παιδί 1).

(Δείξε το παιδί 1). Δείχνω (παιδί 1) Ή δείχνω (παιδί 2);

Επανάλαβε με μερικά άλλα ζευγάρια παιδιών.

Τώρα κλείστε τα μάτια σας.

Δίνεις αντικείμενα της τάξης σε μερικά παιδιά.

Τώρα ανοίξτε τα μάτια σας.

Ποιος ΔΕΝ κρατάει κάτι;

Ποιο ΕΙΝΑΙ το παιδί που κρατάει (για παράδειγμα, μια κούκλα);

Ποιος ΔΕΝ κρατάει (μια αγελάδα);

Κρατάει ο/η _____ (μια κούκλα) Ή (ένα άλογο);

(Παιδί 1), κρατάει (παιδί 2) (μια κούκλα) Ή (μιογιές);

Κάνε εναλλαγή ερωτήσεων σχετικά με το ποιος κρατάει ή δεν κρατάει κάτι, ρώτα αν κάποιος κρατάει ή δεν κρατάει κάτι, κτλ. Άφησε τα παιδιά που δεν κρατάνε κάτι να μπαίνουν στη θέση αυτών που κρατάνε.

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Αν τα παιδιά στέκονται ή περπατάνε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάνε αναφορά σε οτιδήποτε κάνουν. Για παράδειγμα, μπορείς να πεις «Ο Γιώργος περπατάει Ή κάθεται;». Από το να επιμείνεις να καθίσει το παιδί, μπορείς να κάνεις μέρος του παιχνιδιού τις ενέργειες του.

ΚΑΙ

ΣΚΟΠΟΣ

Να δείξει στα παιδιά ότι υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι να σκεφτούν για κάτι, οδηγώντας τα αργότερα στην ανάπτυξη ιδεών επίλυσης προβλημάτων: «Μπορώ να κάνω αυτό ΚΑΙ εκείνο»

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 1

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα θα παίζουμε με μια νέα λέξη, τη λέξη ΚΑΙ.

(Παιδί 1), μόλις είπα το όνομα σου.

(Παιδί 2), μόλις είπα και το δικό σου όνομα.

Είπα δυο ονόματα: (Παιδί 1) και (Παιδί 2).

Κάλεσε ένα τρίτο παιδί να προσποιηθεί τον αρχηγό και να φωνάζει τα ονόματα άλλων δυο παιδιών.

(Παιδί 3) μόλις φώναξε (παιδί 4) ΚΑΙ (παιδί 5).

(Παιδί 4), δείξε το πάτωμα.

Ωραία. Τώρα δείξε την καρέκλα.

Ωραία. (Παιδί 4) έδειξε το πάτωμα ΚΑΙ την _____.

(Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).

(Παιδί 5) φοράει (για παράδειγμα, μια μπλε μπλούζα).

(Παιδί 5) φοράει (μια μπλε μπλούζα) ΚΑΙ _____.

ΚΑΙ τι άλλο φοράει (ΠΑΙΔΙ 5);

Ωραία. (Παιδί 5) φοράει (μια μπλε μπλούζα) ΚΑΙ _____ ΚΑΙ _____.

Δείξε στα παιδιά την Εικόνα 1. Μπορείς να αντιγράψεις ή να μεγεθύνεις την εικόνα και να την εμφανίσεις στα παιδιά ώστε να τη βλέπουν και να τη δείχνουν εύκολα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εναλλακτικά, μπορείς να τοποθετήσεις την εικόνα κάτω από έναν προτζέκτορα ή να δώσεις από ένα αντίγραφο σε κάθε παιδί να το κρατάει.

Αυτή η εικόνα δείχνει έναν κλόουν. Ο κλόουν φοράει ένα καπέλο. Τι άλλο μπορείτε να πείτε γι' αυτόν τον κλόουν;

Να επαναλαμβάνεις πάντα τις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, μπορείς να πεις «Αυτός είναι ένας κλόουν ΚΑΙ φοράει ένα καπέλο ΚΑΙ μιλάει στα παιδιά ΚΑΙ τα χέρια του είναι σηκωμένα στον αέρα». Απόσπασε απαντήσεις και για άλλες πλευρές του κλόουν. Για να βοηθήσεις να δραστηριοποιηθούν τα παιδιά, σήκωσε τα χέρια σου όπως τον διευθυντή μιας ορχήστρας και λέγε δυνατά τη λέξη ΚΑΙ. Ενθάρρυνε την ομάδα να λέει δυνατά τη λέξη μαζί σου.

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Στο σημείο αυτό μπορείς να κάνεις επανάληψη και τις προηγούμενες λέξεις του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα». Για παράδειγμα:

- Αυτός ο κλόουν ΔΕΝ περπατάει
- Είναι αυτός ένας κλόουν Ή ένας αστυνομός;
- Αυτός ο κλόουν μιλάει στα παιδιά Ή στον σκύλο;



Εικόνα 1 - Μάθημα 5

ΙΔΙΟ - ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν αργότερα ότι υπάρχουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ τρόποι για να λύσουν το ΙΔΙΟ πρόβλημα.

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα θα μάθουμε δυο *(δείξε με τα δάχτυλα σου «δυο»)* νέες λέξεις στο παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

Οι λέξεις αυτές είναι το ΙΔΙΟ και ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ. Παρακολουθήστε με προσεχτικά.

Σηκώνω το χέρι μου. *(Σήκωσε το χέρι σου και μετά κατέβασε το)*

Τώρα σηκώνω το χέρι μου ξανά.

Απλά έκανα το ΙΔΙΟ πράγμα. Σήκωσα το χέρι μου.

Τώρα θα κάνω κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ. Θα χτυπήσω το γόνατο μου. *(Χτύπησε το γόνατο σου).*

Βλέπετε, το ότι χτυπάω το γόνατο *(συνεχίζεις να χτυπάς το γόνατο σου)* είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το να σηκώνω το χέρι μου *(σηκώνεις το χέρι σου)*.

Ναι, είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ. Το να χτυπάω το γόνατο μου ΔΕΝ είναι το ΙΔΙΟ με το να σηκώνω το χέρι μου.

Χτυπάω το πόδι μου *(χτύπησε το πόδι σου)*. Μπορείτε ΟΛΟΙ να κάνετε το ΙΔΙΟ πράγμα;

Ωραία, ΟΛΟΙ μας κάνουμε το ίδιο πράγμα. *(Αν χρειαστεί να ενθαρρύνεις τη συμμετοχή: ΜΕΡΙΚΟΙ από εμάς χτυπάνε το γόνατο τους. Ποιος κάνει κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;)*.

Τώρα γυρνάω κυκλικά το χέρι μου. Ποιος μπορεί να κάνει κάτι που ΔΕΝ είναι το ΙΔΙΟ;

Ωραία. Αυτό ΔΕΝ είναι το ΙΔΙΟ με το να γυρνάς κυκλικά το χέρι σου.

Είναι _____ (Αν χρειαστεί: ΙΔΙΟ ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;)

Φώναξε ένα ζευγάρι παιδιών να σκεφτούν διαφορετικές πράξεις. Όταν τις κάνουν, φώναξε ένα παιδί να σηκωθεί και να κάνει τον αρχηγό.

_____, σκέψου κάτι που μπορείς να κάνεις με το σώμα σου.

(Αν χρειαστεί, ψιθύρισε δυο επιλογές στο αυτί του παιδιού).

Ποιος μπορεί να κάνει το ΙΔΙΟ πράγμα που μόλις έκανε ο/η _____;

Ποιος μπορεί να σκεφτεί κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ; Ξέρετε, κάτι που ΔΕΝ είναι το ΙΔΙΟ.

Συνέχισε όσο ο χρόνος και το ενδιαφέρον το επιτρέπει.

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Αν ένα παιδί διακόπτει τη δραστηριότητα ή δεν επιθυμεί να συμμετέχει, προσπάθησε να το επαναφέρεις στο παιχνίδι με το να αναφέρεις ό,τι κάνει. Για παράδειγμα, μπορείς να πεις: «Ο Γιώργος περπατάει γύρω γύρω. Εμείς πηδάμε. Ο Γιώργος κάνει το ΙΔΙΟ πράγμα που κάνουμε εμείς Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ; Το παιδί είναι πιθανό να φωνάζει με χαρά, «Κάνω το ΙΔΙΟ πράγμα, πηδάω επίσης». Τώρα, το παιδί έχει επιστρέψει στο μάθημα και αισθάνεται καλά για αυτό.

Τα ντροπαλά παιδιά που δεν απαντούν στις ερωτήσεις μπορεί ακόμη να μην αισθάνονται άνετα να μιλάνε. Μερικά, όμως, χαίρονται να έρχονται μπροστά και να βάζουν τα χέρια τους στο κεφάλι τους ή να κάνουν άλλα πράγματα. Αν γίνεται αυτό, μπορείς να ενδυναμώσεις τη συμμετοχή των παιδιών με το να τους πεις: «Ελάτε ΟΛΟΙ να κάνουμε το ΙΔΙΟ πράγμα, όπως ο/η _____».

Περισσότερο ΙΔΙΟ - ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ

ΣΚΟΠΟΣ

Να μάθουν τα παιδιά τις λέξεις ΙΔΙΟ και ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ μέσα σε περισσότερα από ένα πλαίσια

ΥΛΙΚΑ

Διάφορα αντικείμενα της τάξης – μερικά θα μπορούσαν να είναι διπλά (για παράδειγμα, μικρά τουβλάκια, γόμες, κιμωλίες ή μπογιές σε ίδιο χρώμα)

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Τώρα θα παίξουμε ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ παιχνίδι με τις λέξεις ΙΔΙΟ και ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ. Κλείστε τα μάτια σας.

Τοποθέτησε ένα αντικείμενο στο χέρι κάθε παιδιού ή αν η ομάδα είναι μεγάλη, στα χέρια μερικών παιδιών.

Τώρα, ανοίξτε τα μάτια σας. Τι κρατάει ο/η (παιδί 1);

Τι κρατάει ο/η (παιδί 2);

(Παιδί 1) και (παιδί 2) κρατάνε το ΙΔΙΟ πράγμα ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Τι κρατάει (παιδί 3);

Ποιος κρατάει το ΙΔΙΟ πράγμα με το (παιδί 3);

Τι κρατάει (παιδί 4);

Ποιος ΔΕΝ κρατάει το ΙΔΙΟ πράγμα με το (παιδί 4);

(Παιδί 5) κρατάει κάτι που είναι το ίδιο με αυτό που κρατάει (παιδί 6) ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Μια πιο προχωρημένη τεχνική θα ήταν να δώσεις σε ένα παιδί μια μπογιά ενός χρώματος και σε ένα άλλο παιδί μια μπογιά διαφορετικού χρώματος, και μετά να κάνεις τις παρακάτω ερωτήσεις:

(Παιδί 7) έχει κάτι στο χέρι (του/της).

(Παιδί 8) έχει κάτι το χέρι (του/της).

Πως αυτά είναι τα ΙΔΙΑ; (Και τα δυο είναι μπογιές)

Πως αυτά είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ; (Είναι διαφορετικά χρώματα).

Αν η ομάδα είναι μεγάλη και μερικά παιδιά δεν κρατάνε τίποτα, ρώτησε, «Ποιος ΔΕΝ κρατάει κάτι;». Αν είναι επιθυμητό, άφησε μερικά παιδιά να γίνουν αρχηγοί από μόνα τους. Αν ο αρχηγός δεν είναι ικανός να κάνει στην ομάδα ερωτήσεις, τότε ζήτησε του να φωνάζει ένα παιδί και κάνε εσύ τις ερωτήσεις.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Αν ένα παιδί απομακρυνθεί από την ομάδα αλλά είναι σε απόσταση να ακούει, χρησιμοποίησε τις ιδέες του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» για να προσπαθήσεις να το φέρεις πίσω: «Η Μαρία κρατάει ένα τετράδιο ή περπατάει μακριά από εμάς;» Αυτή η τεχνική θα σε βοηθήσει να συνεργαστείς με τα παιδιά που διακόπτουν το ρυθμό του παιχνιδιού.

ΜΑΝΤΕΨΕ ΤΙ;

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενθαρρύνει τα παιδιά να ξεκινήσουν τον παραγωγικό συλλογισμό με έννοιες του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Ζήτησε από δυο κορίτσια που φοράνε φούστες να σηκωθούν όρθια.

(Παιδί 1), σήκω επάνω. (Παιδί 2), σήκω επάνω).

(Παιδί 1) ΚΑΙ (Παιδί 2) είναι και οι δυο κορίτσια.

Τι άλλο σε αυτές είναι ΙΔΙΟ; *(Αν χρειαστεί: Φοράνε και οι δυο φούστες)*

Εντάξει, μπορείτε και οι δυο να καθίστε τώρα.

Τώρα, θα παίξουμε ένα παιχνίδι που θα μαντεύουμε.

Θα πω σε δυο *(δείξε δυο δάχτυλα)* παιδιά που έχουν κάτι ΙΔΙΟ να σηκωθούν πάνω.

Εσείς θα μαντέψετε τι είναι, εντάξει;

Διάλεξε ένα αγόρι και ένα κορίτσι που φοράνε (για παράδειγμα, πουλόβερ);

Τι είναι ΙΔΙΟ στον/ην (παιδί 3) ΚΑΙ στο/στην (παιδί 4); *(Αν χρειαστεί: Φοράνε (παιδί 3) ΚΑΙ (παιδί 4) μαγιό; Όχι; Τι είναι ΙΔΙΟ σε αυτούς;*

Αφησε τα παιδιά να απαντήσουν. Συνέχισε μέχρι κάποιος να πει (πουλόβερ). Όμως, αν κάποιο παιδί δώσει μια άλλη σωστή απάντηση από αυτή που έχεις στο μυαλό σου, κάνε

την δεκτή και επαίνεσε το παιδί για την καλή σκέψη του. Μετά ρώτησε τι άλλο είναι ίδιο. Επανάλαβε την άσκηση με άλλες ομοιότητες. Για παράδειγμα:

- Είναι και τα δυο αγόρια ή κορίτσια
- Φοράνε και οι δυο το ίδιο χρώμα
- Φοράνε και οι δυο γυαλιά, σκουλαρίκια, πάνινα παπούτσια, κ.ο.κ.
- Έχουν το ίδιο πρώτο όνομα ή επώνυμο.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Κάνε καθοδηγητικές ερωτήσεις αν είναι απαραίτητο. Για παράδειγμα, αν το χαρακτηριστικό που είναι ίδιο είναι τα σκουλαρίκια, τότε μπορείς να ρωτήσεις, «Φοράνε και οι δυο παπούτσια στα αυτιά τους;» Θα είναι αστείο.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ – ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ»

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενδυναμώσει την κατανόηση των λέξεων - εννοιών του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα, θα παίζουμε ένα παιχνίδι με ΟΛΕΣ τις λέξεις του παιχνιδιού «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα».

Τώρα, ακούστε προσεχτικά: (Παιδί 1,3 και 5), βάλτε τα χέρια σας στη μέση σας έτσι. *(Δείξε πως)*.

(Παιδί 2,4 και 6), βάλτε τα χέρια σας στους ώμους σας έτσι. *(Δείξε πως)*

Αν υπάρχουν περισσότερα από έξι παιδιά στην ομάδα, βάλτε αυτά που περισσεύουν να κάνουν τις ερωτήσεις ενώ τα πρώτα έξι παιδιά να στέκονται μπροστά τους.

Έχουν ΟΛΑ τα παιδιά τα χέρια τους στη μέση τους; *(Αν χρειαστεί: Έχουν ΜΕΡΙΚΑ παιδιά ή ΟΛΑ τα παιδιά τα χέρια τους στη μέση τους;)*

Έχουν ΜΕΡΙΚΑ ή ΌΛΑ τα παιδιά τα χέρια τους στους ώμους τους;

Ποιος ΔΕΝ έχει τα χέρια στους ώμους;

Έχει (παιδί 1) τα χέρια του στη μέση του/της Ή στους ώμους;

Ποιος/α έχει τα χέρια του/της στο κεφάλι του/της;

Α, προσπάθησα να σας μπερδέψω. Ωραία. Κανείς.

Ποιοι έχουν τα χέρια τους στη μέση τους; _____ ΚΑΙ _____ ΚΑΙ _____.

Ποιοι ΔΕΝ έχουν τα χέρια τους στη μέση τους; _____ ΚΑΙ _____ ΚΑΙ _____.

(Παιδί 1) ΚΑΙ (Παιδί 3) έχουν τα χέρια τους στο ΙΔΙΟ μέρος Η σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ μέρος;

Ναι, και οι δυο έχουν τα χέρια τους στη μέση τους.

Ποιος άλλος έχει τα χέρια του στο ΊΔΙΟ μέρος;

Ναι, (παιδί 5).

Ποιος έχει τα χέρια του σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ μέρος;

Ποιος άλλος έχει τα χέρια του σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ μέρος;

Τώρα, θα σας κάνω μια δύσκολη ερώτηση. Ακούστε προσεχτικά.

Κοίταξε (παιδί 1). Ποιος ΔΕΝ έχει τα χέρια σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ μέρος από (παιδί 1);

Κοίταξε το (παιδί 2). Ποιος ΔΕΝ έχει τα χέρια σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ μέρος από (παιδί 2) ;

Στη συνέχεια βοήθησε τα παιδιά να καταλάβουν τις λέξεις του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» ρωτώντας τα τις παρακάτω ερωτήσεις:

(Παιδί 1), δείξε μου ΜΕΡΙΚΑ από τα τραπέζια στη τάξη. Μπορείς να περπατήσεις ως αυτά και να τα δείξεις.

(Παιδί 2), δείξε μου ΟΛΑ τα τραπέζια στη τάξη.

(Παιδί 3), δείξε μου κάτι που είναι το ΙΔΙΟ με αυτό (για παράδειγμα, μια κιμωλία).

(Παιδί 4), δείξε μου κάτι που είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από αυτό (για παράδειγμα, μια γόμα)

(Παιδί 5), δείξε μου κάτι που ΔΕΝ είναι παπούτσι.

(Παιδί 6), δείξε μου ένα παπούτσι Ή μια κάλτσα αλλά όχι ένα φόρεμα.

Αν υπάρχουν μόνο έξι παιδιά στην ομάδα, επέστρεψε στο Παιδί 1.

(Παιδί 7), πες μου τα ονόματα ΟΛΩΝ των αγοριών της τάξης.

(Παιδί 8), πες μου τα ονόματα ΟΛΩΝ των κοριτσιών της τάξης.

(Αν τα παιδιά ξέρουν τα χρώματα) (Παιδί 9), (Παιδί 1) φοράει (για παράδειγμα, κόκκινο). Ποιος άλλος φοράει το ΙΔΙΟ χρώμα;

(Παιδί, 10), ποιος φοράει το ΙΔΙΟ χρώμα όπως το (παιδί 2); Πες μου δυο παιδιά που φοράνε το ΙΔΙΟ χρώμα. Ποιος ΔΕΝ φοράει αυτό το χρώμα σήμερα;

Στη συνέχεια βοήθησε στην κατανόηση των λέξεων - εννοιών του παιχνιδιού με το να προσπαθήσεις να κάνεις κόλπα στα παιδιά.

(Αν είναι μια ηλιόλουστη ημέρα). Έξω βρέχει. ΕΙΝΑΙ μια ημέρα με βροχή. Α, προσπάθησα να σας πειράξω.

ΔΕΝ βρέχει. ΕΙΝΑΙ μια ημέρα με _____.

(Αν είναι μια βροχερή ημέρα). ΕΙΝΑΙ μια ημέρα με ήλιο έξω. (Επανάλαβε όπως προηγουμένως με την ηλιόλουστη ημέρα).

ΟΔΗΓΙΕΣ: Αν στο πρώτο μέρος του μαθήματος ένα παιδί απομακρύνει τα χέρια του από τη μέση του ή τους ώμους του, απλά πες, για παράδειγμα, «Μάρκο, βάλε τα χέρια του στο πλάι του. Είναι τα χέρια του στο ΙΔΙΟ μέρος όπως (Παιδιού 1) Ή είναι σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ μέρος; Αυτό θα βοηθήσει το παιδί στο να επανέλθει στο παιχνίδι με το να χρησιμοποιεί τις έννοιες του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ – ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ»

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενδυναμώσει περισσότερο την κατανόηση των λέξεων - εννοιών του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 2

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα, θα παίζουμε ένα νέο παιχνίδι με τις λέξεις - έννοιες του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 2.

Τι συμβαίνει σε αυτή την εικόνα;

Αυτό το αγόρι *(δείξε οποιοδήποτε αγόρι)* στέκεται Ή κάθεται;

(Πολύ έντονα, δείξε μερικά παιδιά). Αυτά είναι ΜΕΡΙΚΑ από τα παιδιά Ή ΟΛΑ τα παιδιά της εικόνας;

Μπράβο, είναι ΜΕΡΙΚΑ παιδιά.

Αυτό το αγόρι *(δείξε)* ΕΙΝΑΙ όρθιο. Δείξε μου ένα παιδί που ΔΕΝ είναι όρθιο.

Αυτό το αγόρι *(δείξε)* φυσάει τη τρομπέτα του. Αυτό το κορίτσι φυσάει τη τρομπέτα της, επίσης.

Κάνουν αυτά τα παιδιά το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Ναι, κάνουν το ΙΔΙΟ πράγμα.

Τώρα, δείξτε μου κάποιο παιδί που ΔΕΝ φυσάει μια τρομπέτα.

Αυτό το κορίτσι *(δείξε το κορίτσι που στέκεται)* φυσάει μια τρομπέτα.

Αυτό το κορίτσι φυσάει μια τρομπέτα ΚΑΙ _____. (Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).

Τι άλλο κάνει;

Με ποιο τρόπο είναι αυτά τα δυο (δείξε) κορίτσια ΙΔΙΑ;

Ναι, φυσάνε τρομπέτες.

Πως αυτά τα κορίτσια είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;

Ναι, το ένα στέκεται και το άλλο κάθεται.

Βλέπετε κάτι άλλο σε αυτά τα κορίτσια που είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Δείξτε μου ΜΕΡΙΚΑ παιδιά σε αυτή την εικόνα.

Δείξτε μου ΟΛΑ τα παιδιά αυτής της εικόνας.

Αυτό το αγόρι (δείξε το αγόρι που φυσάει τη τρομπέτα) ΔΕΝ φυσάει τη τρομπέτα του.

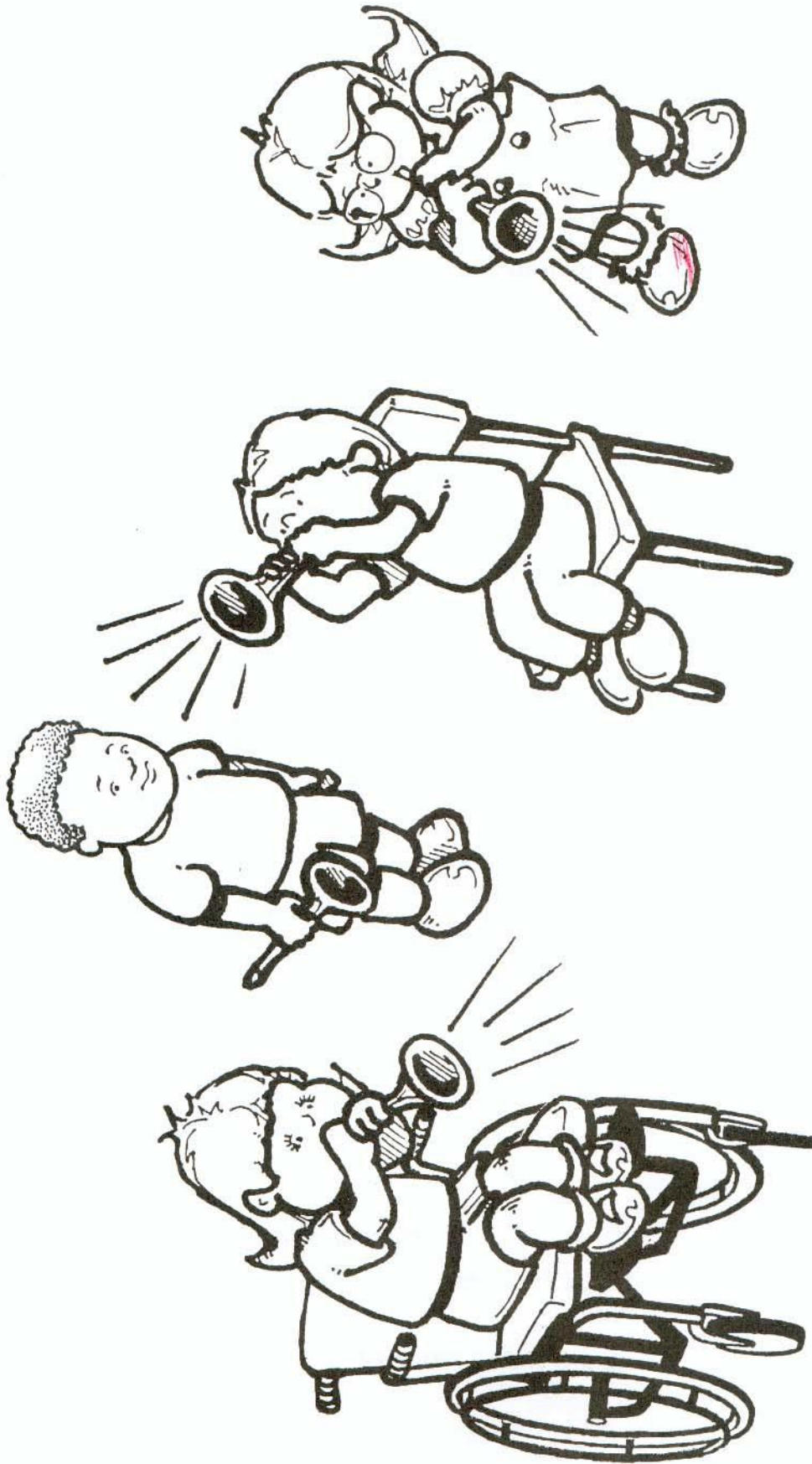
Α, με πιάσατε πάλι. Αυτό το αγόρι φυσάει τη τρομπέτα του.

Αυτό το αγόρι (δείξε το αγόρι κάθεται) ΔΕΝ κάθεται.

Α, με πιάσατε πάλι. Αυτό το αγόρι κάθεται.

(Δείξε το παιδί με το σορτς που είναι όρθιο). Αυτό το αγόρι φοράει παντελόνι.

Όχι? Α, με πιάσατε πάλι. ΔΕΝ φοράει παντελόνι. Φοράει σορτς



Εικόνα 2- Μάθημα 10

**Λέξεις του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»:
Είναι, Μερικά – Όλα, Δεν, Ή, Και, Ίδιο – Διαφορετικό.**

Προσπάθησε να ενσωματώσεις τις λέξεις του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αυτό θα σε βοηθήσει αργότερα να χρησιμοποιήσεις το διάλογο «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» όταν προκύπτουν πραγματικά προβλήματα με τα παιδιά. Επίσης, θα βοηθήσει τα παιδιά να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν μέσα από το συγκεκριμένο παιχνίδι και τις γνώσεις στην καθημερινή τους ζωή.

Κατά τη διάρκεια του χυμού ή του γεύματος.

Πες μου ένα αγόρι που ΕΙΝΑΙ στο τραπέζι μας.

Πες μου ένα κορίτσι που ΕΙΝΑΙ στο τραπέζι μας.

Πες μου ΜΕΡΙΚΑ από τα παιδιά του τραπεζιού μας.

Πες μου ΟΛΑ τα κορίτσια του τραπεζιού μας.

Πες μου ΜΕΡΙΚΑ από τα παιδιά που φοράνε (για παράδειγμα, μπλε μπλούζες).

Ποιος ΔΕΝ είναι στο τραπέζι μας;

Αυτή ΕΙΝΑΙ μια (πατάτα). ΔΕΝ είναι _____.

(Ανάφερε ένα διαφορετικό φαγητό.) Αυτό/ή ΕΙΝΑΙ _____ (Ονόμασε κάτι που δεν είναι.)

Όχι; Προσπάθησα να σε ξεγελάσω. Αυτό / ή ΕΙΝΑΙ _____.

_____ ΕΙΝΑΙ αγόρι. ΔΕΝ είναι ελέφαντας.

ΔΕΝ είναι _____.

Τι άλλο ΔΕΝ είναι;

_____, τρως Ή ζωγραφίζεις;

_____, τρως (κρέας ΚΑΙ μπιζέλια) ή (κοτόπουλο ΚΑΙ ρύζι);

Αυτό το (μπισκότο) είναι το ΙΔΙΟ με αυτό τον (χυμό);

Όχι, είναι _____ (Αν χρειαστεί: Είναι ΙΔΙΑ ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;)

Σε ποιόν αρέσει (το κοτόπουλο);

Σε ποιόν αρέσει κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Είναι εντάξει σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ παιδιά να αρέσουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα;

Ναι, είναι ΕΝΤΑΞΕΙ.

_____ αρέσει (το κοτόπουλο). Σε ποιόν αρέσει το ΙΔΙΟ πράγμα, όπως στον/ην _____;

ΑΛΛΑΓΕΣ

(Παιδί 1) βοηθάει να βάλουμε στην άκρη τα κυβάρια.

Βοηθάει και το (Παιδί 2);

Όχι, ΔΕΝ βοηθάει.

Ετοιμαζόμαστε να πλύνουμε τα χέρια μας για το μεσημεριανό γεύμα .

Είμαστε ΟΛΟΙ έτοιμοι για να πλυθούμε για το μεσημεριανό γεύμα;

Όχι, _____ κάνει κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.

Τι κάνουμε για να ετοιμαστούμε για το γεύμα;

Ναι, απομακρύνουμε τα παιχνίδια ΚΑΙ πηγαίνουμε στο μπάνιο.

Ο/Η _____ απομάκρυνε τα παιχνίδια ΚΑΙ πήγε στο μπάνιο;

Ο/Η _____ ετοιμάζεται να βγει έξω Ή κάνει φασαρία;

ΜΕΡΙΚΟΙ από εσάς ετοιμάζεστε να βγείτε Ή είστε ΟΛΟΙ έτοιμοι;

ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Τι κάνει ο/η _____ ;

Ποιος ΔΕΝ κάνει ότι κάνει ο/η _____ ;

Ο/Η _____ φτιάχνει ένα αεροδρόμιο.

Όχι; Προσπάθησα να σε ξεγελάσω. Τι κάνει;

Πες μου ΜΕΡΙΚΑ παιδιά που είναι μέσα στην άμμο.

Πες μου ΟΛΑ τα παιδιά που είναι μέσα στην άμμο.

Πες μου ΜΕΡΙΚΑ παιδιά που ΔΕΝ είναι μέσα στην άμμο.

Είναι το (παιδί 1) και το (παιδί 2) πάνω στην τσουλήθρα Ή το (παιδί 1) ΚΑΙ το (παιδί 3);

Ο/Η _____ ζωγραφίζει με (κόκκινο) παστέλ. Ποιος ζωγραφίζει με το ΙΔΙΟ χρώμα, όπως ο/η _____;

Ποιος ζωγραφίζει με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ χρώμα;

Ο/Η _____ ζωγραφίζει;

Ποιος κάνει το ΙΔΙΟ πράγμα όπως ο/η _____;

ΥΠΑΚΟΥΕΙ/ ΔΕΝ ΥΠΑΚΟΥΕΙ

(Παιδί 1) ακούει. (Παιδί 2) ΔΕΝ ακούει. Κάνει κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.

(Παιδί 2) ακούει Ή ΔΕΝ ακούει;

(Παιδί 1) ή (Παιδί 2) ακούει;

Ακούνε ΜΕΡΙΚΟΙ από εσάς Ή ΟΛΟΙ σας;

Αν ΟΛΟΙ εσείς μιλούσατε την ΙΔΙΑ στιγμή, θα μπορούσα να ακούσω (δείξε τα αυτιά) τι θα έλεγε ο/η _____;

Θα απαντούσατε ΟΛΟΙ Ή μόνο ο/η _____;

ΜΙΚΡΟ-ΔΙΑΛΟΓΟΙ

Τα παρακάτω παραδείγματα δείχνουν πώς η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ τις λέξεις του συγκεκριμένου προγράμματος σε δύο προβληματικές καταστάσεις.

Περίπτωση 1: Ο Νίκος αρπάζει ένα αυτοκινητάκι από την Αγγελική.

Νηπιαγωγός: (Στο Νίκο) Τι έχει συμβεί; Ποιο είναι το πρόβλημα;

Νίκος: Αυτή έπαιξε με το αυτοκινητάκι.

Νηπιαγωγός: (Προς την Αγγελική) Τι νομίζεις ότι έχει συμβεί;

Αγγελική: Δεν έχω τελειώσει το φτιάξιμο του δρόμου μου.

Νηπιαγωγός: (Και στους δύο) Φαίνεται ότι αυτό που συνέβη το είδατε και οι δύο με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι έχετε ένα πρόβλημα. Μπορούμε να λύσουμε το πρόβλημα αυτό; (Στο Νίκο) Το να αρπάζεις είναι ένας τρόπος για να

πάρεις ένα παιχνίδι. Μπορείς να σκεφτείς ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο; Μπορείς να αρπάξεις Ή να _____.

Νίκος: Όχι! Το θέλω τώρα.

Νηπιαγωγός: Αγγελική, μπορείς να σκεφτείς μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα;

Αγγελική: Μπορεί να έχει το τρακτέρ μέχρι να τελειώσω με το αυτοκινητάκι.

Περίπτωση 2: Η Άννα γκρινιάζει επιδεικτικά, απαιτητική συμπεριφορά.

Άννα: Θέλω το κολάζ.

Νηπιαγωγός: Δεν μπορώ να στο δώσω τώρα. Θα καθαρίσουμε τώρα για το γεύμα.

Άννα: Αλλά το θέλω τώρα. Δεν θα κάνω ακαταστασίες.

Νηπιαγωγός: Το ξέρω ότι δεν θα κάνεις ακαταστασίες. Μπορείς να παίξεις με αυτό μετά το γεύμα. Μπορείς να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ να κάνεις το οποίο θα είναι εύκολο να το βάλεις στην άκρη πριν το φαγητό;

Άννα: Όχι! Θέλω το κολάζ.

Νηπιαγωγός: Πρόκειται να φάμε μεσημεριανό σε 5 λεπτά. *(δείξε την ώρα στο ρολόι).*

Πάω στοίχημα ότι αν σκεφτείς καλά, θα βρεις από μόνη σου κάτι να κάνεις.

Άννα: *(Σκέφτεται για λίγο).* Θα ντύσω το κουκλάκι.

Η ιδέα να ντύσει το κουκλάκι ήταν της νηπιαγωγού και όχι της Άννας γιατί χωρίς την σωστή παρέμβαση της νηπιαγωγού το παιδί πιθανώς να επέμενε και να συνέχιζε να γκρινιάζει.

ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΣΟΥ

Γράψε παρακάτω τις δικές σου σκέψεις για την εφαρμογή των λέξεων του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στην τάξη.

ΕΙΝΑΙ

ΜΕΡΙΚΑ - ΌΛΑ

ΔΕΝ

Ή

ΚΑΙ

ΙΔΙΟ-ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ

Λέξεις του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»: Είναι, Μερικά – Όλα, Δεν, Ή, Και, Ίδιο – Διαφορετικό.

Προσπάθησε να εφαρμόσεις τις λέξεις του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» στις παρακάτω περιοχές του ωρολογίου προγράμματος.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Το όνομα του (αγοριού / κοριτσιού) στην ιστορία που μόλις διάβασα ΕΙΝΑΙ

_____.

Το όνομα (του / της) ΔΕΝ είναι _____.

Είναι ΟΛΑ τα παιδιά στην ιστορία (αγόρια / κορίτσια) Ή είναι ΜΕΡΙΚΑ από αυτά (αγόρια / κορίτσια);

Τι έκανε το (αγόρι / κορίτσι);

Τι έκανε ο/η _____ (ονόμασε έναν άλλο χαρακτήρα).

Το (αγόρι / κορίτσι) ΚΑΙ το έκαναν το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Σήμερα το πρωί πήγαμε στο (π.χ πάρκο).

Ποιος μπορεί να μας πει τι είδαμε; (*Επέτρεψε στα παιδιά να δώσουν πολλές απαντήσεις*).

Είδαμε μια κούνια ΚΑΙ μια τσουλήθρα Ή μια τσουλήθρα ΚΑΙ ένα μονόζυγο;

Είδαμε και πολλά ζώα στο πάρκο. Τι άλλο είδαμε;

Είδαμε ζώα ΚΑΙ _____ (*Αν χρειαστεί: Έναν άντρα που πουλάει φιστίκια Ή έναν άντρα που πουλάει γλυκά*);

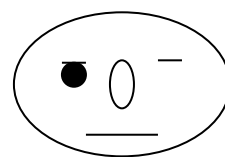
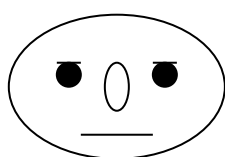
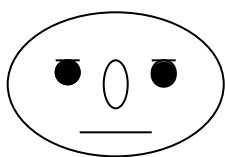
Πήγαμε στο (π.χ. εκδρομή). Τι ήχο έκαναν τα πουλιά;

Τι ήχο ΔΕΝ έκαναν τα πουλιά;

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Τι λείπει;

Ζωγράφισε τις παρακάτω εικόνες σε έναν πίνακα ή χρησιμοποίησε φωτογραφίες αν αυτό είναι εφικτό, που απεκονίζουν– για παράδειγμα ένα λουλούδι χωρίς μίσχο, ένα άλογο χωρίς χ αίτη κ.α.



Τι λείπει από εδώ; {Αν χρειαστεί: τι έχει αυτό το πρόσωπο (δείξε) που δεν το έχει αυτό το πρόσωπο (δείξε)};



Τι λείπει από εδώ; {Αν χρειαστεί: τι έχει αυτός ο σκύλος (δείξε) που δεν έχει αυτός};

Μια οικεία κατάσταση

Τι υπάρχει στο τραπέζι του δείπνου σας;

Τι ΔΕΝ υπάρχει στο τραπέζι του δείπνου σας; (Αν χρειαστεί: Μια αρκούδα ΔΕΝ υπάρχει στο τραπέζι του δείπνου σας. Τι άλλο ΔΕΝ υπάρχει στο τραπέζι του δείπνου σας);

Χρώματα

Χρησιμοποίησε οικεία αντικείμενα όπως μπιλιές στην αρχή και μετά αναφέρσου σε άλλα αντικείμενα ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών.

Αυτή η μπιλιά ΕΙΝΑΙ κόκκινη. ΕΙΝΑΙ η μπιλιά κόκκινη;

Ναι, αυτή η μπιλιά ΕΙΝΑΙ κόκκινη.

Αυτή η μπιλιά ΕΙΝΑΙ μπλε. ΕΙΝΑΙ αυτή η μπιλιά μπλε;

Ναι, αυτή η μπιλιά ΕΙΝΑΙ μπλε.

Ποια μπιλιά ΔΕΝ είναι κόκκινη;

Ποια μπιλιά ΔΕΝ είναι μπλε;

(Δείξε δύο νέα χρώματα). Ποιος μπορεί να μου δείξει μια μπιλιά που ΔΕΝ είναι κόκκινη και ΔΕΝ είναι μπλε;

Ξέρεις ποιο χρώμα ΕΙΝΑΙ αυτό;

Δείξε μου μια κόκκινη ΚΑΙ μια κίτρινη μπογιά.

Δείξε μου μια κόκκινη μπογιά ΚΑΙ μια που ΔΕΝ είναι μπλε.

Δείξε μου μια κόκκινη μπογιά Ή μια μπλε αλλά μια που ΔΕΝ είναι κίτρινη.

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Αριθμοί

1^η δραστηριότητα

Γράψε τους αριθμούς 1 και 2 στον πίνακα ή στο τρίποδο, ή αν έχεις ξύλινους ή πλαστικούς αριθμούς, κράτησε τους ή βάλε ένα παιδί να τους κρατήσει. Χρησιμοποίησε περισσότερους αριθμούς αν η ομάδα μπορεί να ανταποκριθεί.

Αυτό ΕΙΝΑΙ το νούμερο 1. ΕΙΝΑΙ το νούμερο 1 Ή το νούμερο 2;

Αυτό ΕΙΝΑΙ το νούμερο 1. ΔΕΝ είναι το νούμερο 3.

ΔΕΝ είναι το νούμερο _____.

Ποιος ξέρει έναν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ αριθμό που ΔΕΝ είναι αυτός εδώ που δείχνω;

2^η Δραστηριότητα

Γράψε την ακολουθία των αριθμών 1-1-2-2 στον πίνακα ή τοποθέτησε τους πλαστικούς ή ξύλινους αριθμούς στο τραπέζι. Χρησιμοποίησε περισσότερους αριθμούς ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών.

Δείξε μου δύο αριθμούς που είναι ΙΔΙΟΙ.

Δείξε μου δύο αριθμούς που είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ.

Δείξε μου δύο αριθμούς που είναι ΙΔΙΟΙ ΚΑΙ έναν αριθμό που είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ.

Δείξε μου έναν αριθμό που ΔΕΝ είναι το νούμερο 1.

Δείξε μου έναν αριθμό που είναι το νούμερο 2.

Δείξε μου έναν αριθμό που είναι το νούμερο 1 ΚΑΙ το νούμερο 2.

3^η Δραστηριότητα

Γράψε την ακολουθία των αριθμών 1-1-1-2-2-2-2 στον πίνακα ή τοποθέτησε τους πλαστικούς ή ξύλινους αριθμούς στο τραπέζι.

Δείξε μου ΟΛΟΥΣ τους αριθμούς που είναι το νούμερο 1.

Δείξε μου ΜΕΡΙΚΟΥΣ από τους αριθμούς που είναι το νούμερο 2.

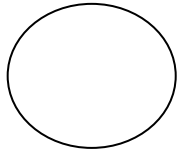
Δείξε μου ΟΛΟΥΣ τους αριθμούς που είναι το νούμερο 2 ΚΑΙ ΜΕΡΙΚΟΥΣ από τους αριθμούς που είναι το νούμερο 1.

Σχήματα

1^η Δραστηριότητα

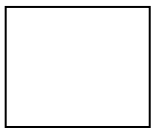
Τοποθέτησε ξύλινα ή πλαστικά σχήματα στο κάτω μέρος του πίνακα ή στο τραπέζι.

Επέτρεψε στα παιδιά να τα κρατήσουν ή να τα ζωγραφίσουν στον πίνακα .



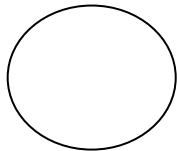
Αυτός ΕΙΝΑΙ ένας κύκλος. ΕΙΝΑΙ αυτός ένας κύκλος;

Ναι, αυτός ΕΙΝΑΙ ένας κύκλος.



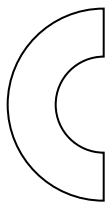
Αυτό ΕΙΝΑΙ ένα τετράγωνο. ΕΙΝΑΙ αυτό ένα τετράγωνο;

Ναι, αυτό ΕΙΝΑΙ ένα τετράγωνο.



Αυτό ΕΙΝΑΙ ένα τετράγωνο;

αυτό ΔΕΝ είναι ένα τετράγωνο. ΕΙΝΑΙ ένας _____.



....., τελείωσε το σχεδίασμα.



Τώρα, τελείωσε αυτό το σχεδίασμα.

Έχεις σχηματίσει ένα κύκλο ΚΑΙ ένα τρίγωνο Ή ένα κύκλο ΚΑΙ ένα τετράγωνο; (Αν τα παιδιά είναι ικανά, πρόσθεσε ένα ημιτελή τρίγωνο, ορθογώνιο και κύβο. Ζήτησε από τα παιδιά να ολοκληρώσουν το σχεδιάσμα τους .

2^η Δραστηριότητα

Ζωγράφισε την παρακάτω ακολουθία σχημάτων στον πίνακα.



Δείξε μου ένα κύκλο.

Δείξε μου ΟΛΑ τα σχήματα που είναι ΙΔΙΑ με κύκλο.

Δείξε μου ένα τετράγωνο.

Δείξε μου ΟΛΑ τα τετράγωνα.

Δείξε μου ΜΕΡΙΚΟΥΣ κύκλους.

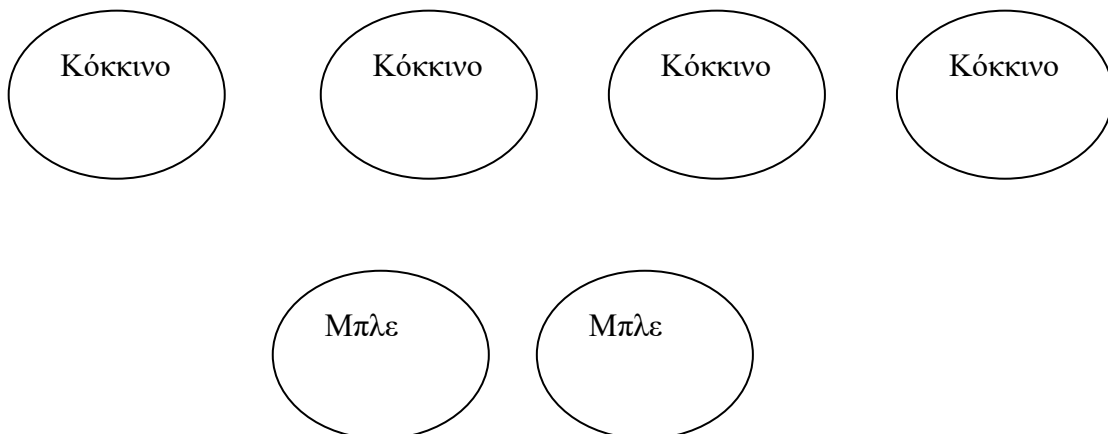
Δείξε μου ένα κύκλο ΚΑΙ ένα τετράγωνο.

Δείξε μου ένα τετράγωνο ΚΑΙ το ορθογώνιο.

Δείξε μου ένα σχήμα που ΔΕΝ είναι τρίγωνο.

Σχήματα και Αριθμοί.

Ζωγράφισε τέσσερις κόκκινους κύκλους και δύο μπλε. Χρωμάτισε τους με κιμωλία αν χρειαστεί.



Δείξε μου ΟΛΟΥΣ τους κύκλους.

Δείξε μου ΟΛΟΥΣ τους κόκκινους κύκλους.

Δείξε μου ΜΕΡΙΚΟΥΣ από τους κόκκινους κύκλους.

Δείξε μου δύο κύκλους που έχουν το ΙΔΙΟ χρώμα.

Δείξε μου δύο κύκλους που έχουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ χρώμα.

Δείξε μου δύο κύκλους που έχουν το ΙΔΙΟ χρώμα ΚΑΙ έναν που έχει ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ χρώμα.

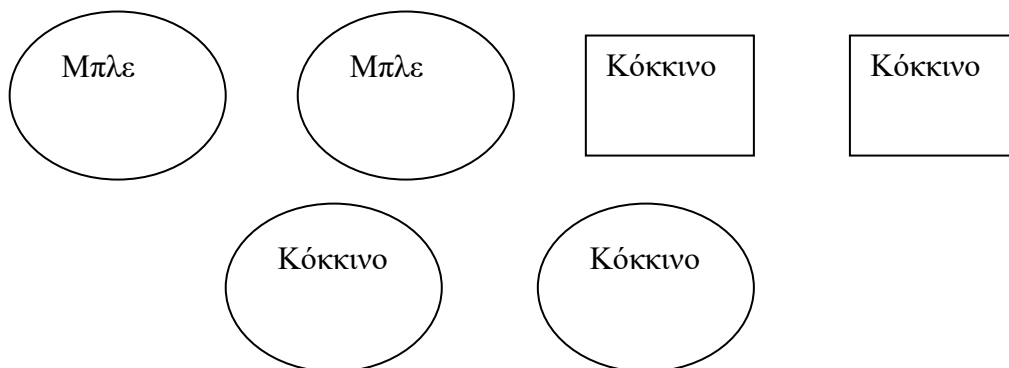
Δείξε μου ένα κύκλο που ΔΕΝ είναι κόκκινος.

Σχήματα και Χρώματα

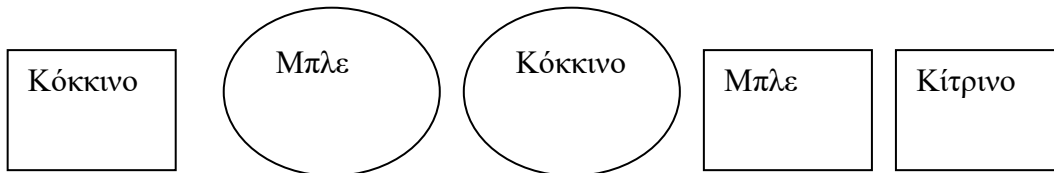
Χρησιμοποίησε πλαστικά σχήματα ή ζωγράφησε τα στον πίνακα. Τα παιδιά μπορούν να απαντούν λεκτικά ή να δείχνουν.



Σκέφτομαι ένα κύκλο. ΔΕΝ είναι κόκκινος. Ποιον σκέφτομαι;



Σκέφτομαι μερικούς κύκλους. ΔΕΝ είναι κόκκινοι. Ποιους σκέφτομαι;

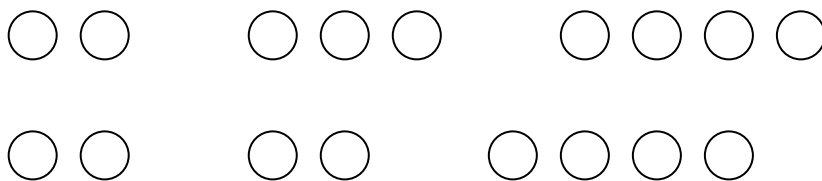


Σκέφτομαι ΟΛΑ τα σχήματα που ΔΕΝ είναι μπλε. Ποια σκέφτομαι;

Σκέφτομαι ένα τετράγωνο. ΔΕΝ είναι κόκκινο Ή μπλε. ΕΙΝΑΙ _____.

Ομάδες

Ζωγράφισε τα παρακάτω σύνολα στον πίνακα.



(Δείξε την πρώτη ομάδα). Αυτοί είναι 2 κύκλοι (νομίσματα, σταφίδες).

Δείξε μου ΟΛΕΣ τις ομάδες των 2.

Δείξε μου ΜΕΡΙΚΕΣ ομάδες των 2.



Δείξε μου ΟΛΑ τις ομάδες που ΔΕΝ υπάρχουν 2 πράγματα.

Δείξε μου ένα σύνολο των 2 ΚΑΙ ένα των 4 πραγμάτων.

Χωροταξικές σχέσεις/ Συγκρίσεις

Χρησιμοποίησε τις λέξεις του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» για να βοηθήσεις τα παιδιά να μάθουν νέες έννοιες, μια κάθε φορά: μεγάλο / μικρό, αρχή / τέλος, μέσα / έξω, κυκλικό / επίπεδο κ.α.

Είναι αυτή η αρχή Η το τέλος της σελίδας;

Ποιο ΙΔΙΟ στοιχείο έχει αυτό το σχήμα  ΚΑΙ αυτό ;

Σε τι είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;

Δείξε μου κάτι σε αυτήν την αίθουσα που είναι κυκλικό.

Δείξε μου κάτι σε αυτήν την αίθουσα που ΔΕΝ είναι κυκλικό.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Σπίτι και οικογένεια

Να σηκώσουν το χέρι τα παιδιά μαζί με τα οποία ζει η γιαγιά τους.

Να σηκώσουν το χέρι τα παιδιά με τα οποία ΔΕΝ ζει η γιαγιά τους.

ΟΛΟΙ Ή ΜΕΡΙΚΟΙ από εσάς ζείτε με τη γιαγιά σας;

Τι κάνει η μαμά σας που ΔΕΝ κάνετε εσείς; (*Αν χρειαστεί: οδηγείτε το αυτοκίνητο Η η μαμά σας το κάνει αυτό*);

Τι άλλο κάνει η μαμά σας που ΔΕΝ κάνετε εσείς;

Έχεις αδερφή;

(Σε άλλο παιδί) Εσύ έχεις αδερφή;

Ποιος άλλος έχει αδερφή;

Ποιος ΔΕΝ έχει αδερφή;

Έχετε ΟΛΟΙ αδερφές;

ΜΕΡΙΚΟΙ από εσάς έχετε αδερφές;

Τι κάνεις που η αδερφή σου ΔΕΝ το κάνει; (επανέλαβε με αδερφό, αδερφή και αδερφό, νεογέννητο, κ.α.).

Βοηθοί Κοινότητας

Τι κάνει ο ταχυδρόμος;

Τι ΔΕΝ κάνει ο ταχυδρόμος;

Τι κάνει ο αστυνόμος που ΔΕΝ κάνει ο ταχυδρόμος;

Τι κάνει μια νοσοκόμα;

Ποιος σβήνει τις φωτιές;

Ο γιατρός βοηθάει αρρώστους ή σου πουλάει ρούχα;

Επιστήμη

Φυτά και Ζώα

Τι χρειάζεται το ψάρι για να ζήσει; _____ ΚΑΙ _____

Τι τρώει το ψάρι;

Τι τρώνε τα φυτά;

Τα φυτά και τα ψάρια τρώνε το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Τι ΔΕΝ τρώνε τα ψάρια;

Τι ΔΕΝ τρώνε τα φυτά;

Τι ΔΕΝ τρώνε οι άνθρωποι;

Ο σκύλος έχει τέσσερα πόδια. Τι άλλο έχει ο σκύλος;

Τι ΔΕΝ έχει ο σκύλος;

Ο σκύλος κάνει _____ (μιμήσου τον ήχο).

Τι ήχο ΔΕΝ κάνει ο σκύλος; (επανέλαβε με άλλα ζώα).

Υφή

Χρησιμοποίησε υλικά όπως χνούδι, πέτρα, βαμβάκι, γυαλόχαρτο, μάλλινο ύφασμα και βελούδο.

Το βαμβάκι είναι απαλό Ήγρατζουνάει;

Δείξε μου κάτι που δεν είναι απαλό.

Δείξε μου ΟΛΑ τα πράγματα που είναι απαλά.

Αντικείμενα του σπιτιού

Τι παίρνεις από την βρύση που ΔΕΝ παίρνεις από την κάλτσα σου;

Σκουπίζεσαι με πετσέτα Ή με νερό;

Μαγειρεύεις με τον φούρνο Ή με τον νεροχύτη;

Εποχές

Χιονίζει το χειμώνα Ή το καλοκαίρι;

Τι φοράς το χειμώνα που ΔΕΝ φοράς το καλοκαίρι; (Αν χρειαστεί: Τι φοράς στα χέρια, στα πόδια κ.α.).

Τι φοράς το καλοκαίρι που ΔΕΝ φοράς το χειμώνα;

Τι μπορείς να κάνεις το καλοκαίρι που ΔΕΝ μπορείς να κάνεις το χειμώνα;

Τι μπορείς να κάνεις το χειμώνα που ΔΕΝ μπορείς να κάνεις το καλοκαίρι;

Τα φύλλα πέφτουν το χειμώνα Ή το φθινόπωρο;

Χρόνος

Τι μπορείς να κάνεις τώρα που ΔΕΝ μπορούσες να κάνεις όταν ήσουν μωρό;

Τι έκανες όταν ήσουν μωρό ΚΑΙ το κάνεις και τώρα;

Πρώτα βήματα ταξινόμησης

Ο σκύλος έχει τέσσερα πόδια. Ποια άλλα ζώα έχουν τέσσερα πόδια;

Ο σκύλος ΚΑΙ ο/η/το ΚΑΙ ο/η/τοέχουν τον ίδιο αριθμό ποδιών;

Μπορούν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ζώα να έχουν τον ίδιο αριθμό ποδιών;

Ποια ζώα ΔΕΝ έχουν τέσσερα πόδια;

ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΣΟΥ

Γράψε παρακάτω τις δικές σου σκέψεις για την εφαρμογή των λέξεων του «Μπορώ να Λύσω το Πρόγραμμα» στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

ΕΙΝΑΙ

ΜΕΡΙΚΑ - ΌΛΑ

ΔΕΝ

Ή

ΚΑΙ

ΊΔΙΟ-ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ

ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν και τα δικά τους συναισθήματα χαράς και των άλλων ανθρώπων και θα συμβάλει για την πρόβλεψη αργότερα των θετικών και αρνητικών συνεπειών

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 3

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

(Δείξε ένα μεγάλο χαμόγελο). Τι κάνω; (Δείξε το στόμα σου καθώς χαμογελάς)

Ναι, χαμογελάω. Όταν χαμογελάω, αισθάνομαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ.

(Γέλασε πολύ έντονα) Τώρα, τι κάνω;

Ναι, γελάω. Όταν γελάω, αισθάνομαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ.

Αισθάνομαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ όταν γελάω ΚΑΙ όταν χαμογελάω.

_____, μπορείς να κάνεις το πρόσωπο σου ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Ωραία. (Απευθυνόμενη στα άλλα παιδιά). Τι κάνει ο/η _____;

Ναι, ο/η _____, γελάει (ή χαμογελάει).

Επανάλαβε με ζευγάρια άλλων παιδιών και μετά δείξε την εικόνα 3.

Αυτή είναι η εικόνα ενός αγοριού. Τι κάνει;

Ναι, χαμογελάει (ή γελάει). Πως νομίζεις ότι νιώθει;

Ναι, ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ. Τι σας κάνει να σκέφτεστε ότι νιώθει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ;

Ναι, χαμογελάει (ή γελάει).

Όταν κάποιος μου δίνει παγωτό, αισθάνομαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ.

Πείτε μου κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που σας κάνει να νιώθετε ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΙ.

Φώναξε πολλά παιδιά. Αν κάποιο παιδί επαναλάβει μια απάντηση, πες «Είναι το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ; Μπορείς να μου πεις κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που σε κάνει να νιώθεις ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η;»

ΟΔΗΓΙΕΣ: Αν ένα ντροπαλό παιδί που δεν ανταποκρίνεται επαναλάβει την απάντηση ενός άλλου παιδιού, επαίνεσε τον λέγοντας, «Ωραία, μας το είπες και εσύ».



Εικόνα 3 – Μάθημα 11

ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ/Η

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν και τα δικά τους συναισθήματα λύπης και των άλλων ανθρώπων και θα συμβάλει για την πρόβλεψη αργότερα των θετικών και αρνητικών συνεπειών

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 3 (από το μάθημα 11») και εικόνα 4 (από αυτό το μάθημα)

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

(Δείξε ένα πολύ λυπημένο πρόσωπο και προσποιήσου ότι κλαις). Τι κάνω;

Ναι, κλαίω. Όταν κλαίω ή όταν σουφρώνω τα χείλη μου *(δείξε)*, αισθάνομαι

ΛΥΠΗΜΕΝΗ.

Πως νιώθω όταν κλαιώ;

Ναι, ΛΥΠΗΜΕΝΗ.

_____, μπορείς να κάνεις το πρόσωπο σου λυπημένο;

Ωραία. *(Απευθυνόμενη σε άλλα παιδιά)*. Τι κάνει ο/η _____;

Ναι, κλαίει.

Επανέλαβε με ζευγάρια άλλων παιδιών και μετά δείξε τους την εικόνα 4.

Εδώ είναι η εικόνα ενός κοριτσιού. Τι κάνει;

Ναι, κλαίει. Πως νομίζετε ότι νιώθει;

Ναι, ΛΥΠΗΜΕΝΗ. Τι σας κάνει να νομίζετε ότι νιώθει ΛΥΠΗΜΕΝΗ;

Ναι, κλαίει.

Όταν οι άνθρωποι πληγώνονται, νιώθω ΛΥΠΗΜΕΝΗ.

Πείτε μου κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που σας κάνει να νιώθετε ΛΥΠΗΜΕΝΟΙ.

Όπως στο μάθημα 11, ζήτησε μια άλλη, διαφορετική απάντηση αν κάποιος επαναλάβει μια απάντηση. Πάλι, αν ένα παιδί δεν ανταποκρίνεται, μην το πιέσεις, απλά επαινέσε το με το «Ωραία, μας το είπες και εσύ».

Ποιοι ΕΙΝΑΙ εδώ σήμερα;

Ποιοι ΔΕΝ είναι εδώ σήμερα;

Επανέλαβε τώρα και μετά με σκοπό την επανάληψη των εννοιών. Μετά δείξε την εικόνα 3.

Πως νιώθει αυτό το αγόρι; *(Δείξε)*

Ναι, ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ.

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 4.

Πως νιώθει αυτό το κορίτσι *(Δείξε)*;

Ναι, ΛΥΠΗΜΕΝΗ. Αυτό το αγόρι και αυτό το κορίτσι νιώθουν το ΙΔΙΟ Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;

Ναι, νιώθουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ.

Ποιος μπορεί να νιώσει το ΙΔΙΟ με αυτό το κορίτσι; *(Δείξε την εικόνα 4)*

Ωραία, _____ και αυτό το κορίτσι νιώθουν το ΙΔΙΟ.

Ποιος μπορεί να νιώσει ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ από αυτό το κορίτσι; *(Δείξε)*

Ωραία, _____ μοιάζει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η, και αυτό το κορίτσι μοιάζει ΛΥΠΗΜΕΝΟ.

Είναι αυτό το κορίτσι *(δείξε)* ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Όχι. ΔΕΝ είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. Νιώθει _____.

Ναι, νιώθει ΛΥΠΗΜΕΝΟ.



Εικόνα 4 – Μάθημα 12

ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΟΥΜΕ:ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ

ΣΚΟΠΟΣ

Να εισάγουμε την ιδέα «Υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι». Ειδικότερα σε αυτή την περίπτωση θα βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν πως νιώθει κάποιος.

ΥΛΙΚΑ

Ένα στυλό

Ένα κλειδί

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

(Σήκωσε πάνω το στυλό). Είναι αυτό ένα στυλό;

Πως μπορείτε να το καταλάβετε;

Μπορείτε να το δείτε με _____ σας. *(Δείξε έντονα τα μάτια σου και μετά άσε τα παιδιά να απαντήσουν).*

Τώρα κλείστε τα μάτια σας. Τι είναι αυτό, ένα μολύβι ή ένα κλειδί;

Δεν μπορείτε να καταλάβετε γιατί δεν μπορείτε να το δείτε με τα μάτια σας.

Τώρα ανοίξτε τα μάτια σας.

(Σήκωσε πάνω το κλειδί). Τώρα πείτε μου τι είναι αυτό.

Πως το καταλάβατε;

Μπορείτε να δείτε με τα _____ σας.

Ένας άνθρωπος μπορεί να είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ. Ένας άνθρωπος μπορεί να είναι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ.

(Χαμογέλασε έντονα). Είμαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ Ή είμαι ΛΥΠΗΜΕΝΗ;

Πως το καταλάβατε;

Το καταλάβατε βλέποντας με τα μάτια σας.

Πως το καταλάβατε; *(Δείξε έντονα τα μάτια σου).*

Βλέποντας με τα _____ σας.

Ας μιλήσουμε για τα μάτια μας λίγο περισσότερο. Δείξτε μου τα μάτια σας. Δείξτε τα μάτια σας.

Μπορούμε να δούμε με τα μάτια μας. Τι μπορούμε να κάνουμε με τα μάτια μας;

Ναι, μπορούμε να δούμε με τα μάτια μας.

Τώρα κλείστε τα μάτια σας. Κρατήστε τα κλειστά.

Καλύψτε τα μάτια σας με τα χέρια σας.

Μπορείτε να δείτε με τα μάτια σας τώρα;

Όχι, ΔΕΝ μπορείτε να δείτε με τα μάτια σας όταν είναι κλειστά.

Τώρα, ανοίξτε τα μάτια σας.

Μπορείτε να δείτε με τα μάτια σας τώρα;

Ναι, μπορείτε να δείτε με τα μάτια σας όταν είναι ανοιχτά.

Ας μιλήσουμε τώρα για τα αυτιά μας.

Θέλω να δείξετε τα αυτιά σας.

Μπορούμε να ακούσουμε με τα αυτιά μας.

Τι μπορούμε να κάνουμε με τα αυτιά μας;

Ναι, μπορούμε να ακούσουμε με τα αυτιά μας.

Μπορούμε να δούμε με τα αυτιά μας;

Όχι, ΔΕΝ μπορούμε να δούμε με τα αυτιά μας.

Τι μπορούμε να κάνουμε με τα αυτιά μας;

Ναι, μπορούμε να ακούσουμε με τα αυτιά μας.

Μπορούμε να ακούσουμε με τα μάτια μας;

Όχι, ΔΕΝ μπορούμε να ακούσουμε με τα μάτια μας.

Τι μπορούμε να κάνουμε με τα μάτια μας;

Ναι, μπορούμε να δούμε με τα μάτια μας.

Γελάω. (Δείξε) Είμαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ Ή είμαι ΛΥΠΗΜΕΝΗ;

Πως καταλαβαίνετε ότι είμαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ; (Αν η απάντηση είναι «Γελάς»: Πως καταλαβαίνετε ότι γελάω;)

Με είδατε με τα μάτια σας;

Με ακούσατε με τα αυτιά σας;

Ναι, μπορείτε να καταλάβετε με δυο τρόπους.

Ο ένας τρόπος να καταλάβετε ότι είμαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ είναι να με δείτε με τα μάτια σας.

Μπορείτε να δείτε ότι γελάω.

Ο δεύτερος τρόπος να καταλάβετε ότι είμαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ είναι ότι μπορείτε να με ακούσετε να γελάω.

Μπορείτε να με ακούσετε με τα αυτιά σας.

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ: ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενδυναμώσουμε την ιδέα ότι υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόπους να βρούμε πως αισθάνεται κάποιος

ΥΛΙΚΑ

Ένα μεγάλο βιβλίο ή ένα φύλλο χαρτί

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Τα μάτια μου (δείξε τα μάτια) μπορούν _____ (Άσε τα παιδιά να απαντήσουν)

Τα αυτιά μου (δείξε τα αυτιά) μπορούν _____.

Κάνουν τα μάτια μου και τα αυτιά μου το ΙΔΙΟ πράγμα;

Όχι, ΔΕΝ κάνουν το ΙΔΙΟ πράγμα. Κάνουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα.

Τι μπορούν να κάνουν τα μάτια μου που ΔΕΝ μπορούν να το κάνουν τα αυτιά μου;

Ναι, τα μάτια μου μπορούν να δουν. Τα αυτιά μου ΔΕΝ μπορούν να _____.

Τι μπορούν να κάνουν τα αυτιά μου που ΔΕΝ μπορούν να το κάνουν τα μάτια μου;

Ναι, τα αυτιά μου μπορούν να ακούν.

Τα μάτια μου ΔΕΝ μπορούν να _____.

Κάλυψε το πρόσωπο σου με ένα μεγάλο βιβλίο ή ένα φύλλο χαρτί και γέλασε έντονα.

Είμαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ Ή είμαι ΛΥΠΗΜΕΝΗ;

Πως μπορέσατε να το καταλάβετε;

Κράτησε το βιβλίο ή το χαρτί καλύπτοντας το πρόσωπο σου. Αν η απάντηση είναι «Γελάς», ρώτησε, «Πως καταλάβατε ότι γελάω;»

Μπορείτε να με δείτε;

Όχι, ΔΕΝ μπορείτε να με δείτε με τα μάτια σας.

Μπορείτε να με ακούσετε με τα αυτιά σας;

Ναι, μπορείτε να με ακούσετε με τα αυτιά σας.

Απομάκρυνε το βιβλίο ή το χαρτί.

Τώρα έχουμε δυο (δείξε δύο δάχτυλα) τρόπους για να βρούμε αν κάποιος είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ.

Ο ένας τρόπος είναι να (δείξε τα μάτια) δούμε με τα μάτια μας. Ποιος είναι ο ένας τρόπος;

Να δούμε με _____. (Συνέχισε να επαναλαμβάνεις πολύ σιγά μέχρι τα παιδιά να πούνε «μάτια»).

Ο δεύτερος τρόπος είναι να ακούσουμε με τα _____ (δείξε τα αυτιά).

Ο δεύτερος τρόπος είναι να ακούσουμε με τα _____. (Συνέχισε να επαναλαμβάνεις, πού σιγά, μέχρι τα παιδιά να πούνε «αυτιά»)

Ποιος είναι ο πρώτος τρόπος; Να δούμε με τα _____. (Δείξε τα μάτια και άσε τα παιδιά να απαντήσουν).

Ποιος είναι ο δεύτερος τρόπος; Να ακούσουμε με τα _____ μας. (Δείξε τα αυτιά και άσε τα παιδιά να απαντήσουν)

Τώρα ξέρετε ότι έχουμε δυο τρόπους.

Μπορεί κανείς να σκεφτεί έναν τρίτο τρόπο για να βρει αν κάποιος είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ;

Τρίτος τρόπος;

Τα παιδιά μπορεί να απαντήσουν λέγοντας «ρώτησε αυτόν» ή κάτι τέτοιο. Αν γίνει έτσι, ενέργησε με αυτόν τον τρόπο ρωτώντας ένα παιδί «Είσαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ;»

ΟΔΗΓΙΑ

Αν τα παιδιά δεν προτείνουν να ρωτάς σαν ένα τρόπο για να βρεις πως νιώθει κάποιος ή αν δίνουν άσχετες απαντήσεις, απλά πες ίσως και άστο να προσπεράσει. Ο τρίτος τρόπος για να βρούμε πως νιώθει κάποιος παρουσιάζεται στο επόμενο μάθημα.

ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ: ΡΩΤΩΝΤΑΣ

ΣΚΟΠΟΣ

Να προτείνουμε ως τρίτο τρόπο να βρούμε πως αισθάνεται κάποιος το να ρωτάμε.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνες 5-7

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 5.

Ποιος μπορεί να μας πει τι είναι αυτό; *(Δείξε τη ζωγραφιά με το σκύλο).*

Σωστά, ένας σκύλος. Ποιος ξέρει τι είναι αυτό; *(Δείξε τη ζωγραφιά με την χελώνα)*

Σωστά, μια χελώνα.

Αν μπορούσες να επιλέξεις να πάρεις σπίτι για κατοικίδιο ζώο ένα σκύλο Ή μια χελώνα – που αυτό σημαίνει ότι μπορείς να διαλέξεις μόνο ένα *(δείξε ένα δάχτυλο)* – ποιο θα διάλεγες, (Παιδί 1);

Αν δεν απαντήσει, καθοδήγησε το παιδί στο να δείξει το ζώο που προτιμά.

(Παιδί 2), ποιο θα διάλεγες; Μόνο ένα.

(Παιδί 1), διάλεξε το/την _____. (Παιδί 2) διάλεξε το/την _____.

Διάλεξαν (Παιδί 1) ΚΑΙ (Παιδί 2) το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Ναι, διάλεξαν (το ΙΔΙΟ/ ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ) πράγμα.

Επανάλαβε με περισσότερα ζευγάρια παιδιών μέχρι μερικά να εκφράσουν διαφορετικές προτιμήσεις.

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ παιδιά επιλέγουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα.

Είναι ΕΝΤΑΞΕΙ για (παιδί 3) να διαλέξει κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το (παιδί 4);

Ναι, είναι ΕΝΤΑΞΕΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ παιδιά να διαλέξουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα.

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 6.

(Παιδί 5), θα σε έκανε αυτό το πουλί ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;
(Αυτός/αυτή) είπε (ναι/όχι). Πως το βρήκαμε; Τι κάναμε;
Ρωτήσαμε.

Ας ρωτήσουμε (παιδί 6). (Παιδί 6), θα σε έκανε ένα πουλί ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;
(Στην ομάδα). Ρωτήστε όλοι μαζί, «Θα σε έκανε ένα πουλί ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;»
Τι κάναμε για να βρούμε αν ένα πουλί κάνει (παιδί 6) ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;
Ναι, ρωτήσαμε ΚΑΙ (τον/την) ακούσαμε να μας λέει. Ακούσαμε με τα _____ μας.
(Δείξε τα αυτιά).

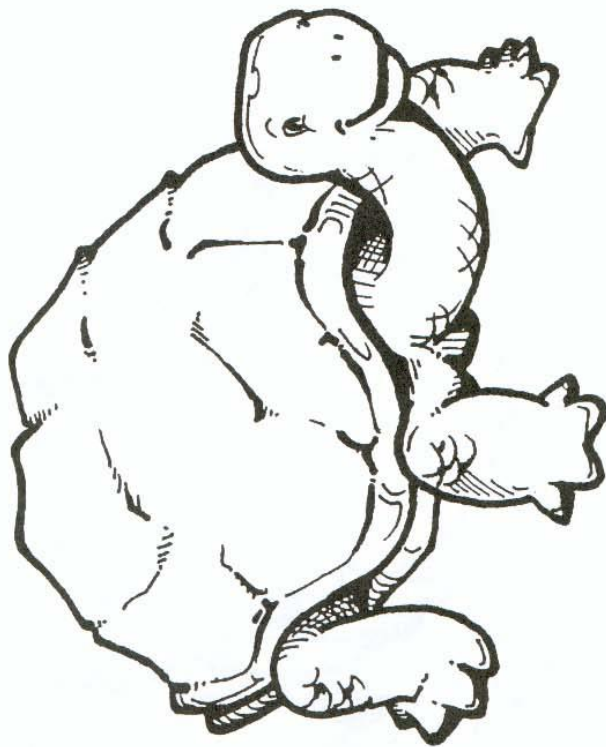
(Παιδί 7), δείξε μας το ζώο που θα διάλεγες – το πουλί Ή το ψάρι. (Βοήθησε το παιδί να δείξει το ζώο που προτιμά, αν είναι απαραίτητο)
(Παιδί 7) διάλεξε το πουλί/ψάρι. Πως το βρήκαμε;
Είδαμε (παιδί 7) να δείχνει. (Τον/την) είδαμε με τα _____ μας. (Δείξε τα μάτια)

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 7.

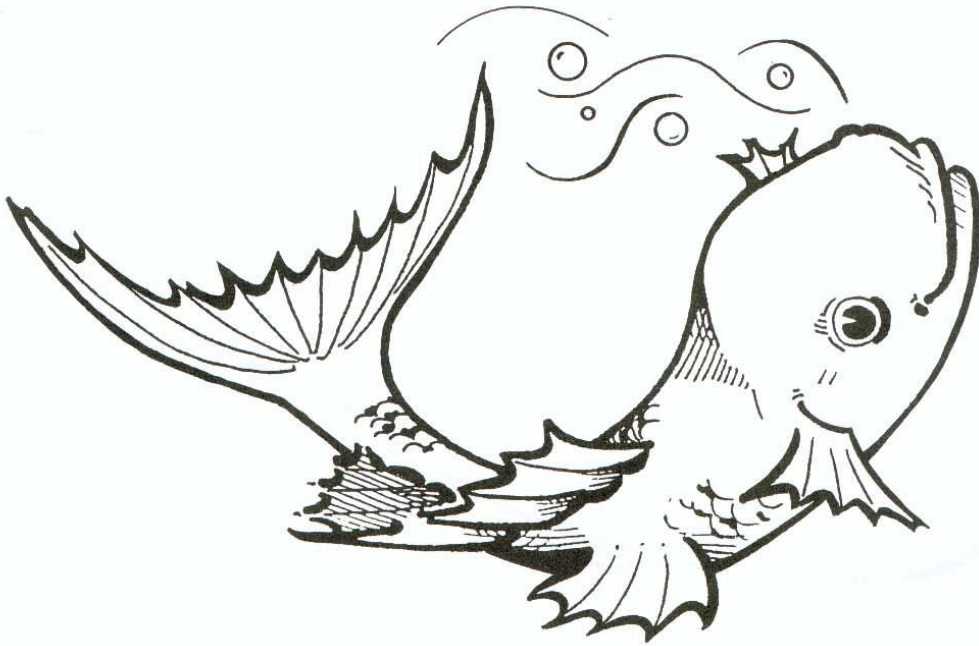
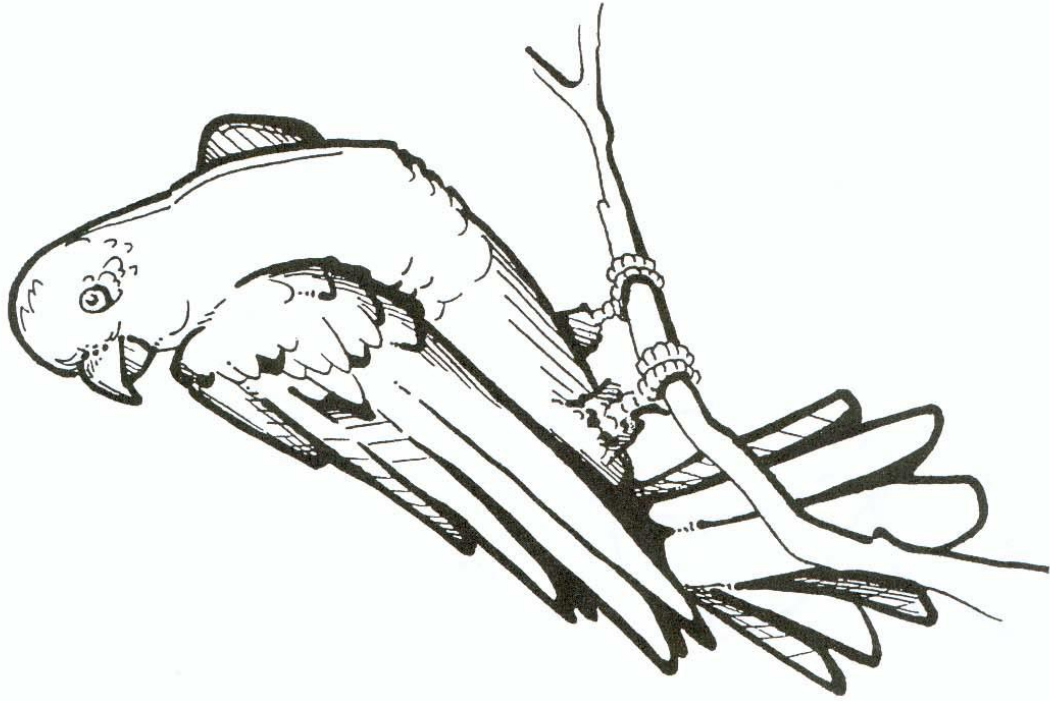
(Παιδί 8), πες μας αν θα επέλεγες τη γάτα Ή το κουνέλι.
Ναι, άκουσα με τα _____ μου (δείξε τα αυτιά) ΚΑΙ (Παιδί 8) διάλεξε τη/το (γάτα/κουνέλι).
Πως το βρήκα; Εγώ _____. (Αν χρειαστεί: Ρώτησα)
Ας ρωτήσουμε μαζί: «(Παιδί 8) θα σε έκανε μια/ένα (γάτα/κουνέλι) ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;»

Τώρα, έχουμε τρεις (δείξε τρία δάχτυλα) τρόπους να βρούμε τι κάνει τους ανθρώπους ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΥΣ.

Νούμερο ένα, μπορούμε να δούμε με τα _____ μας. (Δείξε τα μάτια).
Νούμερο δύο, μπορούμε να ακούσουμε με τα _____ μας. (Δείξε τα αυτιά)
ΚΑΙ νούμερο τρία, μπορούμε να _____ (Δείξε το στόμα. Αν χρειαστεί, υπενθύμισε στα παιδιά ότι μπορούν να ρωτάνε).



Εικόνα 5 – Μάθημα 15



Εικόνα 6 –Μάθημα 15

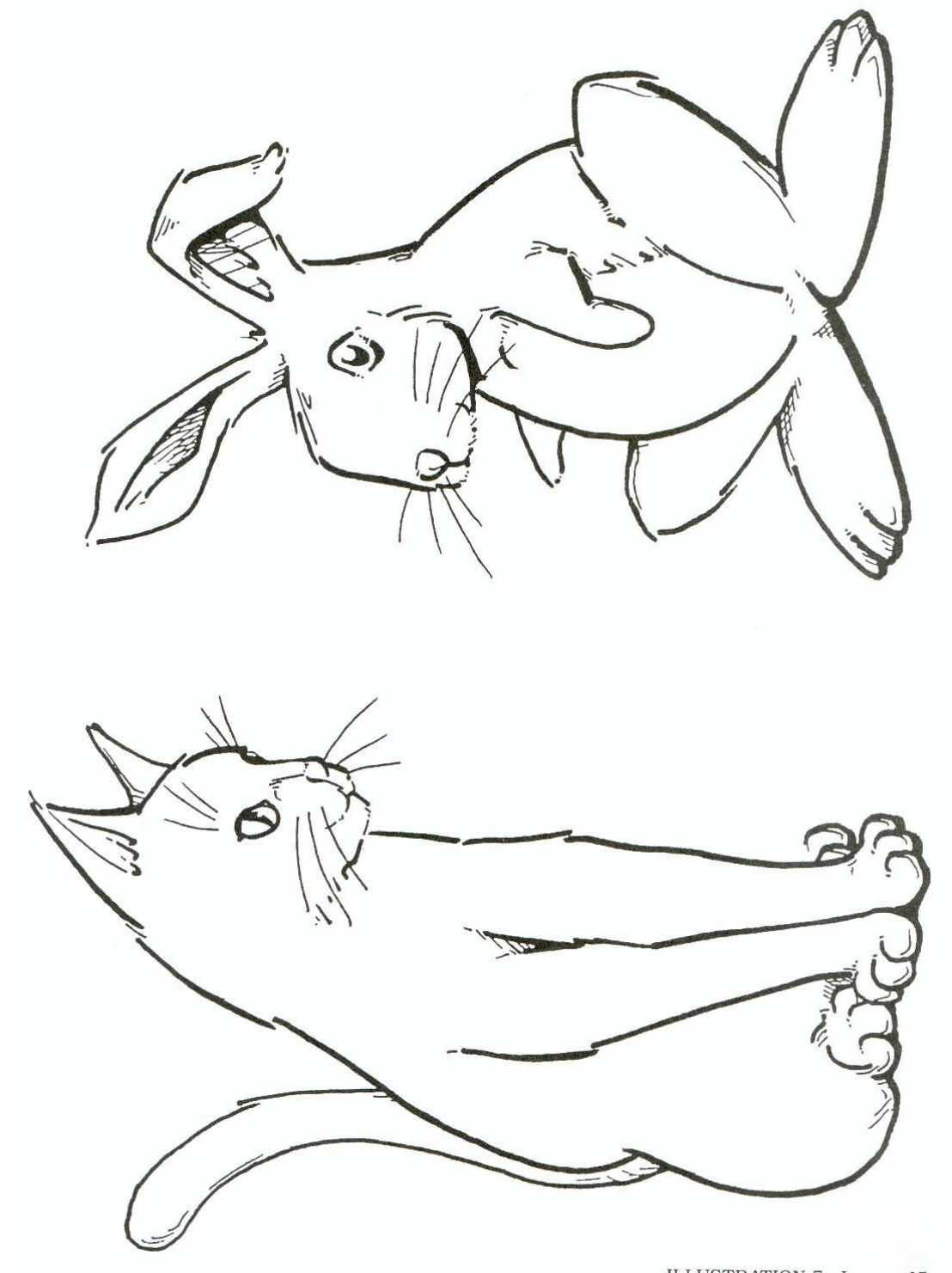


ILLUSTRATION 7 - FIGURE 15

Εικόνα 7 – Μάθημα 15

ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΕ ΚΑΝΩ ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσουμε τα παιδιά να σκεφτούν πώς να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» αφορά το πώς μπορούμε να κάνουμε κάποιον ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ.

Ας δούμε. Τι λέτε για το (παιδί 1); Πως μπορούμε να (τον/την) κάνουμε ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ;

Έχει κανείς καμιά ιδέα;

Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν.

Ίσως αυτό να (τον/την) έκανε ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ/Η. Ίσως ΔΕΝ (τον/την) έκανε.

Πως μπορούμε να το βρούμε;

Ναι, ας ρωτήσουμε.

(Παιδί 1), θα μπορούσε ένα _____ να σε κάνει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Αν ναι: Αυτός είναι ένας τρόπος να κάνουμε (παιδί 1) ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. Ας σκεφτούμε ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΤΡΟΠΟ να (τον/την) κάνουμε ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ/Η – Τρόπος, νούμερο δύο. *(Δείξε δύο δάχτυλα)*

Αν όχι: Α, αυτό ΔΕΝ θα μπορούσε να κάνει (παιδί 1) ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. Θα πρέπει να σκεφτούμε κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.

Επανάλαβε μέχρι η ομάδα να σκεφτεί και να πει δυο ή τρία πράγματα που κάνουν το πρώτο παιδί χαρούμενο και μετά ρώτησε ένα άλλο παιδί. Επανάλαβε με τέσσερα ή πέντε παιδιά ή όσο το ενδιαφέρον υπάρχει.

ΟΔΗΓΙΑ

Μπορείς να δώσεις έμφαση στις έννοιες όπως δείχνει το παράδειγμα.

Μια κούκλα κάνει τον Γιώργο ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. Κώστα, σε κάνει μια κούκλα ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Αρέσει στο Γιώργο και τον Κώστα το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Αν ίδιο: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ παιδιά μπορεί να αρέσουν το ΙΔΙΟ πράγμα.

Αν διαφορετικό: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ μπορεί να αρέσουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα.

Επίσης: Ο Γιώργος αρέσει τις κούκλες ΚΑΙ τα αεροπλάνα. Το ΙΔΙΟ παιδί μπορεί να αρέσει ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα.

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα δικά τους συναισθήματα ΘΥΜΟΥ αλλά και των άλλων ανθρώπων για να προβλέπουν αργότερα τις θετικές και αρνητικές συνέπειες.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 8

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξτε μου ένα ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ πρόσωπο.

Ωραία, τώρα δείξτε μου ένα ΛΥΠΗΜΕΝΟ πρόσωπο.

Ωραία, παρατήρηστε με τώρα. *(Κατσούφιασε έντονα)*. Τι κάνω; Ποιος ξέρει πως νιώθω τώρα;

Κατσουφιάζω. Νιώθω θυμωμένη όταν κατσουφιάζω. Νιώθοντας ΘΥΜΩΜΕΝΗ είναι το ίδιο με το να νιώθεις νευριασμένη.

Αν κάποιος πάρει κάτι από μένα και ΔΕΝ με ρωτήσει πρώτα, νιώθω ΘΥΜΩΜΕΝΗ.

Τώρα έχουμε τρεις *(δείξε τρία δάχτυλα)* τρόπους που νιώθουν οι άνθρωποι.

Οι άνθρωποι μπορούν να νιώθουν ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΙ. *(Δείξε ευτυχισμένο πρόσωπο)*.

Αυτός είναι ο τρόπος – νούμερο ένα.

Οι άνθρωποι μπορούν να νιώθουν ΛΥΠΗΜΕΝΟΙ. *(Δείξε λυπημένο πρόσωπο.)* Αυτός είναι ο τρόπος – νούμερο δύο.

Οι άνθρωποι μπορούν να νιώθουν ΘΥΜΩΜΕΝΟΙ. *(Δείξε θυμωμένο πρόσωπο)*.

Αυτός είναι ο τρόπος – νούμερο τρία.

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 8.

Εδώ είναι η εικόνα ενός αγοριού. Πως νομίζετε ότι νιώθει;

Πως το καταλάβατε; *(Αν η απάντηση είναι «Κατσουφιάζει»:* Πως το καταλάβατε ότι κατσουφιάζει;)

Μπορείτε να τον δείτε με τα _____ σας.

Εντάξει, τώρα ακούστε προσεκτικά. (Παιδί 1), σε κάνουν τα μπισκότα ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ/Η;

(Αν όχι: Τι σε κάνει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ/Η;)

Αν (Παιδί 2) αφήσει (Παιδί 1) να έχει ένα (μπισκότο), πως θα νιώσει (Παιδί 1);

Ναι, ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η. Πώς μπορεί (Παιδί 1) να νιώσει αν (Παιδί 2) ΔΕΝ (τον/την) αφήσει να έχει ένα (μπισκότο);

Ίσως ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ/Η ή ίσως ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η.

Τώρα ας προσποιηθούμε ότι (Παιδί 1) έχει ένα μπισκότο και (Παιδί 3) το παίρνει- το αρπάζει ακριβώς από το χέρι (τον/της) και το τρώει.

Πως μπορεί αυτό να κάνει να αισθανθεί (Παιδί 1);

Πώς μπορούμε να το βρούμε;

Ας (τον/την) ρωτήσουμε. Ποιος θέλει να ρωτήσει;

Άφησε τα παιδιά να ρωτήσουν και να ακούσουν τις απαντήσεις. Επανάλαβε όλη τη διαδικασία της ερώτησης με πολλά παιδιά. Ρώτησε αν η απάντηση ενός παιδιού είναι η ίδια ή διαφορετική από ενός άλλου παιδιού για να βοηθήσεις να επαναλάβουν τις έννοιες που έμαθαν σε προηγούμενα μαθήματα.



Εικόνα 8 – Μάθημα 17

ΑΣ ΠΡΟΣΠΟΙΗΘΟΥΜΕ

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσουμε τα παιδιά περισσότερο να αναγνωρίζουν συναισθήματα ΕΥΤΥΧΙΑΣ, ΛΥΠΗΣ και ΘΥΜΟΥ

ΥΛΙΚΑ

Διάφορα μικρά αντικείμενα της τάξης (για παράδειγμα μπογιές, γόμες, κυβάρια).

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΟΥ

Τώρα ας προσπαθήσουμε.

Πες σε ένα παιδί να αρπάζει ένα αντικείμενο από ένα άλλο παιδί.

Να θυμάστε ότι αυτό είναι απλά ένα παιχνίδι.

(Στο παιδί 1, το παιχνίδι του οποίου αρπάχτηκε). Πώς νιώθεις για αυτό;

(Στο παιδί 2). Τώρα, δώσε το πίσω σε (αυτόν/αυτήν).

(Στο παιδί 1). Πώς νιώθεις τώρα;

Επανέλαβε με μια ομάδα παιδιών ακόμη.

Τώρα ας προσποιηθούμε ότι το (παιδί 3) έχασε το σκύλο (του/της).

(Παιδί 3), μπορείς να φαίνεσαι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ/Η; *(Αν χρειαστεί, βοήθησε το παιδί με την κατάλληλη έκφραση).*

(Στην ομάδα). Πως νιώθει (Παιδί 3);

Ναι, _____. *(Αν χρειαστεί: ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ/Η).*

Πως θα ένιωθε (Παιδί 3) αν ο σκύλος (του/της) ερχόταν πάλι σπίτι; *(Αν χρειαστεί: ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η).*

Τώρα ας προσποιηθούμε ότι το (παιδί 4) βρήκε το σκύλο (παιδιού 3) αλλά δεν τον έδωσε πίσω.

Πώς μπορεί (Παιδί 3) να νιώθει;

Ας το βρούμε. Πως μπορούμε να το βρούμε; (*Ενθάρρυνε τα παιδιά να ρωτήσουνε*).

Ας προσποιηθούμε μετά ότι είναι πράγματι κρύο έξω και (Παιδί 5) δεν έχει καθόλου γάντια.

Αν (αυτός/η) έπαιρνε τα δικά σου (δείξε το παιδί 6), πως θα ένιωθες;

(Παιδί 7), τι σε κάνει ΘΥΜΩΜΕΝΟ/Η;

Αν δεν απαντήσει, πρότεινε μια πιθανή περίπτωση. Για παράδειγμα:

- Δεν ήσουν καλεσμένος σε ένα πάρτι γενεθλίων.
- Κάποιος έσπασε το ποτήρι με το γάλα σου.
- Κάποιος άρπαξε το μπισκότο σου και το έφαγε.
- Κάποιος μουντζούρωσε τη ζωγραφιά σου.

ΟΔΗΓΙΑ

Μερικά παιδιά γίνονται περισσότερο ανήσυχα από ότι συνήθως όταν συζητάνε για τα συναισθήματα τους. Όμως, μια τέτοια δυσκολία είναι μόνο προσωρινή. Αν μια φορά μπορέσουν τα παιδιά να σκεφτούν για τα συναισθήματα τους, τα περισσότερα θα μπορέσουν να τα αντιμετωπίσουν καλύτερα. Αν ένα παιδί αναστατωθεί κατά τη διάρκεια αυτού ή οποιουδήποτε μαθήματος που ακολουθεί, προσπάθησε να ενθαρρύνεις τα άλλα παιδιά να σκεφτούν τρόπους να τον/την κάνουν να νιώσει χαρούμενο/η. Μπορούν να ρωτήσουν, “Σου αρέσει _____;” όπως απεικονίζεται στο μάθημα 29. Σύντομα το παιδί θα χαμογελάσει και θα ξαναμπει στο παιχνίδι.

ΤΙ ΚΑΝΩ; ΤΙ ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ;

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενθαρρύνεις να ακούνε και να δίνουν προσοχή που είναι απαραίτητα για να βρουν τι σκέφτονται και αισθάνονται οι άλλοι.

ΥΛΙΚΑ

Κανένα.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Παρατηρήστε και ακούστε πολύ προσεχτικά.

Σήμερα το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» λέγεται «Τι κάνω»; Τι θέλω να κάνεις ;

(Δείξε τα μάτια σου). Δείχνω τα αυτιά μου.

Όχι; Δείχνω τα _____. *(Άσε τα παιδιά να απαντήσουν.)*

(Δείξε τα αυτιά σου με το ένα χέρι και το γόνατο σου με το άλλο χέρι.) Δείχνω τις πατούσες μου ΚΑΙ τον ώμο μου.

Όχι; Δείχνω το _____ μου ΚΑΙ το _____ μου.

(Χτύπησε το πόδι σου και σήκωσε το χέρι σου ταυτόχρονα, μετά επέστρεψε σε μια ουδέτερη θέση.) Χτύπησα τα χέρια μου ΚΑΙ φώναξα;

Ποιος μπορεί να μου δείξει τι έκανα;

Ναι, χτύπησα το πόδι μου ΚΑΙ σήκωσα το χέρι μου την ΙΔΙΑ στιγμή.

(Χτύπησε το πόδι σου, σήκωσε το χέρι σου και τρίψε την κοιλιά σου ταυτόχρονα, μετά επέστρεψε σε μια ουδέτερη θέση.)

Ποιος μπορεί να μου δείξει ΟΛΑ τα πράγματα που μόλις έκανα;

Ναι, χτύπησα το πόδι μου, σήκωσα το χέρι μου και έτριψα την κοιλιά μου την ΙΔΙΑ στιγμή.

Εντάξει, τώρα παρατηρήστε. Πρώτα αυτό *(χτύπησε το πόδι σου)*. Έπειτα αυτό *(πήδα μια φορά)*. Και μετά *(χοροπήδα)*.

Ποιος μπορεί να μου δείξει ΟΛΑ τα πράγματα που μόλις έκανα;

Μπορείτε να χτυπήσετε το πόδι σου ΚΑΙ να χοροπηδάτε την ΙΔΙΑ στιγμή;

Όχι, ΔΕΝ μπορείτε να χτυπάτε το πόδι σας ΚΑΙ να χοροπηδάτε την ΙΔΙΑ στιγμή.

Μόλις παίξαμε το παιχνίδι «Τι κάνω;»

Τώρα θα αλλάξουμε το παιχνίδι και θα παίζουμε το «Τι θέλεις να κάνω;»

Πρώτα, θα σας βοηθήσω εγώ.

(Παιδί 1), δείξε το ταβάνι.

Ωραία, τώρα δείξε το πάτωμα.

Ωραία τώρα κάνε παλαμάκια.

Ποιος μπορεί να κάνει ΟΛΑ τα πράγματα που έκανε (Παιδί 1);

Επανάλαβε το με λίγα παιδιά αυξάνοντας τον αριθμό των δραστηριοτήτων όσο μπορεί βέβαια να τα καταφέρει η ομάδα.

Τώρα χρειάζομαι έναν αρχηγό.

(Παιδί 2), έλα εδώ και κάνε δύο *(δείξε δύο δάχτυλα)* πράγματα.

(Αν χρειαστεί, ψιθύρισε ιδέες στο αυτί του παιδιού.)

Ποιος μπορεί να κάνει ό,τι έκανε τώρα (Παιδί 2);

Επανάλαβε με λίγο περισσότερα παιδιά, όσο ο χρόνος και το ενδιαφέρον υπάρχει.

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενδυναμώσει την κατανόηση της ιστορίας και τη χρησιμοποίηση των λέξεων του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα», ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν τα συναισθήματα από πολλές απόψεις.

ΥΛΙΚΑ

Οποιοδήποτε βιβλίο με ιστορίες.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Διάβασε μια οποιαδήποτε ιστορία στην τάξη, μετά ξαναδιάβασε την και στα κατάλληλα σημεία κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Είναι ο/η _____ ένας/μια _____; (ονομάτισε έναν χαρακτήρα της ιστορίας και περιέγραψε κάτι που δεν είναι-για παράδειγμα 6 ετών.)

Όχι, ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ _____. ΕΙΝΑΙ _____.

_____ ο/η _____ ή _____; (Περιέγραψε κάτι που κάποιος χαρακτήρας της ιστορίας δεν έκανε και μετά κάτι που έκανε.)

Πως νομίζεις ότι ο/η _____ ένωσε όταν _____; (Περιέγραψε ένα συγκεκριμένο γεγονός.)

Γιατί νομίζεις ότι ένωσε έτσι;

Θα ένωθες το ΙΔΙΟ Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ για αυτό; (Αν η απάντηση είναι «διαφορετικά», άφησε το παιδί να συζητήσει για τα συναισθήματα του.)

Άκουσε ο/η _____ τον/την _____ όταν _____;(ονομάτισε έναν άλλο χαρακτήρα και περιέγραψε ένα άλλο γεγονός.)

Πώς νιώθεις όταν κάποιος δεν σε ακούει;

Πώς νομίζεις ότι εγώ νιώθω όταν κανείς δεν με ακούει;

(Δείξε μια εικόνα από το βιβλίο με την ιστορία.) Αυτός/η ΕΙΝΑΙ ένα/μια _____.
(Αυτός/η), φοράει ένα _____ ΚΑΙ ένα _____ αλλά ΔΕΝ φοράει ένα _____.

ΟΔΗΓΙΑ:

Δώσε έμφαση στις λέξεις - έννοιες του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»
οπότε είναι δυνατόν- για παράδειγμα Ή, ΚΑΙ, ΔΕΝ, ΙΔΙΟ-ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.

Αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα Χαράς, Λύπης και Θυμού.

ΑΚΟΥΜΕ /ΔΕΝ ΑΚΟΥΜΕ:

Αν ΟΛΟΙ μιλάτε την ΙΔΙΑ στιγμή, μπορώ να σας ακούσω με τα αυτιά μου;

Όταν ΔΕΝ με ακούτε, πως νομίζετε ότι νιώθω;

Πως το καταλαβαίνετε;

(Να φαίνεσαι λυπημένη). Μπορείτε να με δείτε με τα _____ σας. *(δείξε τα μάτια).*

(Να ακούγεσαι λυπημένη). Μπορείτε να με ακούσετε με τα _____. *(δείξε τα αυτιά)*

ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ

(Σε ένα παιδί που το περιμένει η ομάδα). Πως μπορεί να νιώθουν οι άλλοι αν πρέπει να περιμένουν εσένα; *(Αν χρειαστεί: ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΙ Ή ΘΥΜΩΜΕΝΟΙ;)*

(Μια χιονισμένη ημέρα). Αν ΔΕΝ φορέσεις τις μπότες σου και κρυσώσεις, πως θα νιώθεις; *(Αν το παιδί πει άρρωστο, πρόσθεσε: Άρρωστο και ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ Ή ΛΥΠΗΜΕΝΟ;)*

(Σε στιγμή καθαριότητας). Αν ΔΕΝ βοηθήσεις να καθαρίσουμε, πως νομίζεις ότι θα νιώθω; Τι μπορείς να κάνεις για να ΜΗΝ νιώθω έτσι;

Αν το παιδί γνωρίζει τις έννοιες και απαντάει «Χαρούμενο», απλά πες, «Ξέρω ότι με πειράζεις. Πως νομίζεις ότι νιώθω;»

ΜΙΚΡΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ

Σε αυτούς τους μικρούς διάλογους η νηπιαγωγός βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα δικά τους συναισθήματα και τα προτρέπει να βλέπουνε και να ακούνε για να καταλαβαίνουν τι νιώθουν οι άλλοι.

Κατάσταση 1: Η Μαρία είναι δυστυχισμένη και πλησιάζει τη νηπιαγωγό.

Μαρία: Κοιτάζτε τα νέα μου παπούτσια.

Νηπιαγωγός: Πως σε κάνουν να νιώθεις;

Μαρία: Νευριασμένη.

Νηπιαγωγός: Γιατί σε κάνουν να νιώθεις νευριασμένη;

Μαρία: Γιατί με πληγώνουν.

Όταν η Μαρία σχολίαζε τα νέα της παπούτσια, η νηπιαγωγός θα μπορούσε να είχε απαντήσει «Είναι πολύ ωραία» και έτσι να κλείσει το διάλογο. Η προσέγγιση «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα» επέτρεψε στο παιδί να καταλάβει ότι κάποιος νοιαζόταν για το πώς ένιωθε. Επίσης, βοήθησε τη νηπιαγωγό να καταλάβει ότι το παιδί κατάλαβε την έννοια του θυμού, και σε αντίθεση από ότι θα περίμενε κανείς, τα παπούτσια δεν την ευχαριστούσαν.

Περίπτωση 2: Ο Γιώργος είναι δυστυχισμένος και κλαίει σε μια γωνιά.

Νηπιαγωγός: (Στην ομάδα) Πως νιώθει ο Γιώργος; Πως το καταλάβατε; Μπορείτε να το δείτε με τα _____ σας (δείξε τα μάτια σου). Και μπορείτε να το ακούσετε με τα _____ σας. (δείξε τα αυτιά σου).

Παρατήρησε πως η νηπιαγωγός στα δυο παρακάτω παραδείγματα δίνει έμφαση στις λέξεις του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» ενώ χρησιμοποιεί ερωτήσεις για το πώς νιώθουν τα παιδιά.

Περίπτωση 3: Ο Παναγιώτης είναι χαρούμενος.

Νηπιαγωγός: (Στην ομάδα) Ποιος νιώθει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ; Ποιος ΔΕΝ νιώθει ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ; Ο Παναγιώτης και ο/η _____ νιώθουν το ΙΔΙΟ Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ; Πως μπορείτε να το καταλάβετε; Μπορείτε να δείτε με τα _____ σας. (δείξε τα μάτια σου). Και μπορείτε να ακούσετε με τα _____ σας. (δείξε τα αυτιά σου.)

Περίπτωση 4: Ο Μάκης αρπάζει ένα παιχνίδι από την Ελένη.

Νηπιαγωγός: (Στο Μάκη). Τι συνέβη; Ποιο είναι το πρόβλημα;

Μάκης: Το είχε ήδη.

Νηπιαγωγός: (Στην Ελένη). Τι νομίζεις ότι συνέβη;

Ελένη: Δεν θα κάνω στην άκρη!

Νηπιαγωγός: (και στους δυο). Φαίνεται ότι και οι δυο καταλαβαίνετε τι συμβαίνει με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι έχετε ένα πρόβλημα. (Στην Ελένη). Πως ένιωσες όταν ο Μάκης άρπαξε το παιχνίδι σου;

Ελένη: Νευριασμένη.

Νηπιαγωγός: (Στον Μάκη). Πως ένιωσες που το άρπαξες;

Μάκης: Το θέλω.

Νηπιαγωγός: *(και στους δυο)*. Μπορείτε μήπως να σκεφτείτε ένα τρόπο να λύσετε αυτό το πρόβλημα; Ένα τρόπο για να νιώσετε και οι δυο καλύτερα; (Η : Τι μπορείτε να κάνετε οι δυο σας όταν θέλετε να παίξετε με το ΊΔΙΟ παιχνίδι την ΊΔΙΑ στιγμή;)

Αν η απάντηση είναι λογική: Εμπρός, προσπαθήστε το.

Αν η απάντηση είναι επιτυχημένη: Πως νιώθετε τώρα;

**ΒΡΕΣ ΠΩΣ ΝΙΩΘΟΥΝ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ:
ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΙ, ΛΥΠΗΜΕΝΟΙ, ΘΥΜΩΜΕΝΟΙ**

Γλωσσικές δεξιότητες: Κατανόηση ιστορίας:

Διάβασε οποιαδήποτε ιστορία. Ξαναδιάβασε την και στα κατάλληλα σημεία κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Πως ένιωσε ο/η _____ όταν _____;

(ονομάτισε έναν χαρακτήρα της ιστορίας και περιέγραψε ένα γεγονός, για παράδειγμα, κάποια έχασε την αγαπημένη της κούκλα.)

Πως θα μπορούσε ένα άλλο πρόσωπο της ιστορίας να κάνει την _____ να νιώσει ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ πάλι;

Νιώθουν η _____ και το άλλο πρόσωπο της ιστορίας με τον ΙΔΙΟ τρόπο Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ για αυτό που συνέβη στην ιστορία;

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Ποιος θα ένιωθε πιο ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ με μία (δείξε ένα δάχτυλο) από ότι με δυο (δείξε δυο δάχτυλα) καραμέλες;

(Σε ένα παιδί που σηκώνει το χέρι του). Σου αρέσουν οι καραμέλες; (Αν το παιδί απαντήσει ναι ,επανέλαβε την ερώτηση).

Ποιος ΔΕΝ θα ήταν πιο ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ με δυο καραμέλες;

Αρέσουμε ΟΛΟΙ μας το ΙΔΙΟ πράγμα;

Αν όχι: Όχι, ΜΕΡΙΚΟΙ από εμάς αρέσουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα.

Αν ναι: Ναι, ΟΛΟΙ ΜΑΣ αρέσουμε τις καραμέλες.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Σπίτι και οικογένεια:

Τι κάνει τη μαμά σου ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ; ΛΥΠΗΜΕΝΗ; ΘΥΜΩΜΕΝΗ;

Τι κάνεις ώστε να κάνεις τη μαμά σου ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ; ΘΥΜΩΜΕΝΗ;

Σκεφτείτε κάποιον ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που ζει μαζί σας στο σπίτι. *(Αν το παιδί δώσει ένα όνομα: Είναι η αδελφή σου ή _____ σου;)*

Τι τον /την κάνει να νιώθει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ /Η; ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ/ Η;

ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η;

Τι κάνεις εσύ που τον /την βοηθάς να νιώθει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ /Η; ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ /Η;

Κοινότητα:

Ένας αστυνόμος βοήθησε μια κυρία να περάσει το δρόμο απέναντι. Πως νομίζετε ότι ένιωσε η κυρία;

Μια νοσοκόμα στο σχολείο εξετάζει τα μάτια και τα αυτιά σου. Πως σε κάνει αυτό να νιώθεις;

Νιώθει κανείς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;

ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Αν έχετε σκύλο στο σπίτι, σηκώστε το χέρι σας.

Πως μπορείτε να καταλάβετε ότι ο σκύλος σας είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ;

Πως μπορείτε να καταλάβετε ότι ο σκύλος σας είναι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ;
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ;

Ποιος έχει ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ζώο στο σπίτι;

Πως καταλαβαίνεις ότι ο/η είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η; ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ/Η;
ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η;

Ο ήλιος βγαίνει τη μέρα Ή τη νύχτα;

Πως νιώθετε όταν ο ήλιος βγαίνει;

Πως νιώθετε όταν ο ήλιος ΔΕΝ βγαίνει (όταν βρέχει);

ΘΥΜΑΜΑΙ ΤΙΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

ΣΚΟΠΟΣ

Να τονίστε την ανάγκη να ακούν τα παιδιά και να δίνουν προσοχή μέσα από την πρακτική εξάσκηση σε αυτές τις δεξιότητες

ΥΛΙΚΑ

Για την πρώτη περίπτωση: Εικόνες 5-7 (από το μάθημα 15).

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΟΥ

Περίπτωση 1

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Πριν το έναρξη της περίπτωσης 1, δίπλωσε και κόψε τις εικόνες με τα ζώα ξεχωριστά.

Τοποθέτησε τις ξεχωριστά σε καρτούλες.

Ψωσε τις εικόνες του σκύλου, του πουλιού και του λαγού.

(Παιδί 1), έλα μπροστά και διάλεξε μια από αυτές τις εικόνες- το σκύλο, το πουλί ή το λαγό.

Ψωσε την εικόνα στο στήθος σου με την λευκή πλευρά προς τα έξω.

Μην δείξεις στα άλλα παιδιά την εικόνα σου.

(Παιδί 2), έλα μπροστά.

(Αν το παιδί 1 διαλέξει το σκύλο). Εδώ έχουμε τις εικόνες με το πουλί και το λαγό.

Διάλεξε μια από αυτές και σήκωσε την με την άσπρη πλευρά προς την ομάδα.

Ωραία. Τώρα τοποθέτησε την τρίτη κάρτα με την εικόνα προς τα κάτω.

(Αν παιδί 2 διαλέξει το πουλί) (παιδί 3), ποιος έχει το σκύλο;

(Παιδί 4), ποιος έχει το λαγό;

Α, δεν το έχει κανείς. Προσπάθησα να σας πειράξω.

(Παιδί 5), τι εικόνα έχει (Παιδί 2);

Αν η ικανότητα των παιδιών το επιτρέπει, επανέλαβε τη δραστηριότητα, αλλά αυτή τη φορά κάλεσε τρία παιδιά να επιλέξουν εικόνες. Μπορείς να μεταφέρεις τα παιδιά μπροστά από την ομάδα ώστε η ίδια η εικόνα να μην είναι πάντα στην ίδια θέση.

Περίπτωση 2

(Παιδί 1), τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο; (Αν χρειαστεί: Αν μπορούσες να διαλέξεις ένα, θα διάλεγες να ζωγραφίσεις Ή να παίζεις με τους κύβους;

(Παιδί 2), τι θα διάλεγες;

Αν (Παιδί 2) επαναλάβει ό,τι είπε (Παιδί 1), ρώτησε την ομάδα «Επέλεξαν Παιδί 1 και Παιδί 2 το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;». Μετά ρώτησε «(Παιδί 2), μπορείς να μας πεις κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που θα διάλεγες;». Πρότεινε εναλλακτικές λύσεις αν είναι απαραίτητο.

(Παιδί 3), τι διάλεξε (Παιδί 1);

(Παιδί 4), ποιος διάλεξε το _____; (ονομάτισε κάτι που δεν διάλεξαν).

Α, προσπάθησα να σας πειράξω. Πολύ ωραία.

(Παιδί 5), τι διάλεξε (Παιδί 2);

(Παιδί 6), υπάρχει κάτι που ΔΕΝ σου αρέσει να κάνεις;

(Παιδί 7), υπάρχει κάτι που ΔΕΝ σου αρέσει να κάνεις;

(Στην ομάδα) Τι είπε (Παιδί 6) ότι ΔΕΝ (του/της) αρέσει να κάνει;

Τι είπε (Παιδί 7) ότι ΔΕΝ (του/της) αρέσει να κάνει;

(Παιδί 6), Τι σου αρέσει να κάνεις;

(Παιδί 7), Τι σου αρέσει να κάνεις;

(Στην ομάδα) Τι είπε (Παιδί 6) ότι (του/της) αρέσει να κάνει;

Τι είπε (Παιδί 6) ότι ΔΕΝ (του/της) αρέσει να κάνει;

Τι είπε (Παιδί 7) ότι (του/της) αρέσει να κάνει;

Τι είπε (Παιδί 7) ότι ΔΕΝ (του/της) αρέσει να κάνει;

Ποιος θυμάται τι διάλεξε (Παιδί 1);

Συνέχισε να ρωτάς για τις επιλογές άλλων παιδιών όσο ο χρόνος και το ενδιαφέρον το επιτρέπει.

ΟΔΗΓΙΑ:

Παρότρυνε τα παιδιά να ονοματίσουν επιλογές- για παράδειγμα «Ποιος διάλεξε το κουβαδάκι για την άμμο;»

ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΔΙΝΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣΟΧΗ

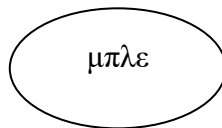
Προσπάθησε να βοηθήσεις τα παιδιά να αναπτύξουν τις ακουστικές τους ικανότητες και τις ικανότητες προσοχής στις παρακάτω περιοχές του προγράμματος.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ : ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Τι λείπει;

Δραστηριότητα 1

Τοποθέτησε τρία χρωματισμένα σχήματα σε σειρά.



Κοιτάζτε προσεχτικά αυτά τα χρώματα.

Τι χρώμα είναι αυτό; *(δείξε το κόκκινο).*

Και αυτό; *(δείξε το μπλε).*

Και αυτό; *(δείξε το κίτρινο).*

Τώρα κλείστε τα μάτια σας καλά. Μην τα ανοίξετε!

Βάλτε τα χέρια σας πάνω από τα μάτια σας ώστε να μην μπορείτε να δείτε.

(Απομάκρυνε ένα από τα αντικείμενα). Ποιο χρώμα δεν είναι εδώ;

Δραστηριότητα 2

Δείξε στα παιδιά τα πέντε σχήματα.



(Απομάκρυνε δυο από τα σχήματα. Ποια από αυτά ΔΕΝ είναι εδώ; Το _____
ΚΑΙ το _____ .

Συνέχισε το παιχνίδι και με άλλα παιδιά. Άλλαξε την σειρά των εναπομεινάντων κύκλων έτσι ώστε τα παιδιά να θυμούνται τα χρώματα όχι όμως τη θέση.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Ακουστική διάκριση.

Που είναι το άλλο;

Επιπρόσθετα, τοποθέτησε αντικείμενα μέσα σε έξι (6) μεταλλικά κουτιά.

Χρησιμοποίησε τρία αντικείμενα ενός είδους και τρία αντικείμενα ενός άλλου είδους.

Τα αντικείμενα θα πρέπει να κάνουν διαφορετικούς ήχους όταν τα κουνάμε μέσα στα κουτιά (Για παράδειγμα, μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβια, μπιζέλια, άμμο). Η ιδέα του παιχνιδιού είναι τα παιδιά να βρουν τα κουτιά που κάνουν τον ίδιο θόρυβο.

(Παιδί 1), διάλεξε ένα κουτί και κούνησε το.

Όλοι σας ακούστε τον ήχο και θυμηθείτε τι ήχος ήταν. Τώρα κούνησε ένα άλλο κουτί. Είναι ο ΙΔΙΟΣ ήχος Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ;

(Παιδί 2), τώρα διάλεξε ένα κουτί και κούνησε το.

Αν είναι διαφορετικός ήχος: Κούνησε ένα άλλο κουτί και άκουσε το θόρυβο.

Αν είναι ο ίδιος ήχος όπως προηγουμένως : Προσπάθησε να βρεις το κουτί που κάνει τον ΙΔΙΟ ήχο.

Συνέχισε μέχρι να ταιριάζουν και οι τρεις ήχοι. Πρόσθεσε και άλλα κουτιά αν χρειάζεται.

ΕΠΙΣΤΗΜΗ: Κατηγοριοποίηση

Τι έχουν μια γάτα και ένας σκύλος;

Αν χρειαστεί: Τι έχουν που ΔΕΝ έχεις εσύ;

Αν χρειαστεί ακόμα: Πόσα πόδια έχουν;

Τι άλλο έχει ένας σκύλος ΚΑΙ μια γάτα που ΔΕΝ το έχεις εσύ;

Σε τι είναι ΙΔΙΑ ένα μήλο ΚΑΙ μια φράουλα; (*Αν χρειαστεί:* Είναι και τα δυο κόκκινα, είναι και τα δυο φρούτα)

Σε τι είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;

Σε τι είναι ΙΔΙΑ ένα μήλο και ένα πορτοκάλι;

Σε τι είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;

Συνέχισε και με άλλα ζευγάρια παιδιών όσο ο χρόνος και το ενδιαφέρον το επιτρέπουν.

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσουμε τα παιδιά στην κατανόηση της ιστορίας και των συναισθημάτων. Επίσης, να τα βοηθήσουμε να εμφανίσουν ευαισθησία στην ιδέα ότι το να μην ακούς κάποιον μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα του.

ΥΛΙΚΑ

Οποιαδήποτε ιστορία.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Διάβασε οποιαδήποτε ιστορία στην τάξη, μετά ξαναδιάβασε την και στα κατάλληλα σημεία κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Πώς ένιωσε ο/η _____ όταν _____; (ονομάτισε έναν χαρακτήρα της ιστορίας και περιέγραψε ένα συγκεκριμένο γεγονός.)

Γιατί νομίζεις ότι (αυτός/η) ένιωσε έτσι;

Θα ένιωθες το ΙΔΙΟ Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ με τον/την _____ για αυτό;

Χρησιμοποίησε λέξεις - έννοιες του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» οποτεδήποτε είναι δυνατόν – για παράδειγμα, «Το άτομο στην ιστορία _____ ΚΑΙ _____ Η _____ ΚΑΙ _____;»

Συνέχισε τη συζήτηση όσο υπάρχει ο χρόνος και το ενδιαφέρον

ΓΙΑΤΙ-ΕΠΕΙΔΗ, ΜΠΟΡΕΙ-ΙΣΩΣ

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσουμε τα παιδιά να καταλάβουν ότι η συμπεριφορά έχει αιτίες (ΓΙΑΤΙ-ΕΠΕΙΔΗ) και να αποφεύγουν τις γρήγορες και λανθασμένες υποθέσεις για τους άλλους (ΜΠΟΡΕΙ-ΙΣΩΣ).

ΥΛΙΚΑ

Οποιαδήποτε υφασμάτινη κούκλα χεριού.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Κούκλα: Είμαι ο/η _____. Ήρθα σήμερα εδώ για να παίξω μαζί σας ένα παιχνίδι. Ήρθα να παίξω το παιχνίδι «ΓΙΑΤΙ-ΕΠΕΙΔΗ». Αφήστε με να σας δείξω πως παίζεται. Πρώτα θα παίξω με τη νηπιαγωγό σας. *(Στη νηπιαγωγό)* _____, είμαι πολύ κουρασμένος.

Νηπιαγωγός: Γιατί;

Κούκλα: ΕΠΕΙΔΗ δεν κοιμήθηκα.

Κούκλα: *(Στην ομάδα)* Τώρα θα παίξω με εσάς. Όταν πω κάτι όλοι θα με ρωτήσετε πολύ δυνατά «ΓΙΑΤΙ»; Ας το προσπαθήσουμε: Είμαι πολύ πεινασμένος. Τώρα ρωτήστε «ΓΙΑΤΙ;».

Παιδιά: ΓΙΑΤΙ;

Κούκλα: Πολύ ωραία. Τώρα να θυμάστε να με ρωτάτε κάθε φορά που θα λέω κάτι «ΓΙΑΤΙ;». *(Παύση)*. Πεινάω πολύ.

Παιδιά: ΓΙΑΤΙ;

Κούκλα: ΕΠΕΙΔΗ δεν έφαγα το μεσημέρι. *(Παύση)*. Μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο.

Παιδιά: ΓΙΑΤΙ;

Κούκλα: ΕΠΕΙΔΗ τα παιδιά είναι φίλοι μου. *(Παύση)*. Δεν μπορώ να τραγουδήσω σήμερα.

Παιδιά: ΓΙΑΤΙ;

Κούκλα: ΕΠΕΙΔΗ ο λαιμός μου πονάει. Τώρα ας αλλάξουμε το παιχνίδι. Θα σας ρωτήσω ΓΙΑΤΙ και εσείς θα μου πείτε ΕΠΕΙΔΗ. Τώρα ακούστε. *(Στην νηπιαγωγό)* Πάω στα μαγαζιά. Πάω να περπατήσω. ΔΕΝ πρόκειται να πάρω το λεωφορείο. Μπορείς να μαντέψεις ΓΙΑΤΙ θα περπατήσω;

Νηπιαγωγός: ΕΠΕΙΔΗ έχει μια ωραία μέρα έξω.

Κούκλα: ΙΣΩΣ. Μπορείς να σκεφτείς ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ;

Νηπιαγωγός: ΕΠΕΙΔΗ και ο φίλος σου πάει στα μαγαζιά και θέλεις να περπατήσεις μαζί του.

Κούκλα: *(Στην ομάδα)* Είδατε; Υπάρχουν περισσότερα από ένα ΕΠΕΙΔΗ. Τώρα ας παίξουμε μαζί. *(Παύση)*. Ο Γιάννης δεν θα έρθει στο σπίτι μου να παίξει μαζί μου σήμερα. ΓΙΑΤΙ δεν θα έρθει ο Γιάννης στο σπίτι μου να παίξει μαζί μου σήμερα; Μπορεί να μου πει κανείς ένα ΕΠΕΙΔΗ;

Παιδιά: *(Απαντάνε)*.

Κούκλα: ΙΣΩΣ δεν έρθει στο σπίτι μου ΕΠΕΙΔΗ *(επανάλαβε την απάντηση)*. Έχει κανείς ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ; *(Συνέχισε μέχρι τα παιδιά να εξαντλήσουν τις απαντήσεις τους.)* Ας παίξουμε το παιχνίδι ξανά. *(Παύση)*. Μου αρέσουν τα πάρτι γενεθλίων. Μπορείτε να μαντέψετε ΓΙΑΤΙ μου αρέσουν τα πάρτι γενεθλίων;

Παιδιά: *(Απαντάνε)*.

Κούκλα: Πολύ ωραία. ΜΠΟΡΕΙ να μου αρέσουν τα πάρτι γενεθλίων ΕΠΕΙΔΗ *(επανάλαβε την απάντηση)*. Τώρα ας σκεφτούμε ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ. Μου αρέσουν τα πάρτι γενεθλίων ΕΠΕΙΔΗ _____.

Παιδιά: *(Απαντάνε)*.

Νηπιαγωγός: Ναι, πολύ καλά. Γιατί ο/η _____ αρέσει τα πάρτι γενεθλίων; ΙΣΩΣ ΕΠΕΙΔΗ *(επανάλαβε την πρώτη απάντηση)* Ή ΕΠΕΙΔΗ *(επανάλαβε τη δεύτερη απάντηση)* Ή ΕΠΕΙΔΗ *(επανάλαβε την επόμενη απάντηση και ούτω καθεξής)*.

Κούκλα: Γιατί ο/η _____ ΔΕΝ είναι σήμερα εδώ; *(ονομάτισε ένα παιδί που απουσιάζει και άφησε την ομάδα να απαντήσει)*. ΙΣΩΣ. Ποιος μπορεί να σκεφτεί ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ;

ΟΔΗΓΙΑ:

Ένα υπερβολικά ομιλητικό παιδί μπορεί να δώσει μεγάλες και πολλές απαντήσεις, συνεπώς να είναι το πρώτο που απαντάει και γενικά να κυριαρχεί μέσα στην ομάδα χωρίς να το έχει ως σκοπό. Για να αποφύγεις να χαθεί το ενδιαφέρον λόγω ενός τέτοιου παιδιού, προσπάθησε να του πεις, «Είχες για πολύ χρόνο τη σειρά σου και μας απάντησες πολλές φορές. Τώρα ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ παιδί πρέπει να πάρει τη σειρά». Το παιδί που κυριαρχεί μπορεί να ενθαρρυνθεί τότε και να σηκώσει πάνω κάποιον που ΔΕΝ πήρε μέρος. Χρησιμοποιώντας τις λέξεις-έννοιες του παιχνιδιού «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» προλαμβάνεις να νιώσει ένα τέτοιο παιδί απογοητευμένο ή αποσυρμένο.

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΧΟΥΝ ΑΙΤΙΕΣ

ΣΚΟΠΟΣ

Να εξηγήσουμε ότι τα συναισθήματα έχουν αιτίες και να θέσουμε την αρχή για την ιδέα ότι τα παιδιά μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων μέσω των δικών τους πράξεων.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 9.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 9.

Πως αισθάνεται αυτό το αγόρι (δείξε το αγόρι με την μπάλα); (Αν χρειαστεί: Αισθάνεται ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ Ή ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ;)

ΙΣΩΣ αισθάνεται ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ. Γιατί νομίζετε ότι ΜΠΟΡΕΙ να είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ;

ΕΠΕΙΔΗ _____;

Αυτό το αγόρι ΜΠΟΡΕΙ να είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ ΕΠΕΙΔΗ (επανάλαβε την απάντηση). Αυτό είναι ένα ΕΠΕΙΔΗ.

Η ιδέα αυτού του παιχνιδιού είναι να σκεφτείτε πολλές αιτίες, πολλά ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΠΕΙΔΗ.

Γιατί άλλο ΜΠΟΡΕΙ αυτό το αγόρι να είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

ΜΠΟΡΕΙ να είναι ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ ΕΠΕΙΔΗ (επανάλαβε την πρώτη απάντηση) Ή ΕΠΕΙΔΗ (επανάλαβε τη δεύτερη απάντηση) Ή ΕΠΕΙΔΗ (επανάλαβε τη τρίτη απάντηση) και ούτω καθεξής).

(Δείξε το αγόρι που παίρνει τη μπάλα). Πως ΜΠΟΡΕΙ αυτό το αγόρι να νιώθει; (επανάλαβε τον προηγούμενο τύπο ερωτήσεων).

ΟΔΗΓΙΑ:

Είναι σημαντικό όταν το πρώτο παιδί απαντήσει να πεις «Αυτό είναι ένα ΕΠΕΙΔΗ» ή «Αυτό ΜΠΟΡΕΙ να είναι ΓΙΑΤΙ. Τώρα η ιδέα του παιχνιδιού είναι να σκεφτείτε πολλά ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΠΕΙΔΗ». Με αυτό τον τρόπο, το πρώτο παιδί καταλαβαίνει ότι ζητάς περισσότερες απαντήσεις επειδή αυτός είναι ο σκοπός του παιχνιδιού και όχι επειδή η απάντηση είναι λάθος.

Είναι επίσης σημαντικό να ζητήσεις από το παιδί να εξηγήσει μια απρόσμενη απάντηση. Ένα παιδί απάντησε ότι αυτός που πήρε τη μπάλα σε αυτή την εικόνα ένωσε λυπημένος. Όταν η νηπιαγωγός του το ρώτησε γιατί, το παιδί απάντησε ότι το αγόρι στην εικόνα φοβόταν ότι θα χτυπούσε στο μάτι. Αν δεν είχε ρωτήσει η νηπιαγωγός γιατί, μπορεί να είχε υποθέσει ότι το παιδί δεν κατάλαβε την έννοια ενώ στην πραγματικότητα το παιδί είχε κάτι σχετικό στο μυαλό του.

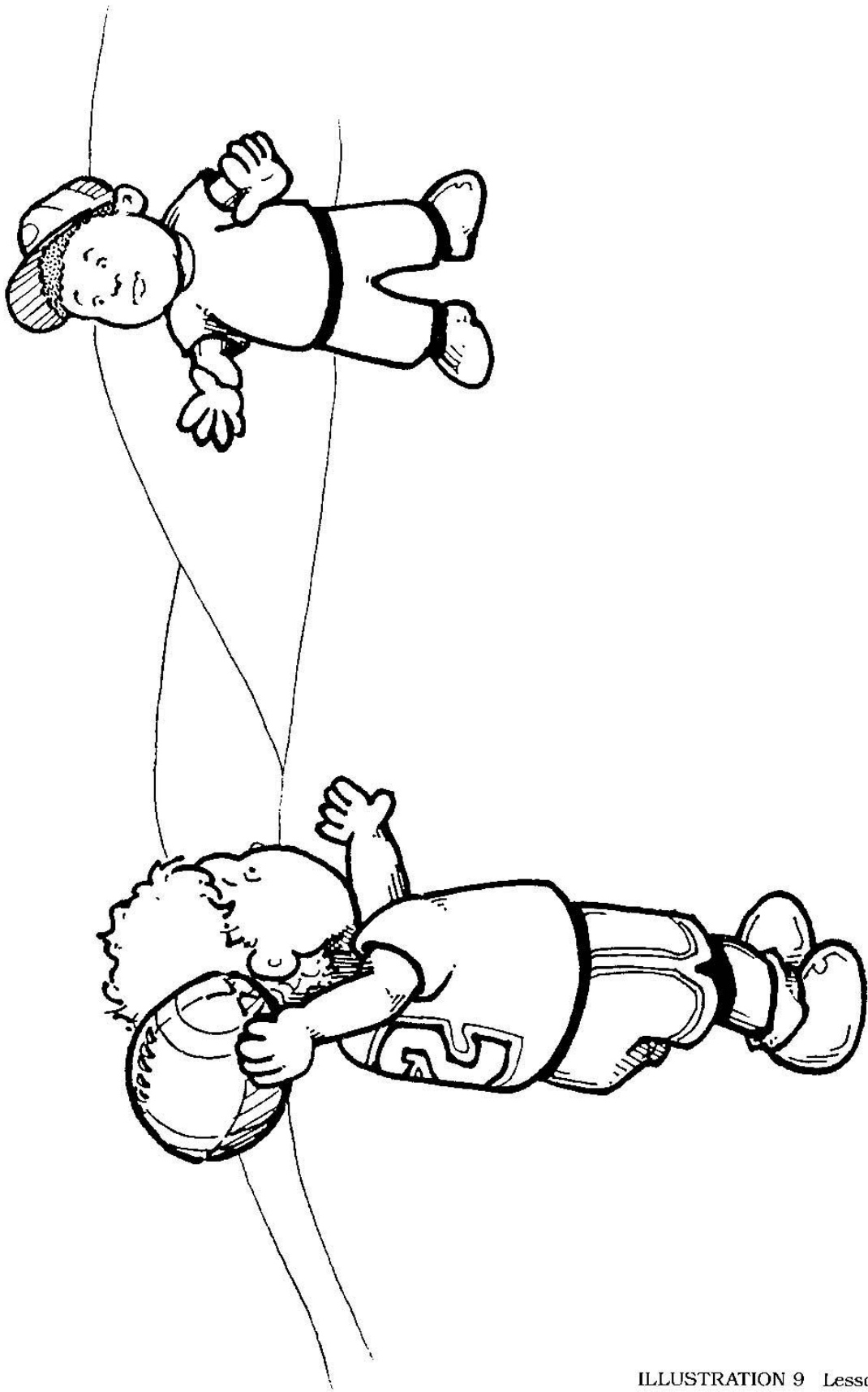


ILLUSTRATION 9 Lesson

Εικόνα 9 – Μάθημα 24

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΕΠΕΙΔΗ

ΣΚΟΠΟΣ

Να γίνει μια επανάληψη για τη σχέση μεταξύ αιτιών και συναισθημάτων.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 10

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» είναι με τις ΙΔΙΕΣ λέξεις που μάθαμε στα δυο προηγούμενα παιχνίδια μας. Θυμάται κανείς ποιες ήταν εκείνες οι λέξεις;

Ναι, οι λέξεις ήταν ΓΙΑΤΙ-ΕΠΕΙΔΗ και ΜΠΟΡΕΙ-ΙΣΩΣ.

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 10.

Κοιτάζτε σε αυτή την εικόνα. Πως νιώθει αυτό το κορίτσι (δείξε);

Πως το καταλάβατε; (Αν δίνεται σαν απάντηση το ότι κλαίει: Πως καταλάβατε ότι κλαίει;)

Μπορείτε να το δείτε με τα _____ σας.

ΓΙΑΤΙ αυτό το κορίτσι είναι ΛΥΠΗΜΕΝΟ;

ΓΙΑΤΙ ΜΠΟΡΕΙ να πέσει με πατίνα της; (Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).

Αυτό είναι ένα ΕΠΕΙΔΗ. Σκεφτείτε πολλά ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΠΕΙΔΗ.

Απέσπασε πολλές πιθανές αιτίες. Αν χρειαστεί, κατεύθυνε την προσοχή των παιδιών στο δέντρο ή στο χάραγμα του πεζοδρομίου. Ίσως πέσει πάνω στο δέντρο ή πέσει στο χάραγμα του πεζοδρομίου.

Τι μπορεί να κάνει αυτό το αγόρι (δείξε) Ή να πει για να κάνει αυτό το κορίτσι να αισθάνεται ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

(Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).

Αυτός είναι ένας τρόπος. Μπορεί κανείς να σκεφτεί ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο να τη βοηθήσει να νιώσει ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ;

Συνέχισε τις ερωτήσεις όσο ο χρόνος και το ενδιαφέρον υπάρχουν.

ΟΔΗΓΙΑ:

Δώσε έμφαση στη λέξη *ένας* όταν λες «Αυτός είναι ένας τρόπος» σε αυτό και στα επόμενα μαθήματα για να προτείνεις την ύπαρξη άλλων πιθανών εναλλακτικών τρόπων.



ILLUSTRATION 10 Les
Εικόνα 10 – Μάθημα 25

**ΤΙ ΔΙΑΛΕΓΕΙΣ;
ΕΝΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ**

ΣΚΟΠΟΣ

Να δείξει στα παιδιά ότι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ άνθρωποι σκέφτονται ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΠΕΙΔΗ για τις επιλογές τους.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνες 11 και 12.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 11.

Που παίζουν αυτά τα παιδιά;
Ωραία, στο πάρκο.

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 12.

Που είναι αυτό το παιδί; *(δείξε)*

Ναι, άρρωστο στο κρεβάτι. Γιατί ΜΠΟΡΕΙ να είναι άρρωστο στο κρεβάτι; *(Αφησε τα παιδιά να απαντήσουν).*

Όπως στο παιχνίδι προηγουμένως που είχατε διαλέξει ένα ζώο, έτσι και τώρα μπορείτε να διαλέξετε ένα μέρος για να είστε- να παίξετε στο πάρκο Ή να είστε άρρωστοι στο κρεβάτι.

Αλλά αυτή τη φορά θέλω να μου πείτε ΓΙΑΤΙ.

(Παιδί 1), ποιο μέρος θα διάλεγες;

Αν το παιδί δεν απαντήσει λεκτικά, βοηθήσε το παιδί να δείξει το μέρος που θα διάλεγε.

(Παιδί 2), ποιο θα διάλεγες; Μόνο ένα.

(Παιδί 1) διάλεξε _____ ΚΑΙ (Παιδί 2) διάλεξε _____.

(Παιδί 1) ΚΑΙ (Παιδί 2) διάλεξαν το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Ναι, διάλεξαν (το ΙΔΙΟ/ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ) πράγμα.

Επανάλαβε το με πολλά ζευγάρια παιδιών.

(Σε ένα παιδί που διάλεξε το πάρκο) ΓΙΑΤΙ διάλεξες το πάρκο;

ΕΠΕΙΔΗ _____.

Επανάλαβε το και με άλλα παιδιά που διάλεξαν το πάρκο. Ζήτησε από κάθε παιδί ένα διαφορετικό ΕΠΕΙΔΗ.

(Σε ένα παιδί που διάλεξε να είναι άρρωστο στο κρεβάτι) ΓΙΑΤΙ διάλεξες να είσαι άρρωστος/η στο κρεβάτι;

ΕΠΕΙΔΗ _____.

Επανάλαβε το και με άλλα που διάλεξαν να είναι άρρωστα στο κρεβάτι. Ζήτησε από κάθε παιδί ένα διαφορετικό ΕΠΕΙΔΗ.

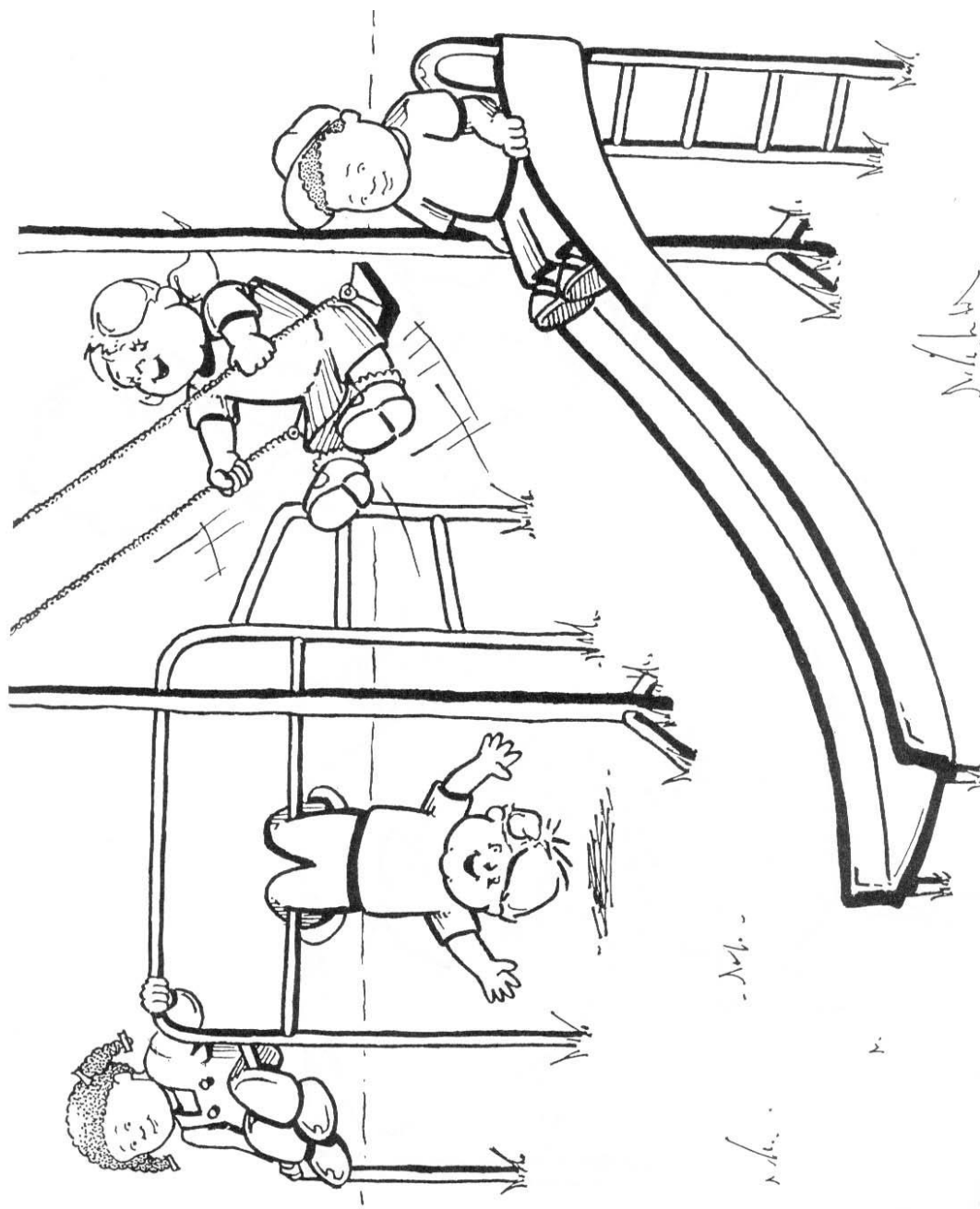
Είναι ΕΝΤΑΞΕΙ που (ονομάτισε ένα παιδί που διάλεξε το πάρκο) διάλεξε κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από (ονομάτισε ένα παιδί που διάλεξε να είναι άρρωστο στο κρεβάτι);

Ναι, είναι ΕΝΤΑΞΕΙ που ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ παιδιά που διάλεξαν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα.

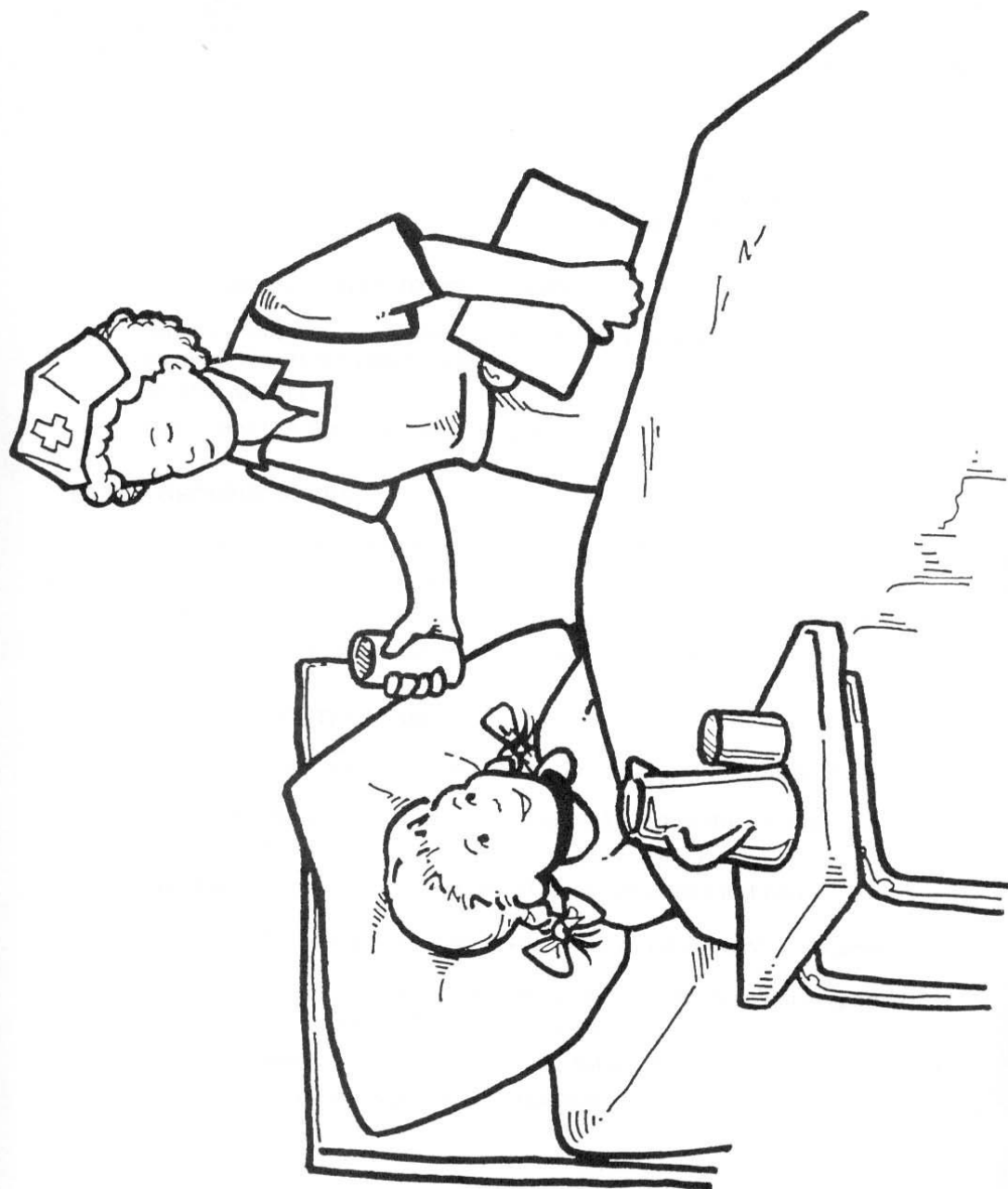
Διάλεξαν ΟΛΟΙ το ΙΔΙΟ πράγμα;

Όχι, ΔΕΝ διάλεξαν ΟΛΟΙ από εσάς το ΙΔΙΟ πράγμα.

ΜΕΡΙΚΟΙ από εσάς διάλεξαν πράγματα που είναι _____. *(Αν χρειαστεί: Το ΙΔΙΟ ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;)*



Εικόνα 11 – Μάθημα 26



Εικόνα 12 – Μάθημα 26

ΣΚΟΠΟΣ

Να γίνει επανάληψη το ΓΙΑΤΙ-ΕΠΕΙΔΗ και να βοηθήσεις τα παιδιά να δουν τα πράγματα από διαφορετική άποψη.

ΥΛΙΚΑ

Οποιαδήποτε ιστορία.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Διάβασε μια οποιαδήποτε ιστορία στην τάξη, μετά ξαναδιάβασε την και στα κατάλληλα σημεία κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Ποιος μπορεί να θυμηθεί τι έκανε ο/η _____ όταν _____;
(ονομάτισε ένα χαρακτήρα της ιστορίας και περιέγραψε ένα συγκεκριμένο συμβάν.)

ΓΙΑΤΙ νομίζεις ότι έκανε αυτό;
Μπορείς να σκεφτείς ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ;

Πως νομίζετε ότι ένωσε ο/η _____ όταν _____;
(ονομάτισε έναν άλλο χαρακτήρα της ιστορίας και επανέλαβε το συμβάν.)

Ο/Η _____ ΚΑΙ ο/η _____ ένωσαν με τον ΙΔΙΟ τρόπο για αυτό;

Αν όχι: Όχι, αυτοί ένωσαν με ένα _____ τρόπο.

Αν χρειαστεί: ΙΔΙΟ Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Πως θα σε έκανε να νιώσεις αυτό;

Θα ένωθες με τον ΙΔΙΟ τρόπο Ή με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από αυτό που ένωσε ο άνθρωπος στην ιστορία;

Πες μας ΓΙΑΤΙ θα ένωθες έτσι;

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενδυναμώσουμε την κατανόηση των εννοιών του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» που παρουσιάστηκαν έως τώρα.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 3 (από το μάθημα 11), εικόνα 4 (από το μάθημα 12), εικόνα 8 (από το μάθημα 17) και εικόνα 13 (από αυτό το μάθημα - 28).

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Κάλεσε διαφορετικά παιδιά ή άφησε τα να σηκώσουν τα χέρια τους για να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

Πείτε μου ποιος φοράει ένα μπλουζάκι που ΕΙΝΑΙ (για παράδειγμα κόκκινο).

Ποιος φοράει ένα μπλουζάκι που ΔΕΝ είναι (κόκκινο);

(Παιδί 1) φοράει μια μπλούζα που ΕΙΝΑΙ (μπλε).

Ποιος φοράει μια μπλούζα που ΕΙΝΑΙ το ΙΔΙΟ χρώμα;

Ποιος φοράει μια μπλούζα που ΕΙΝΑΙ ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ χρώμα;

(Παιδί 1) μπορεί να πηδάει.

(Παιδί 2) ίσως ΔΕΝ μπορεί να πηδάει.

Μπορεί (Παιδί 1) να πηδάει;

Ναι, πήδησε και συνέχισε το.

Μπορεί (Παιδί 2) να πηδάει;

Όχι, (Παιδί 2), ΔΕΝ μπορεί να πηδάει.

(Παιδί 2), κάνε κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.

(Παιδί 3), κάνε το ΙΔΙΟ πράγμα που μόλις έκανε (Παιδί 2);

(Παιδί 4), χάιδεψε το κεφάλι σου και χτύπα το πόδι σου.

Τώρα χάιδεψε το κεφάλι σου αλλά μην χτυπήσεις το πόδι σου.

Δείξε στα παιδιά τις εικόνες 3, 4, 8 και 13. Τέσσερα παιδιά μπορούν να έρθουν μπροστά και κάθε ένα να κρατήσει υψωμένη μια εικόνα για να την δει η ομάδα. Κάνε στην ομάδα τις παρακάτω ερωτήσεις:

Δείξτε μου κάποιον που ΕΙΝΑΙ ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ.

Δείξτε μου κάποιον που ΔΕΝ είναι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ.

Δείξτε μου κάποιον ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που ΔΕΝ είναι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ.

Δείξε μου κάποιον που ΕΙΝΑΙ ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ.

Δείξε μου κάποιον που νιώθει ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ.

Ποιος άλλος νιώθει ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ;

ΓΙΑΤΙ ΜΠΟΡΕΙ αυτό το παιδί (δείξε την εικόνα 3) να νιώθει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

ΕΠΕΙΔΗ _____.

Ποιος μπορεί να μου πει ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ;

ΓΙΑΤΙ ΜΠΟΡΕΙ το παιδί (δείξε την εικόνα 4) να νιώθει ΛΥΠΗΜΕΝΟ;

ΕΠΕΙΔΗ _____.

Ποιος μπορεί να μου πει ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ;

Πως νιώθει αυτό το παιδί (δείξε την εικόνα 8);

Πως το καταλάβατε;

Μπορείτε να τον ακούσετε με τα αυτιά σας;

Μπορείτε να ρωτήσετε το παιδί της εικόνας;

Τι μπορείτε να κάνετε; (Αν χρειαστεί: Μπορείτε να τον δείτε με τα _____ σας;)

Ονομάτισε ένα αγόρι σε αυτό το δωμάτιο. Ονομάτισε ΜΕΡΙΚΑ αγόρια.

Ονομάτισε ένα κορίτσι που φορά το χρώμα (πράσινο).

Ονομάτισε ΟΛΑ τα κορίτσια που φοράνε το χρώμα (πράσινο).



Εικόνα 13 – Μάθημα 28

ΣΚΟΠΟΣ

Να προτείνουμε ότι το να ρωτάς «Σου αρέσει» είναι ένας άλλος τρόπος να αναγνωρίζεις ατομικές διαφορές.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνες 14 - 16.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 14.

Ποιος μπορεί να μου πει τι είναι αυτό (δείξε το μήλο);

Ναι, ένα μήλο.

Ποιος μπορεί να μου πει τι είναι αυτό (δείξε το καρότο);

Ναι, ένα καρότο.

(Παιδί 1), αν μπορούσες να διαλέξεις ένα και μόνο ένα από αυτά, ποιο θα διάλεγες;

(Παιδί 2), θα διάλεγες το ΙΔΙΟ πράγμα Ή θα διάλεγες κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 15.

Ποιος μπορεί να μου πει τι είναι αυτό (δείξε την μπανάνα);

Ναι, μια μπανάνα.

Ποιος μπορεί να μου πει τι είναι αυτό (δείξε τα σταφύλια);

Ναι, μερικά σταφύλια.

Ποιος ΔΕΝ θα διάλεγε μερικά σταφύλια;

Ποιος θα διάλεγε μερικά σταφύλια;

Ο/Η _____ ΚΑΙ ο/η _____ διάλεξαν το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 16.

Ποιος ξέρει τι είναι αυτό (δείξε το καλαμπόκι);

Ωραία, ένα κομμάτι καλαμπόκι.

Και αυτό (δείξε την φράουλα);

Ναι, μια φράουλα.

Δείξε στα παιδιά και τις τρεις εικονογραφήσεις συγχρόνως. Κάλεσε τρία παιδιά να σηκωθούν μπροστά και κάθε ένα να κρατήσει μια εικόνα για να την βλέπει η ομάδα.

Ένας νέος τρόπος να βρούμε τι αρέσουν οι άνθρωποι είναι να ρωτήσουμε «Σου αρέσει;»

(Παιδί 3), σου αρέσουν οι φράουλες;

Σου αρέσουν τα καρότα;

(Παιδί 4), σου αρέσουν τα σταφύλια;

Σου αρέσουν τα μήλα;

(Παιδί 5), θα διάλεγες τη φράουλα (δείξε) Ή το καρότο (δείξε);

Ποιο νομίζεις ότι θα διάλεγε (παιδί 6);

Πως μπορείς να το βρεις; (Αν χρειαστεί: Εμπρός, ρώτησε «Σου αρέσει;»)

Ποιος είναι ο νέος μας τρόπος να ρωτάμε;

Ναι, να ρωτάμε «Σου αρέσει;»

(Παιδί 7), θα διάλεγες το μήλο Ή τη μπανάνα;

Ποιο νομίζεις ότι θα διάλεγε (Παιδί 8);

Πως μπορείς να το βρεις ;(Αν χρειαστεί: Εμπρός, ρώτησε).

(Παιδί 9), σου αρέσουν τα άλογα;

Σου αρέσει να κάνεις κούνια;

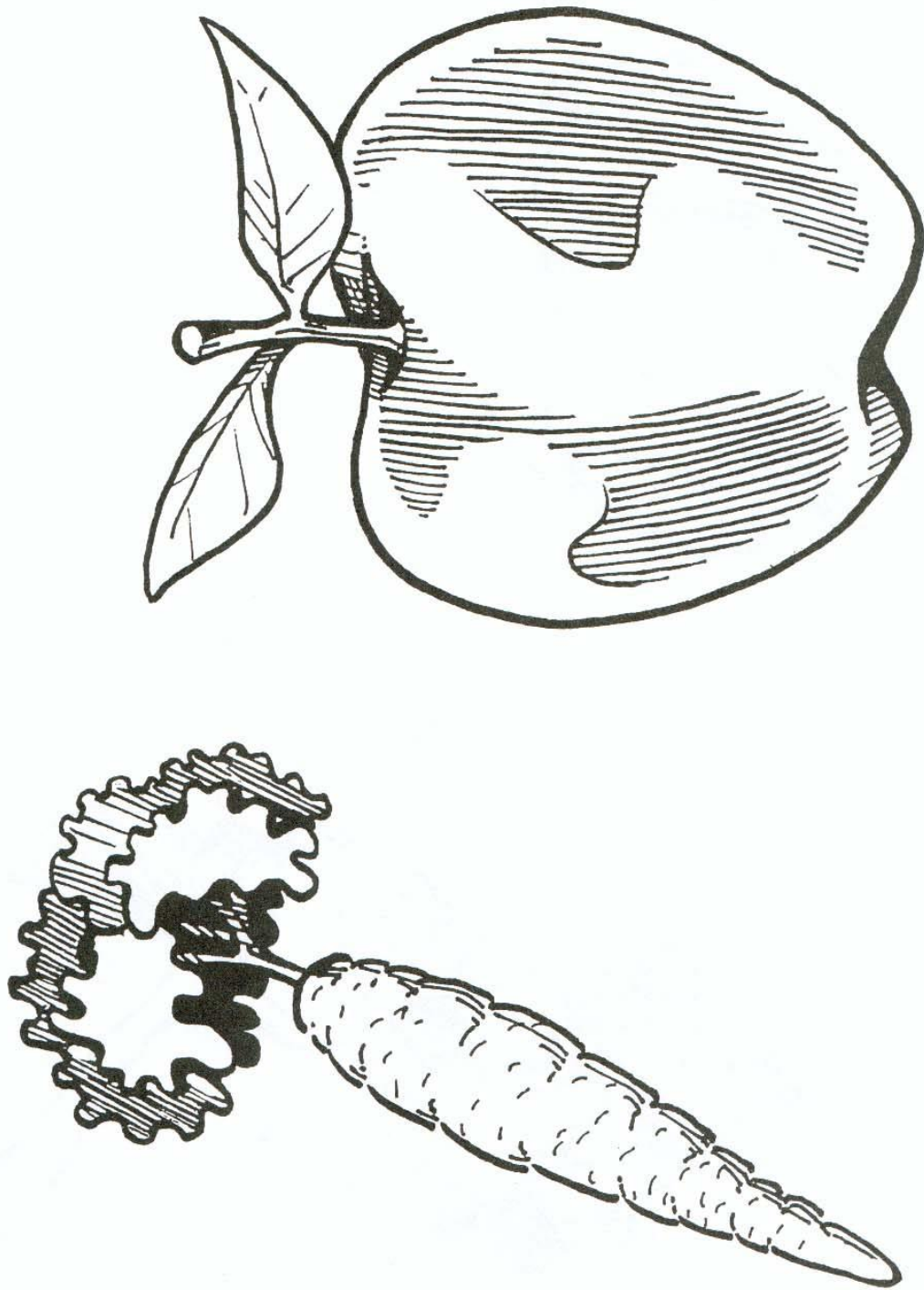
Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;

Αν ναι και στα τρία: (Παιδί 9) αρέσει τα άλογα ΚΑΙ να κάνει κούνια ΚΑΙ να ζωγραφίζει.

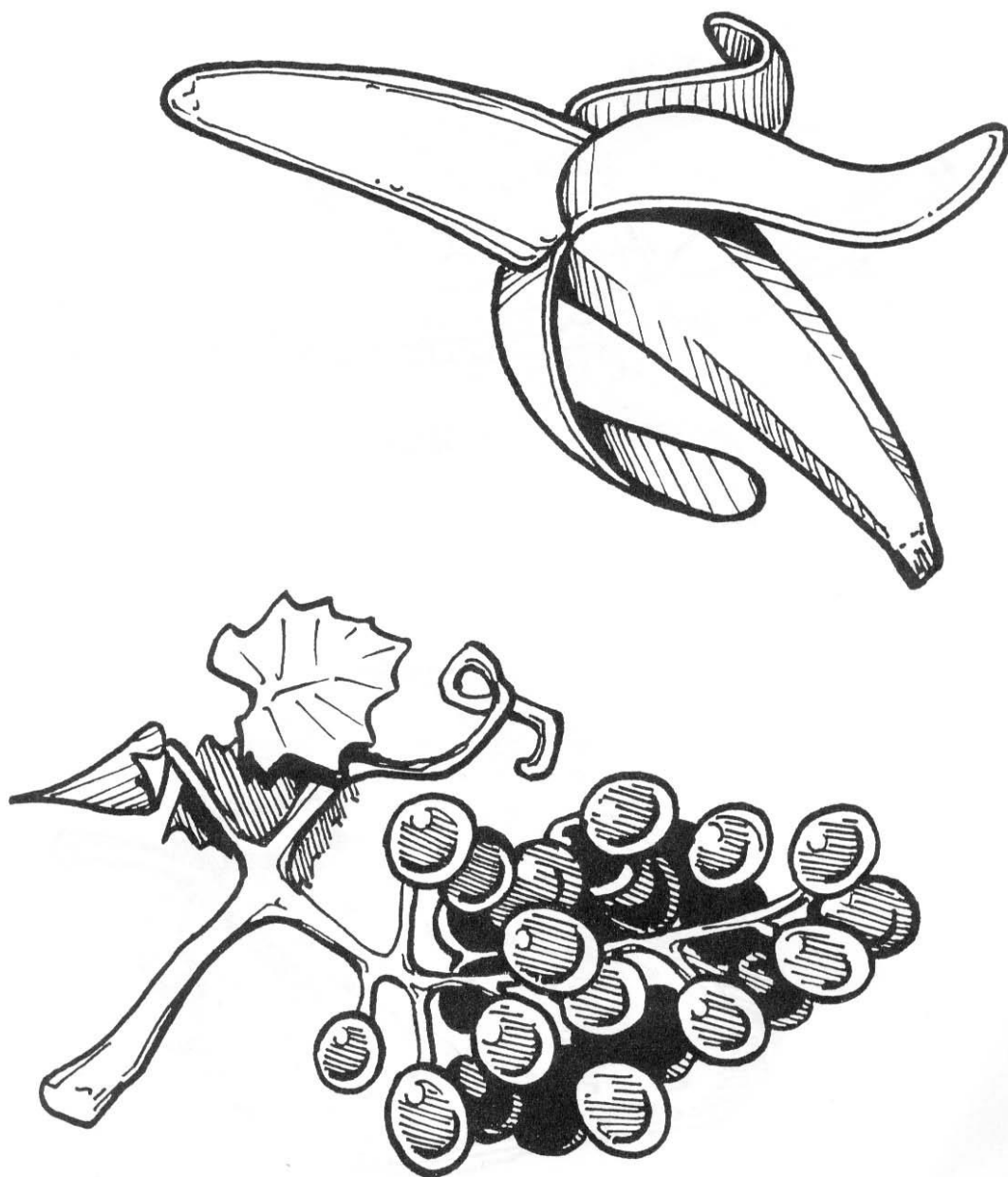
Αν όχι σε ένα ή περισσότερα: (Παιδί 9), ΔΕΝ αρέσει (άλογα) ΚΑΙ (να ζωγραφίζει). ΔΕΝ αρέσει να κάνει κούνια.

ΟΔΗΓΙΑ:

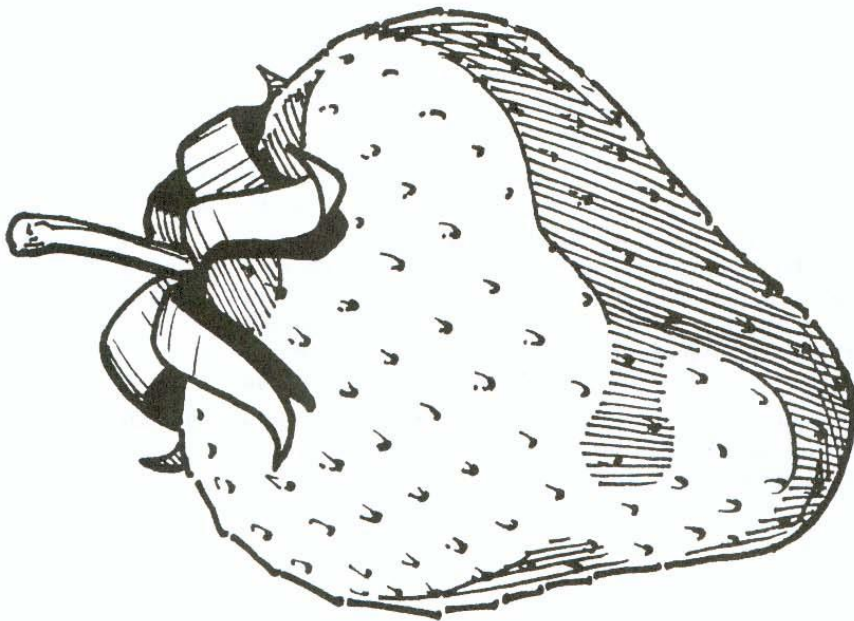
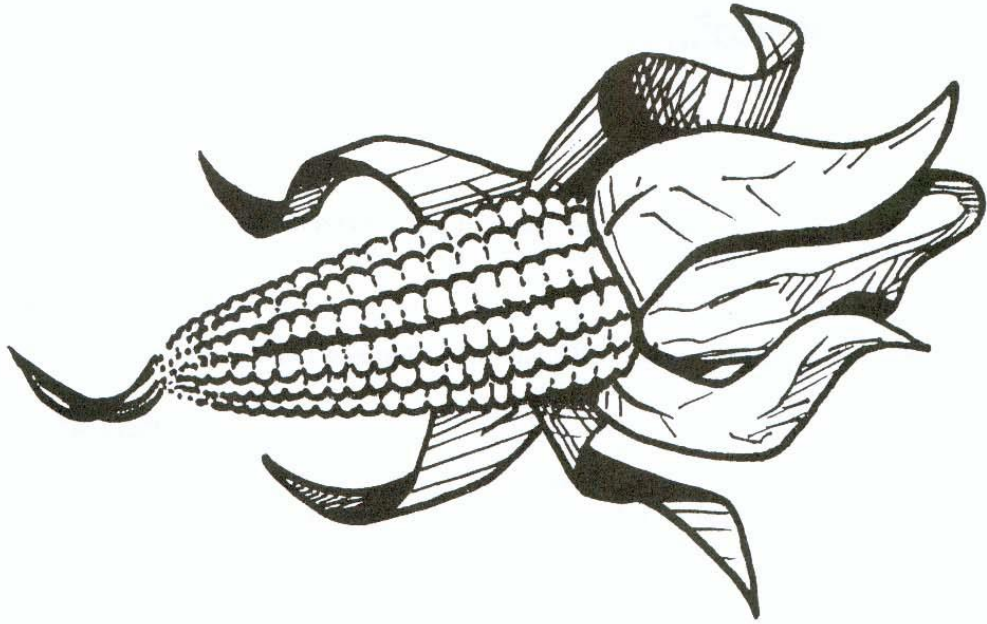
Άφησε τα παιδιά να παίξουν το ρόλο του αρχηγού, ρωτώντας «Σου αρέσει;» με βάση τις εικόνες ή οτιδήποτε άλλο επιλέξουν. Άφησε τα να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν τη φράση του μαθήματος αυτού.



Εικόνα 14 – Μάθημα 29



Εικόνα 15 – Μάθημα 29



Εικόνα 16 – Μάθημα 29

ΦΟΦΗ Η ΧΕΛΩΝΑ, ΜΕΡΟΣ Ι

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσουμε τα παιδιά να καταλάβουν ότι τα συναισθήματα αλλάζουν

ΥΛΙΚΑ

Δυο πάνινα ζωάκια χεριού (για παράδειγμα, Φόφη, η Χελώνα και Γουίλι ο Λαγός)

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Φόφη: Είμαι η Φόφη η Χελώνα. ΔΕΝ μπορώ να τρέξω και να παίζω με τα παιδιά. Τα πόδια μου είναι μικρά και το καβούκι μου πολύ βαρύ. Μακάρι να μπορούσα να τρέξω και να παίζω με τα παιδιά!

Νηπιαγωγός: *(Με λυπημένη φωνή, κατεβάζοντας κάτω το κεφάλι της χελώνας).* Πως νιώθει η Φόφη η Χελώνα; *(Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).* Γιατί νιώθει ΛΥΠΗΜΕΝΗ; ΕΠΕΙΔΗ _____.

Μια μέρα, λοιπόν, ο Γουίλι ο Λαγός είδε τη Φόφη να κλαίει *(εμφάνισε το λαγό στο άλλο σου χέρι).*

Γουίλι: Φόφη, ΓΙΑΤΙ είσαι τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΗ;

Φόφη: ΕΠΕΙΔΗ ΔΕΝ μπορώ να τρέξω και να παίζω με τα παιδιά.

Γουίλι: Ναι, αλλά ξέρεις και λες τα πιο πολλά και πιο ωραία παραμύθια. Και όλα τα ζώα του δάσους θέλουν να σε ακούνε να λες παραμύθια. Τους αρέσεις πάρα πολύ.

Νηπιαγωγός: Η Φόφη χαμογέλασε *(άνοιξε το στόμα της χελώνας πλατιά σαν να φαίνεται ότι γελάει).*

Φόφη: *(Με το στόμα ανοικτό)* Πως νιώθω τώρα; *(Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).* Ναι, ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ. *(Με το κεφάλι κατεβασμένο και με σουφρωμένα τα χείλη).* Πως ένιωσα όταν σκέφτηκα ότι ΔΕΝ μπορώ να τρέξω με τους φίλους μου; *(Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).* Ναι, ΛΥΠΗΜΕΝΗ. *(Με το στόμα ανοικτό σαν να γελάει).* Τώρα είμαι ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ. *(Το στόμα σουφρωμένο και το κεφάλι κατεβασμένο).* Πριν όμως ήμουν ΛΥΠΗΜΕΝΗ, Βλέπετε; Μπορώ να νιώθω με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΤΡΟΠΟ σε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ στιγμές.

Νηπιαγωγός: Και μαντέψετε τι; Ενώ η Φόφη και ο Γουίλι έλεγαν παραμύθια, η Φόφη κατάλαβε ότι όντως ξέρει τα περισσότερα και ωραιότερα παραμύθια.

Ρώτησε τα παιδιά τι θυμούνται από την ιστορία αυτή. Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουνε:

(Δείξε το ένα ζωάκι) Πως το λένε αυτό το ζωάκι;

(Δείξε το άλλο ζωάκι) Και αυτό το ζωάκι;

ΓΙΑΤΙ η Φόφη ένωθε ΛΥΠΗΜΕΝΗ;

ΓΙΑΤΙ η Φόφη ένωθε ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ;

Τι μπορούσε να κάνει πιο καλά από τα άλλα ζώα του δάσους;

Μπορείτε να σκεφτείτε μερικά παραμύθια που θα της μαθαίνατε;

Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν, μετά σήκω επάνω και μάθε και εσύ την χελώνα ένα παραμύθι.

ΟΔΗΓΙΑ

Αν ένα ντροπαλό παιδί επαναλαμβάνει ό,τι λέει ένα άλλο παιδί, μην το πιέσεις για κάτι νέο, απλά πες, «Ωραία, μας το είπες και εσύ».

ΦΟΦΗ Η ΧΕΛΩΝΑ, ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν να αποφεύγουν τα λανθασμένα συμπεράσματα για τις προτιμήσεις κάποιου ρωτώντας « Σου αρέσει;»

ΥΛΙΚΑ

Τα ίδια πάνινα ζωάκια χεριού που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα 30 (για παράδειγμα, Φόφη, η Χελώνα και Γουίλι ο Λαγός)

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Νηπιαγωγός: Εδώ είναι πάλι η Φόφη η Χελώνα. Πριν, βρήκαμε ότι της αρέσει να λέει πολλά παραμύθια. Πως ένιωθε όταν έλεγε παραμύθια πριν; (*Αν χρειαστεί: Ένωσε ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ ή ΛΥΠΗΜΕΝΗ;*). Ναι, ένιωσε πολύ ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ ΕΠΕΙΔΗ της αρέσει να λέει πολλά παραμύθια.

Φόφη: Όλο το πρωί έλεγα παραμύθια. Σήμερα το πρωί μερικοί φίλοι μου μου ζήτησαν να τους πω μερικά παραμύθια και είπα ναι. Το ξέρουν ότι μου αρέσει να λέω παραμύθια. (*Εμφάνισε σιγά σιγά από την άλλη πλευρά το Γουίλι το Λαγό*). Έρχεται εδώ ένας από τους φίλους μου, ο Γουίλι ο Λαγός. Του αρέσει να λέει παραμύθια κι αυτός.

Γουίλι: Γεια σου Φόφη. Τι ωραία που περάσαμε το πρωί. Και στους δυο μας αρέσει να λέμε παραμύθια, έτσι δεν είναι; Ας πούμε πάλι και άλλα παραμύθια. Θα με κάνουν να νιώσω ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ.

Φόφη: (*Σουφρώνει τα χείλη της και κατεβάζει το κεφάλι ώστε να φαίνεται λυπημένη*)

Γουίλι: Τι τρέχει, Φόφη; ΓΙΑΤΙ φαίνεσαι ΛΥΠΗΜΕΝΗ; Σκέφτηκα ότι θα σε έκανε ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ να πούμε παραμύθια. πάλι.

Φόφη: Ήμωνα ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ όταν λέγαμε παραμύθια το πρωί. Λέγαμε παραμύθια για πολύ ώρα. ΔΕΝ θα ήμωνα ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ να πούμε πάλι παραμύθια και το απόγευμα.

Γουίλι: *(Στην ομάδα)* Νομίζω ότι δεν θέλει να πει μαζί μου παραμύθια αυτό το απόγευμα. Μακάρι να ήθελε! Θα πρέπει να σκεφτώ κάτι που θα θέλει να κάνει μαζί μου. Α, ξέρω τι θα κάνω. *(Με ενθουσιασμό στη Φόφη)* Φόφη, αν ΔΕΝ θέλεις να πούμε παραμύθια τώρα, θέλεις να παίξουμε με την καινούρια μου μπάλα;

Φόφη: Όχι, δεν μου αρέσει αυτό το παιχνίδι.

Γουίλι: *(Κατεβάζει το κεφάλι, και μετά με ενθουσιασμό στη Φόφη).* Θέλεις να πάμε να βρούμε κάτι να φάμε;

Φόφη: Όχι τώρα. Μόλις έφαγα και ΔΕΝ πεινάω.

Γουίλι: Κοίτα, Φόφη, πραγματικά θέλω να κάνω κάτι μαζί σου. Τι θα σου άρεσε να κάνουμε τώρα;

Φόφη: Θα ήθελα να παίξουμε κρυφτό.

Γουίλι: Ωραία, και εμένα θα μου άρεσε. Χαίρομαι που θέλεις να παίξουμε. Σκέφτηκα ότι ΙΣΩΣ δεν ήθελες να παίξεις μαζί μου αυτό το απόγευμα.

Φόφη: Α, όχι σε συμπαθώ. Απλά δεν ήθελα να πούμε πάλι παραμύθια επειδή ήθελα να κάνω κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τώρα. ΙΣΩΣ αύριο μπορέσουμε να πούμε μαζί παραμύθια πάλι. ΙΣΩΣ αύριο να θέλω να πω παραμύθια πάλι.

Γουίλι: Εντάξει, ας παίξουμε κρυφτό τώρα.

Νηπιαγωγός: *(Κρύψε τη Φόφη πίσω από την πλάτη σου και βάλε το Γουίλι να τη ψάχνει).* Η Φόφη και ο Γουίλι έπαιζαν κρυφτό για λίγο και ήταν πολύ ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΙ. Την επόμενη ημέρα πήγαν να πουν παραμύθια.

Φόφη: *(Στην ομάδα)* Μου αρέσει να λέω παραμύθια ΟΛΗ την ώρα; *(Άφησε τα παιδιά να απαντήσουν).* Όχι, μερικές φορές μου αρέσει να λέω παραμύθια και μερικές φορές ΔΕΝ μου αρέσει να λέω παραμύθια. Αν λέω παραμύθια τόσο πολύ, ΜΠΟΡΕΙ να βαρεθώ.

(Στο παιδί 1) Σου αρέσει να τρέχεις;

(Αν όχι: Τι σου αρέσει να κάνεις;)

(Στο ίδιο παιδί) Σου αρέσει να τρέχεις ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές; Πιστεύω ότι θα ένιωθες κουρασμένος/η αν έτρεχες ΟΛΗ την ώρα.

Ρώτησε τα παιδιά τι θυμούνται από την ιστορία. Οι παρακάτω ερωτήσεις μπορεί να βοηθήσουν:

Αρέσει στη Φόφη να λέει παραμύθια ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές;

ΓΙΑΤΙ η Φόφη δεν ήθελε να πει παραμύθια αυτό το απόγευμα;

Ήθελε η Φόφη να παίξει με τη νέα μπάλα του Γουίλι;

Γιατί όχι; ΕΠΕΙΔΗ _____.

Ήθελε η Φόφη να πάει να βρει φαγητό για να φάει;

Γιατί όχι; ΕΠΕΙΔΗ _____.

Τι ήθελε η Φόφη να κάνει;

Πως το κατάλαβε αυτό ο Γουίλι; *(Αν χρειαστεί: Τη ρώτησε Ή της το φώναξε;)*

Όταν ο Γουίλι ζήτησε από τη Φόφη να πούνε παραμύθια και η Φόφη δεν ήθελε, ο Γουίλι σκέφτηκε κάτι που ΔΕΝ ήταν αλήθεια. Σκέφτηκε ότι η Φόφη ήταν πουλί, ότι η Φόφη ήταν άρρωστη Ή ότι η Φόφη ΔΕΝ ήθελε να παίξει μαζί του;

Επέτρεψε στα παιδιά να κρατήσουν τη Φόφη και το Γουίλι και να ρωτήσουν τους άλλους «Σου αρέσει;». Μετά ρώτησε εσύ «Σου αρέσει να *(επανάλαβε την απάντηση του παιδιού)* ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές;». Μπορείς να αφήσεις σε μια γωνία της τάξης τη Φόφη και το Γουίλι. Τα παιδιά μπορεί να παίζουν μαζί τους και να δημιουργούν ιστορίες.

ΟΔΗΓΙΑ

Μία αποτελεσματική τεχνική για ένα ντροπαλό παιδί που δεν απαντάει είναι να αφήσεις το παιδί να κρατήσει τις κούκλες χεριού και να προσποιηθεί το ίδιο τη Φόφη ή το Γουίλι. Ρώτησε «Φόφη, τι σου αρέσει να κάνεις;». Αν χρειαστεί, μπορείς να ρωτήσεις «Σου αρέσει να λες παραμύθια;». Το παιδί μπορεί να ενθαρρυνθεί να κουνήσει το κεφάλι της κούκλα με νόημα για ένα ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Μπορείς να συνεχίσεις ρωτώντας «Σου αρέσει να παίζεις με τα κυβάκια;». Ένα παιδί που απαντάει με πολύ μεγάλη δυσκολία, μπορεί να σηκώσει ψηλά την κούκλα – ζωάκι και να το ενθαρρύνεις να ανοίγει και να κλείνει το στόμα της κούκλας ενώ εσύ λες την ιστορία. Συχνά τέτοια παιδιά αρχίζουν να μιλάνε προσποιούμενα τους χαρακτήρες της ιστορίας και μετά αρχίζουν να μιλάνε εκφράζοντας τον εαυτό τους.

Χρησιμοποιώντας την ιστορία με τη Φόφη τη Χελώνα

Μικροί Διάλογοι

Τα παρακάτω παραδείγματα δείχνουν ότι η νηπιαγωγός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εφαρμόσουν τις έννοιες ΜΕΡΙΚΑ – ΟΛΑ που έχουν καταλάβει για να αποφύγουν την απογοήτευση.

Περίπτωση 1: Ο Γιώργος θέλει να κάνει ποδήλατο την ώρα που η νηπιαγωγός λέει μια ιστορία.

Νηπιαγωγός: Θυμάσαι τι αρέσει στη Φόφη να κάνει;

Γιώργος: Να λέει παραμύθια.

Νηπιαγωγός: Αρέσει στη Φόφη να λέει παραμύθια ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές;

Γιώργος: ΜΕΡΙΚΕΣ φορές.

Νηπιαγωγός: Σου αρέσει να κάνεις ποδήλατο ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές;

Αν το παιδί απαντήσει «ΟΛΗ την ώρα», πες «Ξέρω ότι με πειράζεις»

Το επόμενο παράδειγμα παρουσιάζει την τεχνική.

Περίπτωση 2: Ο Θανάσης θέλει να βγει έξω την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού την τάξη.

Νηπιαγωγός: Σου αρέσει είσαι έξω ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές;

Θανάσης: ΟΛΗ την ώρα.

Νηπιαγωγός: Α, με πειράζεις. Μπορείς να σκεφτείς να κάνεις κάτι μέσα στην τάξη;

Θανάσης: (επιθετικά) Όχι.

Νηπιαγωγός: Ξέρω πως το αν σκεφτείς καλά, θα μπορέσεις να βρεις κάτι να κάνεις.

Θανάσης: Θα παίξω με τη Λίτσα.

Νηπιαγωγός: Καλά το σκέφτηκες. Όλο αυτό το σκέφτηκες μόνος σου.

Περίπτωση 3: Η Κική νιώθει αποσυρμένη επειδή η φίλη της η Βάσω δεν θέλει να παίξει μαζί της.

Κική: Κανείς δεν παίζει μαζί μου.

Νηπιαγωγός: Ξέρεις ΓΙΑΤΙ;

Κική: Όχι.

Νηπιαγωγός: Με ποιον θέλεις να παίζεις;

Κική: Με τη Βάσω.

Νηπιαγωγός: Έπαιξε η Βάσω σήμερα μαζί σου;

Κική: Ναι, παίζαμε κρυφτό.

Νηπιαγωγός: Σου αρέσει να παίζεις με τη Βάσω ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές;

Κική: ΜΕΡΙΚΕΣ φορές.

Νηπιαγωγός: Τι κάνει τώρα η Βάσω;

Κική: Παίζει με τον Παναγιώτη και τη Ντίνα.

Νηπιαγωγός: Μπορείς να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ να κάνεις τώρα για να νιώθεις ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ;

Αυτός ο τύπος διαλόγου κατευθύνει το παιδί στο να δει και τις δύο πλευρές. Αν η Βάσω δεν είχε παίξει με την Κική ήδη αυτήν την ημέρα, η νηπιαγωγός θα μπορούσε να είχε πει: «Μπορείς να σκεφτείς κάτι να κάνεις ή να πεις ώστε ο Παναγιώτης και η Ντίνα να σε αφήσουν να παίζεις μαζί τους.»

Περίπτωση 4: Ο Γρηγόρης θέλει να παίξει με την Καίτη αλλά η Καίτη λέει όχι.

Γρηγόρης: Καίτη, ας παίξουμε κρυφτό.

Καίτη: Όχι, δεν θέλω.

Γρηγόρης: (Πολύ λυπημένα) Σε παρακαλώ

Καίτη: (Συνεχίζει να κουνάει με το κεφάλι της ΟΧΙ)

Νηπιαγωγός: Γρηγόρη, θέλεις να παίζεις με την Καίτη ή να παίζεις κρυφτό;

Γρηγόρης: Θέλω να παίξω με την Καίτη.

Νηπιαγωγός: Εσύ και η Καίτη έχετε ήδη παίξει κρυφό, έτσι;

Γρηγόρης: Σωστά.

Νηπιαγωγός: Νομίζεις ότι της αρέσει της Καίτης να παίξει κρυφό ΟΛΗ την ώρα ή ΜΕΡΙΚΕΣ φορές;

Γρηγόρης: ΜΕΡΙΚΕΣ φορές.

Νηπιαγωγός: Πως μπορείς να βρεις τι αρέσει στην Καίτη να κάνει;

Γρηγόρης: Να την ρωτήσω.

Νηπιαγωγός: Εμπρός, λοιπόν, ρώτησε την.

Γρηγόρης: *(Στην Καίτη)* Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;

Καίτη: Όχι.

Γρηγόρης: Σου αρέσει να πηδάς;

Καίτη: Όχι.

Γρηγόρης: Σου αρέσουν τα παζλ;

Καίτη: Ναι.

Παρατήρησε πως χρησιμοποίησε ο Γρηγόρης την ερώτηση «Σου αρέσει;» για να βρει τι θέλει να κάνει η Καίτη. Δεν παράτησε την προσπάθεια εύκολα.

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν ποια είναι τα ίσα οφέλη που αποκομίζουν κάποιοι άνθρωποι όταν οι καταστάσεις είναι ίσες (δίκαιες) και να καταλάβουν τα δικαιώματα των άλλων όταν παίρνουν αποφάσεις.

ΥΛΙΚΑ

Ένα στυλό (ή άλλο μικρό αντικείμενο) για κάθε παιδί της ομάδας.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» είναι για την λέξη «ΔΙΚΑΙΟ».

Έχω ένα στυλό εδώ για κάθε έναν από εσάς και θα αφήσω καθένα από εσάς να πάρει ένα στυλό.

Έχω αρκετά στυλό για να έχει ο καθένας σας ένα.

Είναι ΔΙΚΑΙΟ για κάθε παιδί να έχει ένα στυλό; (άσε τα παιδιά να απαντήσουν).

Ναι, είναι ΔΙΚΑΙΟ για κάθε παιδί να έχει ένα στυλό ΕΠΕΙΔΗ έχω αρκετά ώστε να έχει ο καθένας σας ένα.

Αν (παιδί 1) πάρει δυο στυλό, τότε κάποιος δεν θα έχει στυλό.

Είναι αυτό ΔΙΚΑΙΟ;

Όχι, ΔΕΝ είναι ΔΙΚΑΙΟ για ένα παιδί, να έχει δυο στυλό και για κάποιο άλλο να μην έχει κανένα.

Πώς θα νιώθατε αν θέλατε ένα στυλό και ΔΕΝ το παίρνατε;

Ναι, θα νιώθατε (ΛΥΠΗΜΕΝΟΙ/ΘΥΜΩΜΕΝΟΙ).

ΓΙΑΤΙ θα νιώθατε (ΛΥΠΗΜΕΝΟΙ/ΘΥΜΩΜΕΝΟΙ); ΕΠΕΙΔΗ _____.

ΔΕΝ είναι ΔΙΚΑΙΟ για ένα παιδί να έχει δυο στυλό και ένα άλλο παιδί να μην έχει κανένα.

Μπορείτε να σκεφτείτε κάτι άλλο που ΜΠΟΡΕΙ να κάνει ένα παιδί που ΔΕΝ είναι ΔΙΚΑΙΟ (απέσπασε διαφορετικές απαντήσεις).

Αν δυο παιδιά θέλουν να κοιτάζουν ένα βιβλίο με ιστορίες και το ένα παιδί κρατάει το βιβλίο και ΔΕΝ αφήνει το άλλο να το δει, είναι αυτό ΔΙΚΑΙΟ;

Όχι, αυτό ΔΕΝ είναι ΔΙΚΑΙΟ.

Αν δυο παιδιά θέλουν να κοιτάζουν ένα βιβλίο με τις ιστορίες, τι είναι ΔΙΚΑΙΟ;

Είναι ΔΙΚΑΙΟ να μοιραστούν το βιβλίο με τις ιστορίες και να το κοιτάζουν μαζί;

Ναι, είναι ΔΙΚΑΙΟ να μοιραστούν το βιβλίο με τις ιστορίες.

Είναι ΔΙΚΑΙΟ να βλέπουν το βιβλίο με τις ιστορίες να μια σειρά; Να το βλέπει το ένα παιδί και όταν αυτό το παιδί το τελειώσει να αφήνει το άλλο να το βλέπει;

Ναι, είναι ΔΙΚΑΙΟ να βλέπουν το βιβλίο με την σειρά τους.

ΓΙΑΤΙ είναι ΔΙΚΑΙΟ να μοιράζονται το βιβλίο ή να το βλέπουν με την σειρά τους;

Πώς θα ένιωθε (παιδί 2) αν (παιδί 3) ΔΕΝ (τον/την) άφηνε να δει το βιβλίο με τις ιστορίες;

Ναι, (αυτός/αυτή) θα ένιωθε (ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ-Η/ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ-Η).

Είναι ΔΙΚΑΙΟ να αλλάζουν σειρά. Αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί θα κοιτάξει το βιβλίο και όταν το τελειώσει θα αφήσει να το κοιτάξει το επόμενο παιδί.

Είναι επίσης ΔΙΚΑΙΟ να κοιτάζουν το βιβλίο μαζί- να το μοιραστούν- αν και τα δυο παιδιά θέλουν να το κάνουν.

Είναι ΔΙΚΑΙΟ για ένα παιδί να κοιτάξει το βιβλίο με τις ιστορίες και μετά να το κρατήσει έτσι ώστε το επόμενο παιδί να μην μπορεί να το δει;

ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ είναι αυτό ΔΙΚΑΙΟ;

Τι είναι ΔΙΚΑΙΟ;

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΓΙΑ ΤΟ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΟ

ΣΚΟΠΟΣ

Να τονίσει ότι για να είσαι ΔΙΚΑΙΟΣ, είναι μερικές φορές απαραίτητο να περιμένεις τη σειρά σου.

ΥΛΙΚΑ

Καρέκλες ή μεγάλους κύβους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να φτιάξουμε ένα υποτιθέμενο αυτοκίνητο.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα θα μιλήσουμε για το τι είναι ΔΙΚΑΙΟ πάλι.

Ας κάνουμε ότι πάμε βόλτα στο πάρκο. Θα μούμε στο αυτοκίνητο.

Ας κάνουμε ότι το αυτοκίνητο είναι αρκετά μεγάλο για να πάρει ΜΕΡΙΚΟΥΣ από εσάς. Δεν είναι αρκετά μεγάλο για να σας πάρει ΟΛΟΥΣ.

ΜΕΡΙΚΟΙ από εσάς μπορούν να πάνε τώρα στο πάρκο με το αυτοκίνητο και ΜΕΡΙΚΟΙ θα πάνε αργότερα.

Άφησε τα παιδιά να σε βοηθήσουν να δημιουργήσετε ένα αυτοκίνητο από καρέκλες ή μεγάλους κύβους.

Ας κάνουμε τώρα ότι (ονομάτισε τα μισά παιδιά της ομάδας) θα πάνε με το αυτοκίνητο που φτιάξαμε μια βόλτα στο πάρκο.

Προς το παρόν (ονομάτισε τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας) θα πρέπει να μείνουν εδώ ΕΠΕΙΔΗ το αυτοκίνητο ΔΕΝ είναι αρκετά μεγάλο για όλους.

Όλα τα παιδιά εδώ (ονομάτισε τα πρώτα μισά παιδιά) θα πάμε βόλτα. Οι υπόλοιποι από εσάς θα πάνε αργότερα.

(Στα υπόλοιπα παιδιά) Περιμένετε μας εδώ- θα είμαστε πίσω σύντομα.

(Σε όλη την ομάδα) Αν πάτε βόλτα τώρα, σηκώστε τα χέρια σας.

Αν κάποια παιδιά αναγνωρίσουν τον εαυτό τους λανθασμένα στην ομάδα που θα πάει βόλτα ή το αντίστροφο, βοήθησε τα να μπουν στη σωστή ομάδα, στην ομάδα που ανήκουν.

Εντάξει, αν πάτε βόλτα τώρα, ανοίξετε την πόρτα και μπειτε μέσα.

Κάνε την κίνηση του ανοίγματος της πόρτας και βοήθησε τα παιδιά να καθίσουν.

Ας κάνουμε ότι πάμε βόλτα με το αυτοκίνητο. (Δείξε το με αναπηδήματα).

Μπορούμε να κάνουμε τον ήχο της κόρνας; Ας κάνουμε όλοι ότι πάμε βόλτα με το αυτοκίνητο.

Τώρα φτάσαμε στο πάρκο. Βλέπω μια τσουλήθρα. Τι άλλο βλέπετε; (Βάλε τα παιδιά να ονοματίσουν τα παιχνίδια που βλέπουν).

Πολύ ωραία. Τώρα γυρίσαμε πίσω. Κάναμε μια ωραία βόλτα, έτσι;
Ας ανοίξουμε την πόρτα να βγούμε έξω.

Κάνε την κίνηση του ανοίγματος της πόρτας και βοήθησε τα παιδιά να βγουν έξω.

Τώρα θα πάμε άλλη μια βόλτα με ΜΕΡΙΚΑ παιδιά.

Θα πάμε με το ΙΔΙΟ αυτοκίνητο και μπορώ να πάρω ΜΕΡΙΚΟΥΣ από εσάς.

Ποιοι θα πρέπει να πάνε βόλτα;

Από το σήκωμα των χεριών, διάλεξε ένα παιδί που δεν πήγε την πρώτη φορά και ένα που πήγε την πρώτη φορά.

Ήταν (παιδί 1) στην πρώτη βόλτα; (ονομάτισε ένα παιδί που δεν πήρε μέρος στην πρώτη βόλτα).

Ήταν (παιδί 2) στην πρώτη βόλτα; (ονομάτισε ένα παιδί που πήγε βόλτα την πρώτη φορά)

Είναι ΔΙΚΑΙΟ για (παιδί 1) να πάει τώρα βόλτα;

Γιατί είναι ΔΙΚΑΙΟ για αυτό το παιδί να πάει τώρα βόλτα;

Ναι, είναι ΔΙΚΑΙΟ ΕΠΕΙΔΗ ΔΕΝ πήγε στη πρώτη βόλτα.

Είναι, ΔΙΚΑΙΟ για (παιδί 2) να πάει τώρα; Θυμηθείτε ότι πήγε στη πρώτη βόλτα.

Γιατί ΔΕΝ είναι ΔΙΚΑΙΟ για (παιδί 2) να πάει τώρα;

Σωστά, ΔΕΝ είναι ΔΙΚΑΙΟ για (παιδί 2) να πάει και τώρα βόλτα στο πάρκο ΕΠΕΙΔΗ πήγε την πρώτη φορά. Πρέπει να δώσουμε στον καθένα την ευκαιρία να πάει.

Ονομάτισε κάθε παιδί της ομάδας και ρώτησε αν θα ήταν δίκαιο για αυτό το παιδί να πάει δεύτερη βόλτα, και γιατί; Αν χρειαστεί, ρώτησε τα παιδιά αν ένα συγκεκριμένο παιδί πήγε το πρώτο ταξίδι ή όχι. Σιγουρέψου ότι θα πας την δεύτερη βόλτα με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, που δεν ήταν στην πρώτη βόλτα.

ΟΔΗΓΙΑ

Σε ένα παιδί που επιβάλλεται στην ομάδα μπορείς να πεις για παράδειγμα «Σοφία, είναι ΔΙΚΑΙΟ να έχεις ΟΛΕΣ τις ευκαιρίες και άλλα παιδιά να ΜΗΝ έχουν καμία;»
Μετά, ρώτησε ένα παιδί «Ποιος ΔΕΝ είχε μια ευκαιρία;»

ΔΙΚΑΙΟ Ή ΑΔΙΚΟ;

ΑΡΝΗΣΗ ΝΑ ΜΟΙΡΑΣΤΟΥΝ

Είναι ΔΙΚΑΙΟ για εσένα να παίρνεις όλες τις σειρές και για τον/την _____ να μην έχει μια ευκαιρία;

Πως ΜΠΟΡΕΙ ο/η _____ να νιώθει αν εσύ ΔΕΝ τον/την αφήνεις να πάρει τη σειρά του/της;

Τι μπορείς να κάνεις που είναι ΔΙΚΑΙΟ έτσι ώστε ο/η _____ να μην νιώθει έτσι;

Οι παραπάνω ερωτήσεις μπορεί να είναι επίσης χρήσιμες όταν ένα παιδί αρνείται να μοιραστεί τα παιχνίδια ή οτιδήποτε άλλο στην τάξη.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΕΠΙΒΟΛΗΣ

Πως νιώθουν οι άλλοι όταν θέλουν να πουν κάτι και εσύ συνεχίζεις να φωνάζεις;

Ποιος ΔΕΝ είχε την ευκαιρία να μιλήσει;

(Σε ένα παιδί που κυριαρχεί σε μια ομάδα) Μπορείς να διαλέξεις κάποιον που ΔΕΝ είχε την ευκαιρία να μιλήσει;

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Τα μαθήματα σε αυτή την ενότητα βοηθάνε τα παιδιά να μάθουν ότι υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι να λύσουμε ένα πρόβλημα. Συγκεκριμένα, υποκινούν τα παιδιά να σκεφτούν όσες περισσότερες διαφορετικές λύσεις είναι δυνατόν στην εμφάνιση καθημερινών διαπροσωπικών προβλημάτων και να τα ενθαρρύνουν στην ακόλουθη διαδικασία σκέψης: «Υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι». «Δεν πρέπει να τα παρατήσω εύκολα».

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:

Όπως χρησιμοποιήθηκε στα μαθήματα, η γενική διαδικασία για να αποσπάσουμε εναλλακτικές λύσεις είναι η ακόλουθη:

1. Διατύπωσε το πρόβλημα ή βάλε το παιδί να το διατυπώσει
2. Πες ότι η ιδέα είναι να σκεφτούν πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να λύσουν αυτό το πρόβλημα.
3. Γράψε όλες τις ιδέες των παιδιών σε έναν πίνακα (ακόμη και αν τα παιδιά δεν είναι ικανά να διαβάσουν, τους αρέσει να γράφεις ό,τι λένε).
4. Ζήτησε την πρώτη λύση. Αν η λύση είναι σχετική, επανέλαβε την και αναγνώρισε την ως έναν τρόπο επίλυσης του προβλήματος. Υπενθύμισε στα παιδιά ότι το θέμα μας είναι να σκεφτούν πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να λύσουν το πρόβλημα.
5. Ζήτησε μια άλλη λύση και συνέχισε το.
6. Όταν οι ιδέες τελειώσουν, απέσπασε περισσότερες λύσεις λέγοντας «Τι μπορεί _____ να πει για να _____ (επανέλαβε το πρόβλημα); και «Τι μπορεί _____ να κάνει για να _____ (επανέλαβε το πρόβλημα);

ΑΠΑΡΙΘΜΗΣΕΙΣ:

Τα παιδιά συχνά δίνουν απαριθμήσεις των ίδιων λύσεων.

Για παράδειγμα:

- Δίνοντας κάτι: Δώσε του καραμέλα, δώσε του τσίχλα, δώσε του ένα μπισκότο.
- Πληγώνοντας κάποιον: χτύπησε τον, κλώτσησε τον, δάγκωσε τον.
- Λέγοντας το σε κάποιον: Πες το στη μαμά του, μπαμπά του, αδελφή του.

Ένας αποτελεσματικός τρόπος να αντιμετωπίσεις τις απαριθμήσεις είναι να πεις για παράδειγμα, «Δίνοντας καραμέλα και δίνοντας τσίχλα είναι το ΙΔΙΟ ΕΠΕΙΔΗ και με τα δυο δίνουμε κάτι. Μπορείς να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το να δίνουμε κάτι;». Μετά από λίγο μπορείς να ζητήσεις από τα παιδιά να βρουν πόσες απαριθμήσεις έδωσαν για την ιδέα.

Απέφυγε να πεις «Αυτό είναι καλό» ή «Αυτό είναι καλή ιδέα» σε μια απάντηση που αποτελεί τη λύση ενός προβλήματος. Αν εστιάσεις στο περιεχόμενο αυτών που λένε τα παιδιά, θα νομίζουν ότι σου αρέσει η συγκεκριμένη ιδέα τους και είναι πιθανό να αποσπάσεις περισσότερες απαριθμήσεις.

Αν θες να πεις τη λέξη «καλά», μπορείς να εστιάσεις στη διαδικασία λέγοντας για παράδειγμα «Καλά, είναι μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα».

ΜΗ ΞΕΚΑΘΑΡΗ Ή ΑΣΧΕΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ.

Αν ένα παιδί δώσει μια φαινομενικά άσχετη απάντηση, είναι σημαντικό να ρωτήσεις «ΓΙΑΤΙ νομίζεις ότι αυτό θα λύσει το συγκεκριμένο πρόβλημα;» ή να πεις «Πες μας λίγο περισσότερο για αυτό». Συχνά, μια απάντηση που φαίνεται άσχετη είναι πραγματικά λογική.

Πάρε, για παράδειγμα, το εξής πρόβλημα: ένα αγόρι θέλει άλλο ένα κομμάτι κέικ στο σχολείο. Η λύση «θα πει ότι θα παχύνει» μπορεί να εμφανίζεται σαν συνέπεια του να φάει το κέικ (μια έννοια που θα δούμε αργότερα). Μπορεί να θεωρήσεις ότι η

απάντηση είναι ως εκ τούτου άσχετη για το παρόν μάθημα. Όμως, αν ρωτήσεις «Πως αυτό θα βοηθούσε το αγόρι να πάρει κι άλλο ένα κομμάτι κέικ;», το παιδί μπορεί να πει «Επειδή είναι τόσο αδύνατος, η μαμά του θέλει να τρώει περισσότερο.»

Η νέα πληροφορία δείχνει ότι η απάντηση «θα πει ότι θα παχύνει» είναι όντως μια λύση - ένας τρόπος να βοηθήσει το αγόρι να πάρει ένα επιπλέον κομμάτι κέικ. Αν στην διευκρίνιση μια απάντηση πραγματικά τείνει να είναι συνέπεια αντί για λύση, αναγνώρισε την απάντηση και απέσπασε τη λύση ρωτώντας «Τι μπορεί το αγόρι να κάνει ή να πει για να λύσει το πρόβλημα;»

«Θα κλαίει» είναι μια άλλη απάντηση που χρειάζεται διευκρίνιση. Αν στην περίπτωση του αγοριού που θέλει επιπλέον κέικ η απάντηση είναι απλά μια αντίδραση στην ύπαρξη του προβλήματος, είναι άσχετη επειδή δεν είναι λύση στο πρόβλημα. Αν από την άλλη πλευρά, η απάντηση προτίθεται να κερδίσει συμπάθεια, είναι ένα «εν γνώση» κλάμα και συνεπώς μια λύση. Αν ένα παιδί δώσει αυτή την απάντηση, ρώτα τον/ την να σου πει περισσότερα.

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ;

ΣΚΟΠΟΣ

Να ξεκινήσουν τα παιδιά να καταλαβαίνουν ποιο είναι το πρόβλημα και να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 17

Ένας μαυροπίνακας ή ένας πίνακας από φελιζόν

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 17.

Ας προσποιηθούμε ότι αυτά τα κορίτσια παίζουν με αυτά τα παιχνίδια *(δείξε)* και είναι ώρα να τα μαζέψουν.

Υπάρχει ένα πρόβλημα εδώ. Έχουμε πρόβλημα όταν υπάρχει κάτι λάθος, όταν κάτι δεν πάει καλά.

Ας προσποιηθούμε ότι αυτό το κορίτσι *(δείξε το κορίτσι που φεύγει μακριά)* ότι θα φύγει και δεν θα βοηθήσει αυτό το κορίτσι *(δείξε το άλλο κορίτσι)* να μαζέψει τα παιχνίδια.

Τώρα, θυμηθείτε ότι και τα δύο κορίτσια έπαιζαν με τα παιχνίδια.

Έπαιξε αυτό το κορίτσι *(δείξε το πρώτο κορίτσι)*;

Έπαιξε αυτό το κορίτσι *(δείξε το δεύτερο κορίτσι)*;

Ποιος θα έπρεπε να βοηθήσει για να μαζέψει τα παιχνίδια;

Είναι ΔΙΚΑΙΟ για αυτό το κορίτσι *(δείξε το κορίτσι που στέκεται δίπλα στα παιχνίδια)* να μαζέψει ΟΛΑ τα παιχνίδια και αυτό το κορίτσι *(δείξε το κορίτσι που φεύγει)* να μην βοηθήσει;

Είναι ΔΙΚΑΙΟ να τα μαζέψουν και τα δύο κορίτσια;

ΓΙΑΤΙ είναι ΔΙΚΑΙΟ να τα μαζέψουν και τα δύο κορίτσια; ΕΠΕΙΔΗ _____.

Ναι, είναι ΔΙΚΑΙΟ να μαζέψουν τα παιχνίδια και τα δύο κορίτσια ΕΠΕΙΔΗ έπαιζαν και τα δύο.

Το πρόβλημα λοιπόν είναι ότι το κορίτσι (δείξε το κορίτσι που φεύγει) ΔΕΝ θα βοηθήσει να μαζέψουν τα παιχνίδια.

Τώρα, τι πρέπει να κάνει ή να πει αυτό το κορίτσι (δείξε το κορίτσι που στέκεται δίπλα στα παιχνίδια) ώστε το άλλο κορίτσι να την βοηθήσει να μαζέψει τα παιχνίδια;

Γράψε κάθε απάντηση που θα δοθεί σε μια αριθμημένη λίστα. Αν και τα παιδιά δεν μπορούν να διαβάσουν τις απαντήσεις, το να της γράφεις αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για να απαντάνε.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να της το ζητήσει (Γράψε την στο πίνακα, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα)

1. Θα μπορούσε να της το ζητήσει.

Αν η απάντηση είναι σχετική: Αυτός είναι ένας τρόπος. Τώρα, η ιδέα αυτού του παιχνιδιού είναι να σκεφτείτε πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να λύσετε αυτό το πρόβλημα.

Αν η απάντηση δεν είναι σχετική: Πως θα μπορούσε αυτό να λύσει το πρόβλημα;

Εντάξει, θα μπορούσε να της το ζητήσει. Αυτός είναι ένας τρόπος.

Η ιδέα του παιχνιδιού αυτού είναι να σκεφτείτε πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να κάνει αυτό το κορίτσι (δείξε το κορίτσι που στέκεται δίπλα στα παιχνίδια) να μαζέψει το άλλο κορίτσι (δείξε το κορίτσι που φεύγει) τα παιχνίδια μαζί του.

Ποιος έχει έναν δεύτερο τρόπο για να λύσουμε το πρόβλημα αυτό;(δείξε δύο δάχτυλα). Κάτι που να κάνει τα πράγματα καλύτερα.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να της δώσει καραμέλες (πρόσθεσε το στη λίστα)

1. Θα μπορούσε να της το ζητήσει.
2. Θα μπορούσε να της δώσει καραμέλες

Αυτός είναι ένας ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ τρόπος. Έτσι, έχουμε λοιπόν δύο τρόπους.

Θα μπορούσε να της το ζητήσει Ή θα μπορούσε να της δώσει καραμέλες.
Ποιος έχει τον τρόπο νούμερο 3 (δείξε τρία δάχτυλα).

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να της δώσει τσίγλα (Απαρίθμηση – γράψε την κάτω από την παρόμοια απάντηση, όχι σαν μια ξεχωριστή λύση)

1. Θα μπορούσε να της το ζητήσει.
2. Θα μπορούσε να της δώσει καραμέλες

Θα μπορούσε να της δώσει τσίγλα

Το να της δώσει καραμέλες και το να της δώσει τσίγλα είναι το ΙΔΙΟ ΕΠΕΙΔΗ και με τα δύο δίνεις κάτι.

Μπορείς να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το να της δώσεις κάτι;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να της πει δεν θα σε έχω φίλη (Πρόσθεσε το στη λίστα).

Ναι. Τρόπος ένας, θα μπορούσε να της το ζητήσει
Τρόπος δύο, θα μπορούσε να της δώσει καραμέλες ή τσίγλες
Τρόπος τρία, θα μπορούσε να πει ότι δεν θα την έχει φίλη.

1. Θα μπορούσε να της το ζητήσει.
2. Θα μπορούσε να της δώσει καραμέλες
Θα μπορούσε να της δώσει τσίγλα
3. Θα μπορούσε να πει ότι δεν θα την έχει φίλη

Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει;
Άφησε τα ΟΛΑ να πουν «Τι άλλο;»

Συνέχισε να αποσπάζ και άλλες λύσεις όσο υπάρχουν ο χρόνος και το ενδιαφέρον.
Όταν τελειώσετε, συνόψισε όλους τους διαφορετικούς τρόπους υψώνοντας κάθε φορά τον κατάλληλο αριθμό δακτύλων.

ΟΔΗΓΙΑ:

Αν θες, μπορείς να μην γράφεις ολόκληρες τις προτάσεις αλλά να περιοριστείς στις λέξεις κλειδιά (π.χ να ζητήσει, να δώσει καραμέλες, κα.)

Να θυμάσαι να αποφεύγεις να λες ότι μια συγκεκριμένη λύση είναι σωστή γιατί τα παιδιά θα αρχίσουν να παράγουν απαριθμήσεις, παρόμοιες λύσεις. Αν πεις «καλά», δώσε έμφαση στη διαδικασία και όχι στο περιεχόμενο της σκέψης. Για παράδειγμα μπορείς να πεις «Πολύ καλά, σκέφτηκες μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα»



Εικόνα 17 – Μάθημα 34

ΤΙ ΑΛΛΟ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ;**ΣΚΟΠΟΣ**

Να ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις σε ένα άλλο πρόβλημα.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 18

Ένας πίνακας

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 18.

Το πρόβλημα σε αυτή την εικόνα είναι ότι αυτό το αγόρι (δείξε) θέλει να του αγοράσει η μαμά του αυτό το караβάκι.

Τι θέλει αυτό το αγόρι να κάνει η μαμά του; *(Άσε τα παιδιά να απαντήσουν).*

Τώρα θα παίζουμε το παιχνίδι ΤΙ ΑΛΛΟ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ. Θέλουμε να σκεφτούμε πολλούς τρόπους, πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να λύσουμε αυτό το πρόβλημα.

Θα γράψω τις ιδέες σας πάνω στον πίνακα. Ποιος θα μας πει τον πρώτο τρόπο; *(δείξε το ένα δάκτυλο).*

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να της το ζητήσει. *(Γράψε αυτή και άλλες απαντήσεις στο πίνακα, όπως έγινε στο μάθημα 34).*

Αν η απάντηση είναι σχετική: Αυτός είναι ένας τρόπος. Τώρα η ιδέα αυτού του παιχνιδιού είναι να σκεφτείτε πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να λύσετε αυτό το πρόβλημα.

Αν η απάντηση δεν είναι σχετική: Πως αυτό θα βοηθήσει να λύσετε το πρόβλημα;

Αυτός είναι ένας τρόπος. Αυτό ΜΠΟΡΕΙ να λύσει το πρόβλημα.

Τώρα η ιδέα του παιχνιδιού να σκεφτείτε πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους ώστε το παιδί να κάνει τη μαμά του να του αγοράσει αυτό το καραβάκι.

Ποιος θα μας πει τον τρόπο νούμερο 2;(δείξε δυο δάκτυλα).

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να πει ότι θα το μοιραστεί με την αδελφή του.
(πρόσθεσε το στη λίστα).

Εντάξει, τρόπος νούμερο ένα, θα μπορούσε να της το ζητήσει.

Τρόπος νούμερο δύο, θα μπορούσε να πει ότι θα το μοιραστεί με την αδελφή του.

Ποιος έχει ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο να λύσει το πρόβλημα; Ας γεμίσουμε όλο το πίνακα.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να αφήσει την αδελφή του να παίζει με αυτό.
(Απαρίθμηση – Γράψε την απάντηση αυτή κάτω από την παρόμοια απάντηση, όχι σαν μια ξεχωριστή λύση.)

Το να το μοιραστεί με την αδελφή του και να την αφήσει να παίζει με αυτό είναι ΙΔΙΟ ΕΠΕΙΔΗ και με τα δυο αφήνει την αδελφή του να έχει μια ευκαιρία να παίζει με αυτό.

Μπορείτε να σκεφτείτε κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το να το μοιραστούν;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να κλαίει. (Ασαφής απάντηση- Διευκρίνιση).

Πες μου περισσότερα για αυτό.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έτσι η μητέρα του θα τον λυπηθεί.(Πρόσθεσε το στη λίστα).

Αν το παιδί εννοεί ότι το αγόρι θα έκλαιγε γιατί νιώθει λυπημένο που δεν του πήρε το καραβάκι είναι μια άσχετη απάντηση επειδή δεν επιλύει το πρόβλημα.

Στην περίπτωση μας, όμως, η απάντηση που δίνει τελικά είναι ένας τρόπος να κάνει την μητέρα του να υποχωρήσει και είναι μια σχετική απάντηση.

Εντάξει, τρόπος νούμερο ένα, θα της το ζητούσε.

Τρόπος νούμερο δυο, θα μπορούσε να πει ότι θα το μοιραζόταν με την αδελφή του.

Τρόπος νούμερο τρία, θα μπορούσε να έκλαιγε και έτσι η μητέρα του θα τον λυπόταν.

Ποιος μπορεί να σκεφτεί τον τρόπο νούμερο τέσσερα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα είμαι καλός. *(Ασαφής απάντηση- Διευκρίνισε).*

Τι εννοείς με το ότι «θα είσαι καλός;»

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Υπόσχομαι ότι δεν θα το σπάσω. *(Πρόσθεσε το στη λίστα).*

Εντάξει, αυτό είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ. Τώρα έχουμε τέσσερις *(δείξε τέσσερα δάκτυλα)* τρόπους που το αγόρι μπορεί να προσπαθήσει να κάνει τη μαμά του να του αγοράσει το караβάκι.

Συνέχισε να αποσπάζεις κι άλλες εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα όσο ο χρόνος και το ενδιαφέρον υπάρχει. Όταν τελειώσετε, παρουσίασε περιληπτικά τους διαφορετικούς τρόπους δείχνοντας συγχρόνως τον κατάλληλο αριθμό των δακτύλων. Σε αυτό το μάθημα οι απαντήσεις που δίνονται θα καταγράφονται στο πίνακα, όπως στο παράδειγμα παρακάτω:

1. Θα της το ζητούσε.
2. Θα μπορούσε να πει ότι θα το μοιραστεί με την αδελφή του
Θα μπορούσε να αφήσει την αδελφή του να παίξει με αυτό.
3. Θα μπορούσε να κλαίει έτσι ώστε η μαμά του να τον λυπηθεί.

4. Θα μπορούσε να υποσχεθεί ότι δεν θα το σπάσει.

ΟΔΗΓΙΑ

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι αρκετά κοινό ένα παιδί που σπάνια απαντάει να αναπαράγει ιδέες άλλων. Ένα τέτοιο παιδί δεν θα έπρεπε να πιέζεται για να δώσει διαφορετικές ιδέες. Είναι περισσότερο σημαντικό να επαινέσεις αυτό το παιδί που είχε έστω κάτι να πει με ένα σχόλιο όπως «Ωραία, μας το είπες και εσύ». Μπορείς επίσης να αφήσεις ένα παιδί να σηκώσει μια κούκλα χεριού, μετά να ρωτήσεις τη κούκλα κάτι ή να πεις στο παιδί να ψιθυρίσει την ιδέα στη κούκλα.



Εικόνα 18 – Μάθημα 35

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΠΑΙΞΙΜΟ ΡΟΛΟΥ

ΣΚΟΠΟΣ

Να δείξει στα παιδιά πώς να παίζουν ρόλους αρχικά, γεγονός που θα τα βοηθήσει αργότερα στο παίξιμο ρόλων σε πραγματικές καταστάσεις προβλημάτων.

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» αφορά την προσποίηση.
Θα κάνουμε πράγματα που μπορείτε να δείτε με τα μάτια σας αλλά ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙΤΕ να τα ακούσετε με τα αυτιά σας.

Κάνε ότι πλύνεις τα δόντια σου.

Τι νομίζετε ότι κάνω; *(Αφησε τα παιδιά να απαντήσουν)*

Πολύ καλά. Κάνω πως πλύνω τα δόντια μου.

Για να σας δω ΟΛΟΥΣ σας να κάνετε πως πλύνετε τα δόντια σας.

Πολύ καλά.

Κάνε ότι δένεις τα παπούτσια σου.

Τι κάνω τώρα;

Πολύ καλά. Κάνω πως δένω τα παπούτσια μου.

Εντάξει, τώρα χρειάζομαι έναν αρχηγό. *(Διάλεξε ένα παιδί να έρθει μπροστά).*

Θα ψιθυρίσω μια ιδέα στο αυτί του αρχηγού και ο αρχηγός θα προσποιηθεί ότι το κάνει.

Παρακολουθήστε τον αρχηγό πολύ προσεχτικά. Εσείς θα μαντέψετε τι κάνει.

Ψιθύρισε μια από τις παρακάτω προτάσεις:

- Πλύνεις το πρόσωπο
- Φυσάς τη μύτη
- Διαβάζεις το βιβλίο
- Πηδάς σχοινάκι
- Σκουπίζεις το πάτωμα

Επανάλαβε το παιχνίδι με νέους αρχηγούς όσο ο χρόνος και το ενδιαφέρον υπάρχουν. Πρόσθεσε στη λίστα οποιεσδήποτε άλλες ενέργειες – κινήσεις ή άφησε τον αρχηγό να σκεφτεί μια ιδέα που θα είναι εύκολο να την μαντέψουν τα άλλα παιδιά. Αν είναι απαραίτητο, υπενθύμισε στον αρχηγό να μην μιλάει.

ΛΥΝΩ ΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ**ΣΚΟΠΟΣ**

Να εξασκηθούν τα παιδιά περισσότερο στο να αναγνωρίζουν ένα πρόβλημα και να ψάχνουν για ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να το λύσουν.

ΥΛΙΚΑ

Οποιαδήποτε ιστορία.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Θυμάστε τη τελευταία φορά που παίξαμε και προσποιούμασταν;

Προσποιούμασταν πως κάναμε κάτι που θα μπορούσαμε να το δούμε με τα μάτια μας αλλά που ΔΕΝ μπορούσαμε να το ακούσουμε με τα αυτιά μας.

Θα προσποιηθούμε πάλι. Ας προσποιηθούμε ότι θα σας διαβάσω μια ιστορία.

Σήκωσε ψηλά ένα οποιοδήποτε βιβλίο με ιστορίες.

(Παιδί 1), Στάσου έτσι ώστε να είσαι μπροστά στο βιβλίο έτσι ώστε τα άλλα παιδιά να μην μπορούν να δουν το βιβλίο. *(δείξε τη θέση στην οποία πρέπει να σταθεί αν χρειαστεί).*

Εντάξει, ποιο είναι το πρόβλημα εδώ;

Ναι, σωστά.

(Παιδί 1) κάθεται μπροστά στο βιβλίο έτσι ώστε να μην μπορούν να το δουν ΟΛΟΙ.

Τι μπορεί (παιδί 2) να κάνει ή να πει ώστε (παιδί 1) να καθίσει κάτω και να μπορείτε να δείτε ΟΛΟΙ το βιβλίο;

Εντάξει, αυτός είναι ο τρόπος νούμερο ένα. Θυμήσου η ιδέα του παιχνιδιού είναι να σκεφτείτε πολλούς ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους.

Συνέχισε να αποσπάζεις λύσεις όσο το ενδιαφέρον και ο χρόνος το επιτρέπει

ΟΔΗΓΙΑ:

Μια κοινή απαρίθμηση που παρατηρείται στην εμφάνιση αυτού του προβλήματος είναι το να πληγωθεί κάποιος. Μπορείς να πεις για παράδειγμα «Τον σπρώχνω κάτω, τον χτυπώ και του δίνω γροθιά είναι ΙΔΙΑ ΕΠΕΙΔΗ είναι ΟΛΟΙ τρόποι για να πληγωθεί κάποιος. Μπορείτε να σκεφτείτε κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το να πληγωθεί κάποιος;»

ΛΥΝΩ ΕΝΑ ΑΛΛΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

ΣΚΟΠΟΣ

Να εξασκηθούν περισσότερο τα παιδιά στην αναγνώριση ενός προβλήματος και στο να ψάξουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να το λύσουν.

ΥΛΙΚΑ

Εικονογράφηση 19.

Μαυροπίνακας ή πίνακας με φελιζόν.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικονογράφηση 19.

Τι γίνεται εδώ; Ποιο είναι το πρόβλημα σε αυτήν την εικόνα;

Άφησε τα παιδιά να προτείνουν έναν αριθμό πιθανών προβλημάτων. Γράψε τα πάνω στο πίνακα μετά επανέλαβε ένα – για παράδειγμα , τα αγόρια στην εικόνα δεν θα αφήσουν τα κορίτσια να παίζουν.

Ποιος μπορεί να σκεφτεί ένα τρόπο που αυτό το κορίτσι (δείξε) μπορεί να κάνει τα αγόρια να την αφήσει να παίζει;

Απέσπασε έναν αριθμό πιθανών λύσεων για το αναφερθέν πρόβλημα.

ΟΔΗΓΙΑ:

Αφότου τα παιδιά σε έχουν ακούσει να κατηγοριοποιείς τις απαριθμήσεις πολλές φορές, οδήγησε τα στην κατηγοριοποίηση για τους εαυτούς τους. Για παράδειγμα: Το να χτυπάς και να κλωτσάς είναι το ΙΔΙΟ ΕΠΕΙΔΗ μπορούν και τα δυο _____ (να πληρώσουν ή να βοηθήσουν;)

Το να δώσεις καραμέλα και το να δώσεις τσίγλα είναι το ΙΔΙΟ ΕΠΕΙΔΗ και τα δυο είναι _____ (δίνεις ή παίρνεις;)



Εικόνα 19 – Μάθημα 38

ΒΡΙΣΚΟΝΤΑΣ ΛΥΣΕΙΣ

ΜΙΚΡΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ

Η νηπιαγωγός σε αυτά τα παραδείγματα προσπαθεί να μάθει για πληροφορίες χωρίς να ανεβάσει το ύψος της φωνής της και δεν σπαταλά αρκετό χρόνο προσπαθώντας να βρει ποιος έφταιξε. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν έννοιες που δηλώνουν συναισθήματα, να καθορίσουν την αιτία του προβλήματος και να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις.

Περίπτωση 1:

Ο Γιώργος και ο Κώστας είναι αναστατωμένοι και κλαίνε. Ο καθένας λέει: «Εκείνος με χτύπησε πρώτος.»

Νηπιαγωγός: Έχουμε ένα πρόβλημα να λύσουμε εδώ. Γιώργο και Κώστα, ελάτε να μιλήσουμε για αυτό. Τι συνέβη;

Γιώργος: Με χτύπησε

Κώστας: Εκείνος με χτύπησε πρώτος.

Νηπιαγωγός: (Στο Γιώργο). Πως ένιωσες όταν ο Κώστας σε χτύπησε;

Γιώργος: Θυμωμένος. Τσαλάκωσε το χαρτί μου.

Νηπιαγωγός: (Στον Κώστα). Πως ένιωσες όταν ο Γιώργος σε χτύπησε;

Κώστας: Θυμωμένος.

Νηπιαγωγός: Τώρα είστε και οι δυο θυμωμένοι. Γιώργο, ξέρεις ΓΙΑΤΙ ο Κώστας τσαλάκωσε το χαρτί σου;

Γιώργος: Απλά το έκανε έτσι.

Νηπιαγωγός: Πως μπορείς να βρεις ΓΙΑΤΙ σου τσαλάκωσε το χαρτί σου;

Γιώργο: ΓΙΑΤΙ το έκανες αυτό;

Κώστας: Γιατί είναι η σειρά μου.

Νηπιαγωγός: (και στους δυο). Εντάξει, τι μπορείτε να κάνετε τώρα και οι δυο σας για να λύσετε το πρόβλημα και να μην είστε και οι δυο θυμωμένοι;

Γιώργος: (Στον Κώστα). Χρωμάτισε εδώ (δείχνει στην αριστερή πλευρά) και εγώ θα το χρωματίσω εδώ (δείχνει τη δεξιά πλευρά).

Περίπτωση 2:

Ο Χρήστος γκρεμίζει το κάστρο που έφτιαξε ο Ανδρέας από την άμμο.

Νηπιαγωγός: Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι συνέβη;

Ανδρέας: Έριξε κάτω το κάστρο μου που έφτιαξα από την άμμο.

Χρήστος: Δεν μου έδινε το φτυάρι.

Νηπιαγωγός: Έχουμε ένα πρόβλημα εδώ. Πως νιώθεις; Ανδρέα;

Ανδρέας: Θυμωμένος.

Νηπιαγωγός: Πως νιώθεις Χρήστο;

Χρήστος: Θυμωμένος.

Νηπιαγωγός: Είναι κάτι που μπορείτε να κάνετε ή να πείτε ώστε να μην νιώθετε θυμωμένοι;

Ανδρέας: Όχι.

Χρήστος: Όχι.

Νηπιαγωγός: (Αναγνωρίζοντας τα έντονα συναισθήματα, αποφασίζει να μην κάνει διάλογο με τα παιδιά αυτή την στιγμή.) Ας δούμε αν μπορεί κάποιος άλλος να βοηθήσει. (Φωνάζει την Μαρία και της μιλάει). Μπορείς να μας βοηθήσεις; Ο Ανδρέας δεν έδινε το φτυάρι στο Χρήστο και ο Χρήστος γκρέμισε το κάστρο που είχε φτιάξει από την άμμο. Τι θα μπορούσαν να κάνουν ή να πουν για να λύσουν το πρόβλημα;

Μαρία: Συγνώμη.

Νηπιαγωγός: Ποιος μπορεί να το πει αυτό;

Μαρία: Ο Χρήστος

Νηπιαγωγός: Μαρία μπορείς να μας δώσεις μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα;

Μαρία: Να χτίσουν ένα άλλο μαζί.

Νηπιαγωγός: Χρήστο, Αντρέα, τι νομίζετε για αυτό;

Ανδρέας: Ναι.

Χρήστος: Ας πάρουμε το άλλο κουβαδάκι.

Ο Ανδρέας και ο Χρήστος έχτισαν ένα άλλο κάστρο μαζί. Σύντομα, αφότου ξεκίνησαν, κάλεσαν και τη Μαρία στην παρέα τους. Έχουν πολύ διαφορετική διάθεση.

ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΑΠΟ ΕΝΑΝ ΤΡΟΠΟΙ

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Θυμάσαι τι έκανε ο/η _____ στον /στην _____; (Ονομάτισε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα και επανέλαβε τον στόχο του χαρακτήρα αυτού)

Τι άλλο θα μπορούσε να είχε κάνει το άτομο αυτό στον/ην _____;

Τίποτα άλλο;

Αν μια ιστορία περιγράφει μια κατάσταση με διαπροσωπικό πρόβλημα, κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις :

Τι πρόβλημα είχαν οι άνθρωποι σε αυτήν την ιστορία;

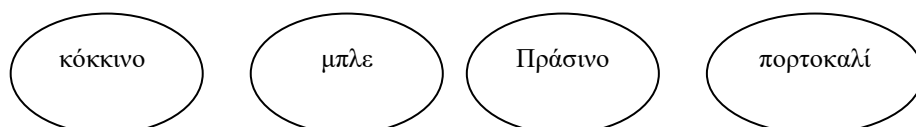
Πώς ένιωσαν;

Τι έκαναν για να λύσουν το πρόβλημα τους;

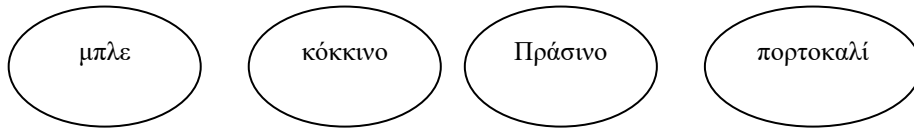
Τι άλλο θα μπορούσαν αν είχαν κάνει;

ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ:

Ζωγράφισε τέσσερα σχήματα όπως φαίνονται παρακάτω:



Εδώ είναι μερικά σχήματα.



Μπορώ να τοποθετήσω έτσι.

Ποιος μπορεί να σκεφτεί ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο για τα τοποθετήσω;

Ωραία, υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι. Ένας ακόμη διαφορετικός τρόπος;

Αντί για σχήματα μπορείς να χρησιμοποιήσεις αριθμούς ή άλλα πράγματα της τάξης.



ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Τα μαθήματα στην ενότητα αυτή βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν τις πιθανές συνέπειες μιας συγκεκριμένης λύσης σε ένα πρόβλημα. Μια συνέπεια είναι η αντίδραση του Β ατόμου σε άμεση σχέση με μια πράξη του Α ατόμου. Για παράδειγμα, αν η Μαρία χτυπήσει την Αναστασία, η Αναστασία μπορεί – σαν συνέπεια- να επιλέξει να την χτυπήσει κι αυτή, να το πει στη νηπιαγωγό ή να μην παίζει άλλο μαζί της.

Τα μαθήματα 39 έως 43 βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να καταλαβαίνουν τη σειρά των γεγονότων. Τα μαθήματα 44 και 45 βοηθούν τα παιδιά να σκεφτούν αν μια ιδέα είναι ή δεν είναι καλή για να αξιολογηθούν οι λύσεις που δόθηκαν σε ένα διαπροσωπικό πρόβλημα. Η κατανόηση των ιδεών αυτών είναι η προϋπόθεση για την πραγματική σκέψη συνεπειών που θα διδαχθεί στα μαθήματα 46 έως 50. Ο σκοπός της σκέψης συνεπειών είναι να βοηθήσει τα παιδιά να σκεφτούν τι μπορεί να συμβεί μετά, όταν δοθεί μια συγκεκριμένη λύση.

Μέχρι τώρα όταν προέκυπτε κάποιο πρόβλημα, η νηπιαγωγός και τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μικρούς διαλόγους. Δεν χρησιμοποιούσαν όλα τα βήματα του διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα». Μετά το μάθημα 46, όπου διδάσκεται πραγματικά η σκέψη συνεπειών, μπορεί να ξεκινήσεις να χρησιμοποιείς όλα τα βήματα του διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» μέσα στην τάξη. Βασικά, αυτό σημαίνει να ρωτάς τα παιδιά «Τι μπορεί να συμβεί μετά;» επιπρόσθετα στα βήματα του διαλόγου που παρουσιάστηκαν κεχρί σήμερα. Παραδείγματα πλήρη διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» παρουσιάζονται στο μάθημα 50.

ΑΠΑΡΙΘΜΗΣΕΙΣ

Συχνά όταν ρωτούνται τα παιδιά για εναλλακτικές λύσεις, δίνουν συνέπειες. Κατηγοριοποίησε αυτές τις απαντήσεις με τον ίδιο τρόπο που θα έκανες για τις λύσεις, επισημαίνοντας ποιες ιδέες είναι ΙΔΙΕΣ. Ζήτησε περισσότερα «Τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί που είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ» για να αποφύγεις τις απαριθμήσεις.

ΜΗ ΞΕΚΑΘΑΡΕΣ Ή ΦΑΙΝΟΜΕΝΙΚΑ ΑΣΧΕΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ.

Χειρίσου τις μη ξεκάθαρες ή φαινομενικά άσχετες απαντήσεις με τον ίδιο τρόπο που έκανες για τις εναλλακτικές λύσεις. Βρες τι έχει στο μυαλό του το παιδί. Όταν αποσπάζ συνέπειες, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ρωτάς το παιδί ποιος το έκανε ή το είπε αυτό που λέει το παιδί. Για παράδειγμα, το μάθημα 46 παρουσιάζει μια κατάσταση όπου ένα αγόρι θέλει να τον αφήσει τα κορίτσι να ταΐσει τα ψάρια. Η απάντηση «να αρπάξει την τροφή» θα μπορούσε να είναι λύση ή συνέπεια. Αν το αγόρι αρπάξει την τροφή, θα μπορούσε να είναι λύση. Αν το κορίτσι αρπάξει την τροφή, θα μπορούσε να είναι συνέπεια στη λύση που παρουσιάζεται. Αν το παιδί εννοεί ότι το αγόρι αρπάξει την τροφή (μια λύση), μπορείς να αποσπάσεις τη συνέπεια ρωτώντας «Τι μπορεί να πει ή να κάνει το κορίτσι αν κάνει αυτό το αγόρι;»

ΣΕΙΡΑ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ, ΜΕΡΟΣ Ι
ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να σκεφτούν αλληλοδιαδοχικά, να σκεφτούν τι ΜΠΟΡΕΙ να γίνει μετά.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνες 20 και 21.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» λέγεται Σειρά Μυστηρίου.

Δείξε στα παιδιά τις εικόνες 20 και 21.

_____, έλα και δείξε στην εικόνα τι θα συμβεί πρώτα.

(Αν χρειαστεί: Το κορίτσι θα βουρτσίσει πρώτα τα δόντια του Ή θα σηκωθεί από το κρεβάτι;)

Τώρα δείξε τι θα συμβεί μετά.

Μόλις είπες μια ιστορία. Πρώτα σηκώνεσαι από το κρεβάτι και μετά βουρτσίζεις τα δόντια σου.

ΔΕΝ μπορείς να βουρτσίσεις τα δόντια σου και μετά να σηκωθείς από το κρεβάτι.

ΔΕΝ μπορεί να ντυθείς και μετά να σηκωθείς από το κρεβάτι.

Τι άλλο ΔΕΝ μπορείς να κάνεις και μετά να σηκωθείς από το κρεβάτι;

Πες άλλες δυνατότητες που δεν είναι λογικές και που θα προκαλέσουν γέλιο.



Εικόνα 20 – Μάθημα 39



Εικόνα 21 – Μάθημα 39

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν την ιστορία και να καταλάβουν τη διαδοχική σειρά, που θα είναι χρήσιμη αργότερα για τη σκέψη των συνεπειών.

ΥΛΙΚΑ

Οποιοδήποτε βιβλίο με ιστορίες.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Διάβασε μισ οποιαδήποτε ιστορία στην τάξη, μετά ξαναδιάβασε την και σε κατάλληλα σημεία κάνε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

ΑΝΑΚΑΛΕΣΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ

Κάποιος στην ιστορία (έκανε/ είπε) _____.(επανέλαβε ένα γεγονός ή μια δήλωση). Ποιος το (έκανε/ είπε);
Τι (έκανε/ είπε) αυτός ο άνθρωπος μετά;
Και μετά;

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Γιατί νομίζεις ότι αυτός ο άνθρωπος το έκανε αυτό;
Θα (έκανες/ έλεγες) το ΙΔΙΟ πράγμα Ή κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ; (Αν διαφορετικό: Τι θα έκανες Ή θα έλεγες;)

Πως νομίζεις ότι ένωσε το άτομο αυτό όταν _____;(επανάλαβε το γεγονός ή τη δήλωση).

Πως νομίζεις ότι _____ ένωσε όταν _____ ;(ονομάτισε ένα διαφορετικό χαρακτήρα της ιστορίας και επανάλαβε το γεγονός ή τη δήλωση).

Ο/Η _____ ΚΑΙ ο/η _____ ένωσαν με τον ΙΔΙΟ τρόπο Ή με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ;

Πώς αισθάνεσαι για _____;(επανάλαβε ένα γεγονός ή δήλωση).

Αισθάνεται κανείς άλλος με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο για _____; (επανάλαβε ένα γεγονός η δήλωση).

ΣΕΙΡΑ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ, ΜΕΡΟΣ ΙΙ**ΣΚΟΠΟΣ**

Να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται με ακολουθία σε σχέση με ένα διαπροσωπικό πρόβλημα.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνες 22 και 23.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα το παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» λέγεται Σειρά Μυστηρίου και είναι η συνέχεια του παιχνιδιού που παίζαμε πριν.

Δείξε στα παιδιά τις εικονογραφήσεις 22 και 23. Δυο ακολουθίες είναι δυνατές:

Ακολουθία 1:

1. Ένα αγόρι αρπάζει το φορτηγό και το άλλο αγόρι κλαίει. (Εικόνα 23).
2. Το αγόρι που κλαίει σηκώνεται πάνω και οι δυο αρχίζουν να μαλώνουν πάνω από το φορτηγό (Εικόνα 22).

Ακολουθία 2:

1. Τα αγόρια μαλώνουν πάνω από το φορτηγό (Εικόνα 22).
2. Το ένα αγόρι κερδίζει αφήνοντας το άλλο αγόρι να κλαίει (Εικόνα 23).

_____, έλα να μας δείξεις στην εικόνα αυτή τι γίνεται πρώτα.

Τώρα δείξε μας την εικόνα που μας δείχνει τι γίνεται μετά – ξέρεις τη δεύτερη.

Τοποθέτησε την εικόνα που δείχνει το παιδί πρώτα στα αριστερά της άλλης εικόνας.

Τι γίνεται στην εικόνα που έδειξες πρώτα; Μπορείς να μας πεις;

Και μετά τι συνέβη; Τι γίνεται στην δεύτερη εικόνα που μας έδειξες;

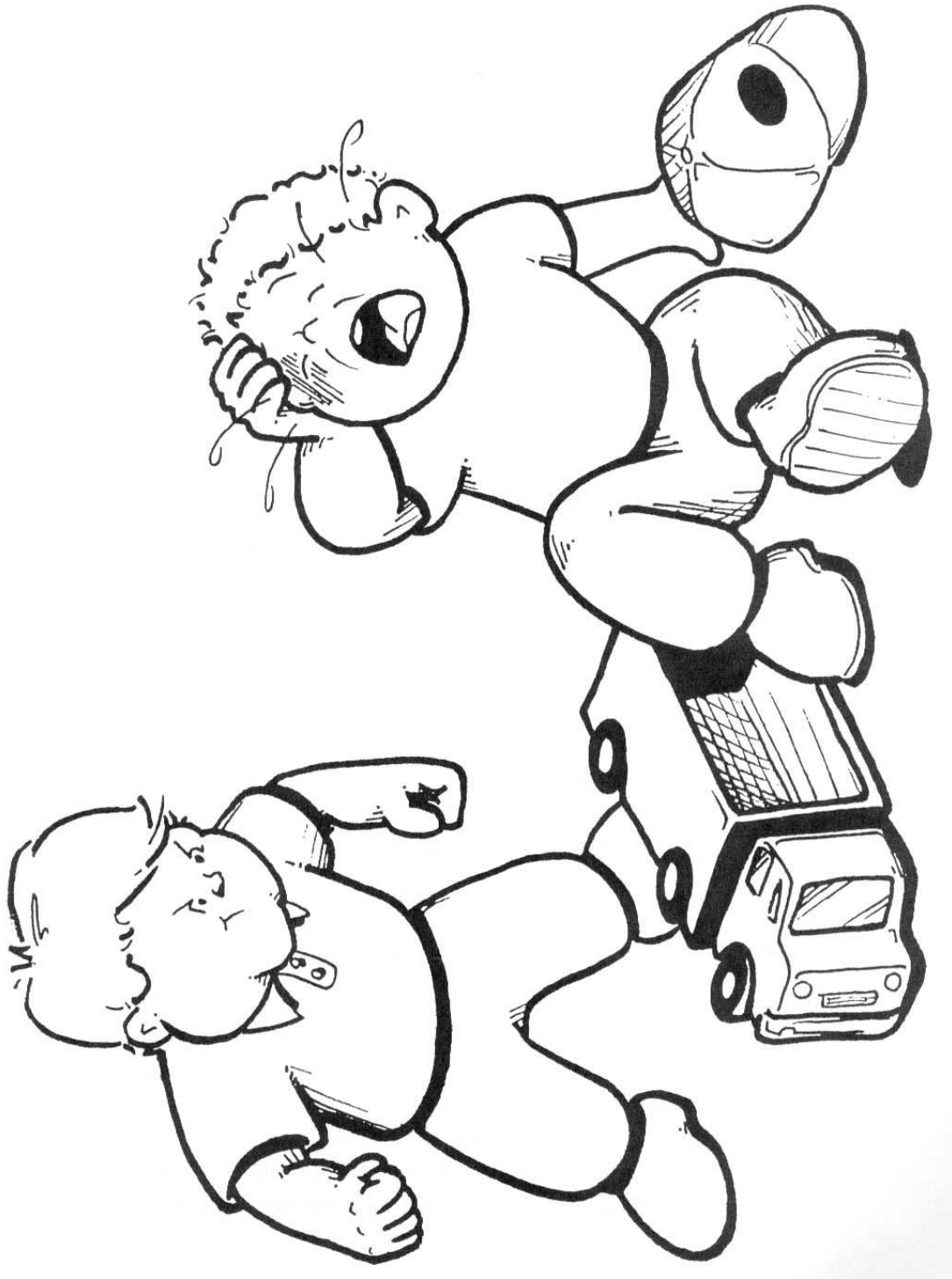
Ωραία, μας είπες μια ιστορία.

Βλέπει κανείς άλλος μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιστορία;

Απέσπασε όσες περισσότερες διαφορετικές ιστορίες μπορείς. Τα παιδιά μπορούν να προσφέρουν μια διαφορετική ακολουθία ή να εκφράσουν ποικίλες εκδοχές της ίδιας ακολουθίας. Ενθάρρυνε τα παιδιά να σκεφτούν όσες περισσότερες καταλήξεις της ιστορίας είναι ικανά ρωτώντας τα τι άλλο θα μπορούσε να είχε συμβεί μετά.



Εικόνα 22 – Μάθημα 41



Εικόνα 23 – Μάθημα 41

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΛΕΞΕΙΣ του «ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ»:

AN-TOTE

ΣΚΟΠΟΣ

Να διδάξει τις λέξεις AN-TOTE για να ενδυναμώσει τη σκέψη συνεπειών.

ΥΛΙΚΑ

Κανένα

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα στο παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» θα μάθουμε κάτι καινούριο.
Θα μιλήσουμε για τις λέξεις AN-TOTE.

AN πω το όνομα σας TOTE θα πηδήσετε.

(Παιδί 1): Μπορεί (Παιδί 1) να πηδήσει;

Ναι, (Παιδί 1) μπορεί να πηδήσει. Εμπρός, πήδα.

AN πω το όνομα σου TOTE θα χοροπηδάς.

(Παιδί 2): Μπορεί (Παιδί 2) να χοροπηδήσει;

Ναι, (Παιδί 2) μπορεί να χοροπηδήσει. Εμπρός χοροπήδα.

AN πω το όνομα σου, TOTE εσύ θα τεντωθείς. (Δείξε)

(Παιδί 3): Μπορεί (παιδί 3) να τεντωθεί;

Ναι, (Παιδί 3) μπορεί να τεντωθεί. Εμπρός τεντώσου.

Τώρα ακούστε προσεκτικά. Θα αλλάξω λίγο το παιχνίδι.

AN βάλω το χέρι μου στο νερό TOTE θα βραχεί (δείξε, εάν αυτό είναι εφικτό).

ΑΝ (παιδί 4) κλείσει τα μάτια του/της ΤΟΤΕ ΔΕΝ θα μπορεί να βλέπει. Εμπρός, κλείσε τα μάτια σου. Μπορείς να δεις;

ΑΝ κλείσεις το στόμα σου, ΤΟΤΕ ΔΕΝ μπορείς να φας.

ΑΝ φας πολλές καραμέλες, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί;

ΑΝ ΔΕΝ βουρτσίσεις τα δόντια σου, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί;

ΑΝ τρέχεις μέσα στην τάξη, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί;

ΑΝ πιάσεις μια ζεστή σόμπα, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί;

Άφησε τα παιδιά να πουν μερικά δικά τους ΑΝ-ΤΟΤΕ.

ΣΕΙΡΑ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ, ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ**ΣΚΟΠΟΣ**

Να εξασκηθούν τα παιδιά στη σκέψη ενεργειών με μια σειρά .

ΥΛΙΚΑ

Εικόνες 24-26.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα έχουμε ένα νέο παιχνίδι Σειράς Μυστηρίου.

Δείξε στα παιδιά τις εικόνες 24, 25 και 26. Δυο περιπτώσεις είναι πιθανές:

Περίπτωση 1:

1. Το κορίτσι παρατηρεί το σκύλο. (Εικόνα 24).
2. Το κορίτσι κλωτσάει το σκύλο. (Εικόνα 25).
3. Ο σκύλος δαγκώνει το κορίτσι. (Εικόνα 26).

Περίπτωση 2:

1. Το κορίτσι παρατηρεί το σκύλο. (Εικόνα 24).
2. Ο σκύλος δαγκώνει το κορίτσι. (Εικόνα 26).
3. Το κορίτσι κλωτσάει το σκύλο. (Εικόνα 25).

_____, έλα και δείξε την εικόνα που μας παρουσιάζει τι έγινε πρώτα.

Αν η εικόνα που επιλέγει το παιδί δεν είναι ήδη στην αριστερή πλευρά , τότε ζήτησε από το παιδί να τη μετακινήσεις εκεί.

Τι έγινε μετά;

Βάλε αυτήν την εικόνα εδώ. *(δείξε την μεσαία θέση).*

Και μετά τι έγινε;

Βάλε αυτήν την εικόνα εδώ. *(Δείξε την δεξιά πλευρά).*

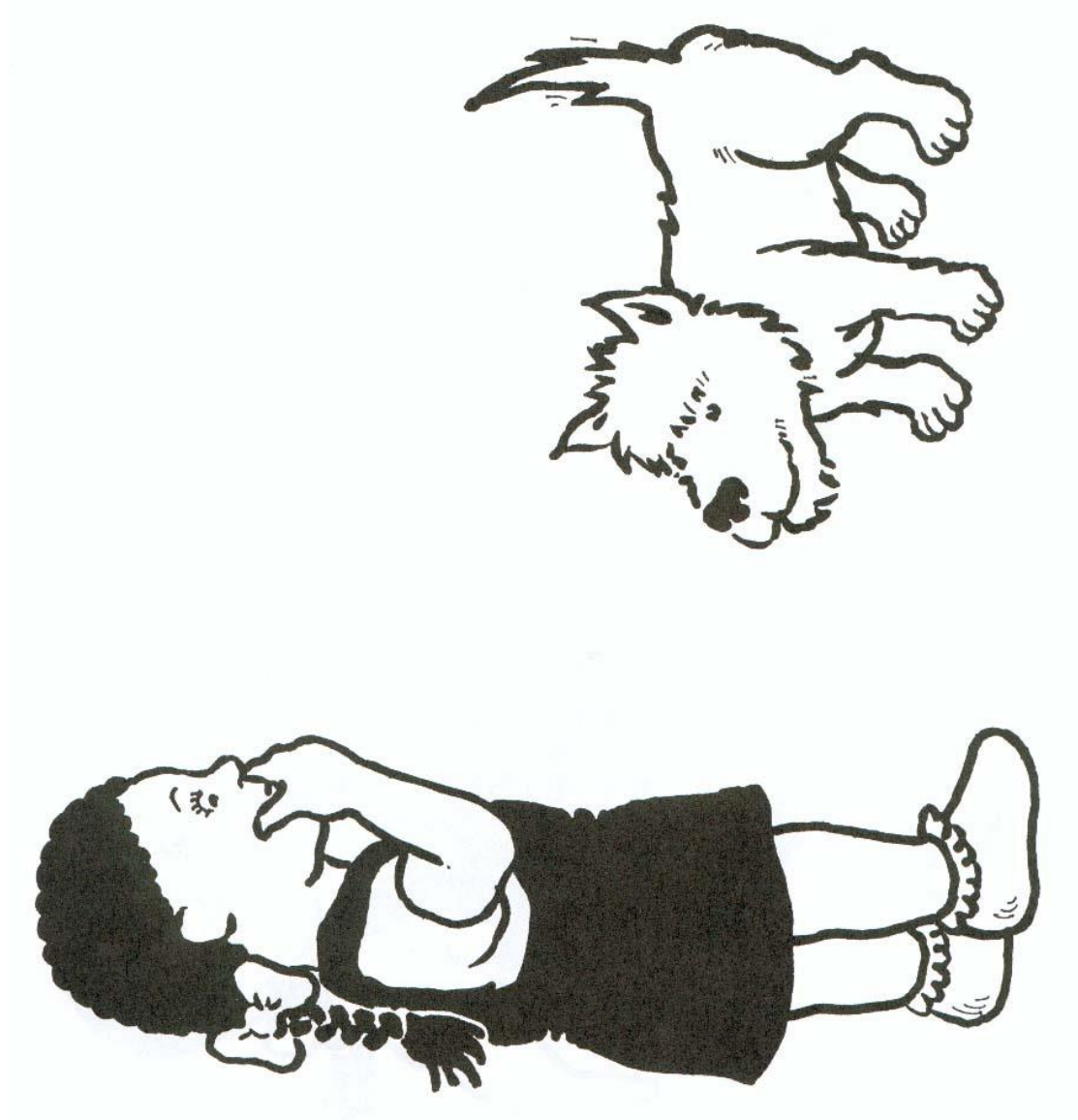
Πες μας τη ιστορία που μόλις έφτιαξες με τις εικόνες.

Ωραία, μας είπες μια ιστορία. Βλέπει κανείς άλλος μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιστορία;

Απέσπασε όσες διαφορετικές ιστορίες μπορείς. Τα παιδιά μπορεί να προσφέρουν μια διαφορετική σειρά ή να εκφράσουν ποικίλες εκδοχές με την ίδια σειρά.

Τι άλλο θα μπορούσε να έχει συμβεί μετά, όταν (το κορίτσι κλώτσησε το σκύλο/ ο σκύλος δάγκωσε το κορίτσι;)

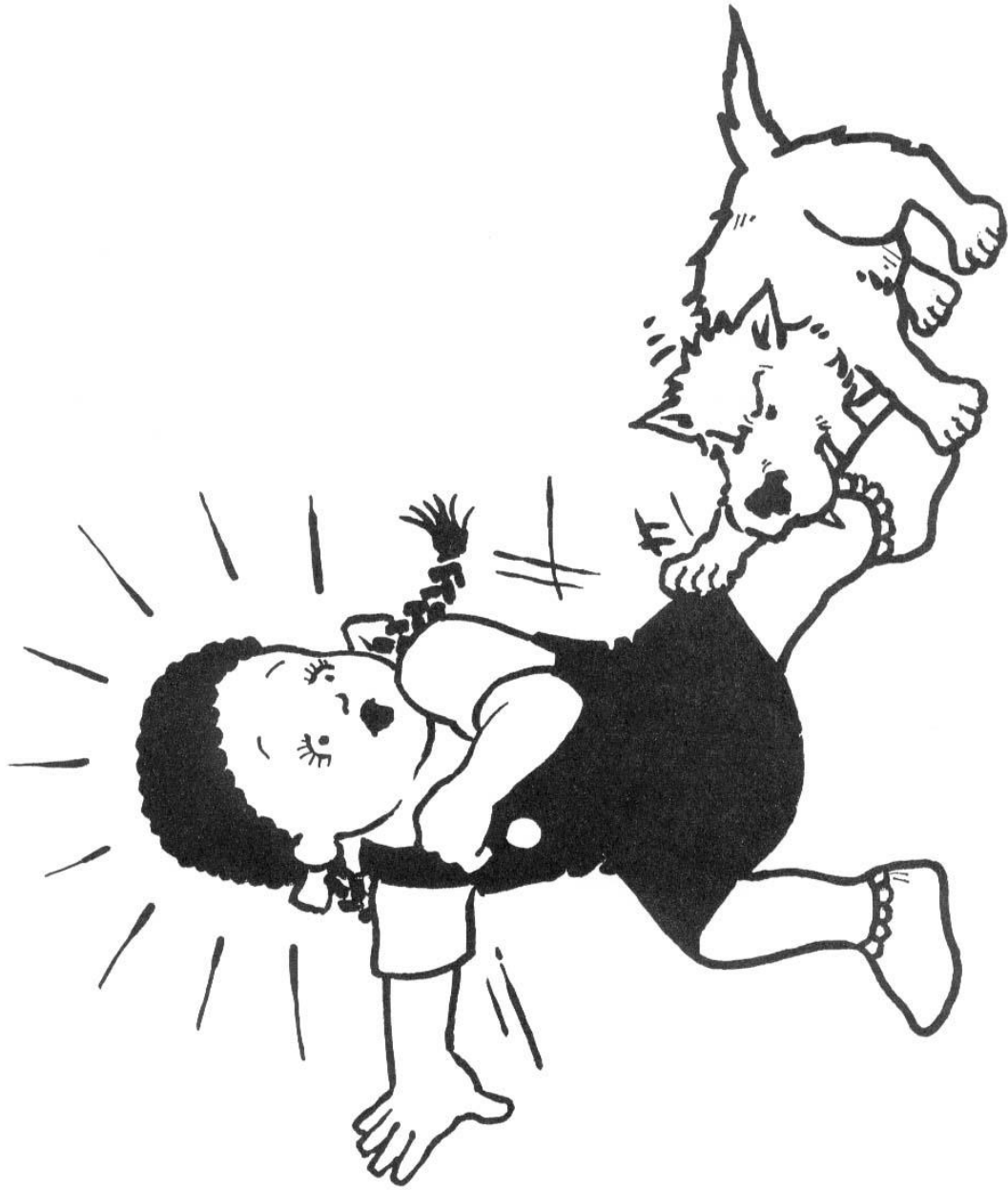
Ενθάρρυνε τα παιδιά να σκεφτούν όσες περισσότερες καταλήξεις της ιστορίας μπορούν.



Εικόνα 24 – Μάθημα 43



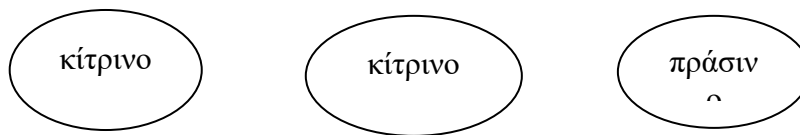
Εικόνα 25 – Μάθημα 43



Εικόνα 26 – Μάθημα 43

ΘΥΜΑΣΑΙ ΤΗ ΣΕΙΡΑ;

Κόλλησε τρία σχήματα πάνω στον πίνακα από φελιζόν και χρωμάτισε τη σειρά. Αφού τα δουν καλά τα παιδιά, απομάκρυνε τα από πίνακα.



Ποιος μπορεί να βάλει τα σχήματα με την ΙΔΙΑ σειρά που τα είχα βάλει εγώ; (Σειρά1)

Ποιος μπορεί να τα βάλει σε μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ σειρά;

Σε τι είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ η πρώτη σειρά από τη δεύτερη; (Σειρά 2)

Πρόσθεσε περισσότερα ίδια σχήματα ή επανέλαβε το παιχνίδι με σχήματα που απεικονίζουν ζώακια ή παχουλούς ή αδύνατους ανθρώπους ή άλλα αντικείμενα.

ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΚΑΛΗ ΙΔΕΑ;

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενθαρρύνει τη σκέψη συνεπειών.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 27.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα στο παιχνίδι « Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» θα μιλήσουμε για το τι ΕΙΝΑΙ και τι ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα.

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 27.

Κοίταξτε αυτές τις εικόνες προσεκτικά.

(Παιδί 1), έλα και δείξε μια εικόνα με κάποιον που κάνει κάτι που ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα.

Ανεξάρτητα από την εικόνα που δείχνει το παιδί, κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Πες μας τι κάνει το παιδί.

ΓΙΑΤΙ αυτό ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα;

ΑΝ το παιδί κάνει αυτό, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά;

ΑΝ αυτό συμβεί, ΤΟΤΕ πως ΜΠΟΡΕΙ να νιώσει το παιδί; *(Να ρωτήσεις πως μπορεί να νιώθουν και τα δυο παιδιά αν επιλέξει την εικόνα με την κούνια.)*

Ποιος άλλος νομίζει ότι αυτό ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα;

Γιατί το νομίζεις αυτό;

Είναι αυτό το ΕΠΕΙΔΗ που λες το ΙΔΙΟ ή το ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το ΕΠΕΙΔΗ που είπε το (παιδί 1);

Τι θα μπορούσε να κάνει το παιδί στην εικόνα που να ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα;

ΓΙΑΤΙ είναι αυτό μια καλή ιδέα; ΕΠΕΙΔΗ _____.

Τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά αν το παιδί το κάνει αυτό;

Τότε πως νομίζεις ότι θα νιώσει το παιδί;

Νομίζει κανείς ότι αυτό ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα;

Έχει κανείς άλλος ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ γνώμη γι' αυτό; *(Αν είναι κατάλληλο:*

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ παιδιά νιώθουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ για το ΙΔΙΟ πράγμα. Είναι έτσι;)

Ζήτα από ένα άλλο παιδί να δείξει μια διαφορετική εικόνα με ένα παιδιού που κάνει κάτι που δεν είναι μια καλή ιδέα. Επανάλαβε τις προηγούμενες ερωτήσεις για την νέα εικόνα.

Τώρα θα αλλάξουμε λίγο το παιχνίδι.

(Παιδί 2), έλα και δείξε μια εικόνα με κάποιον που κάνει κάτι που ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα.

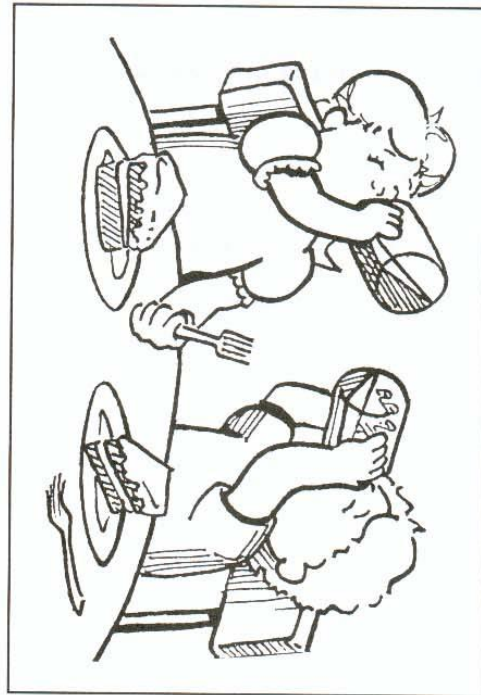
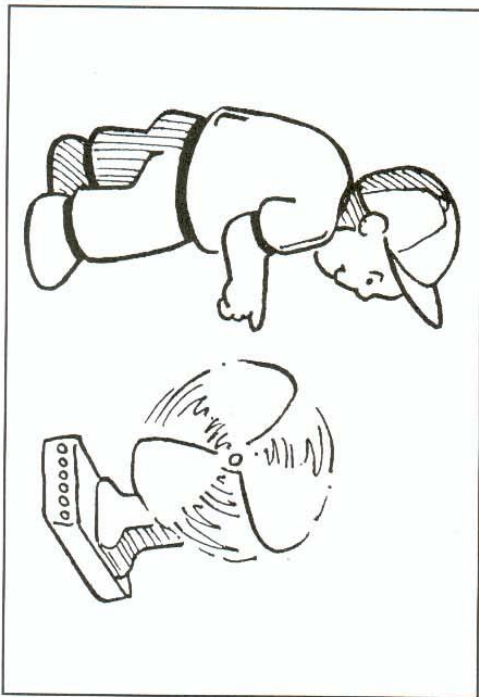
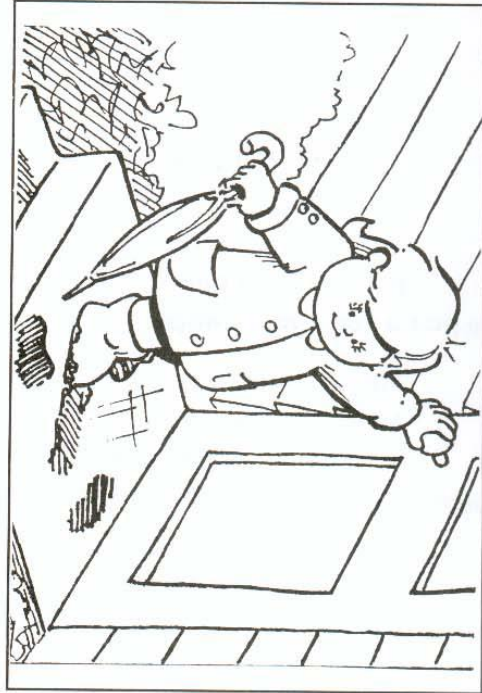
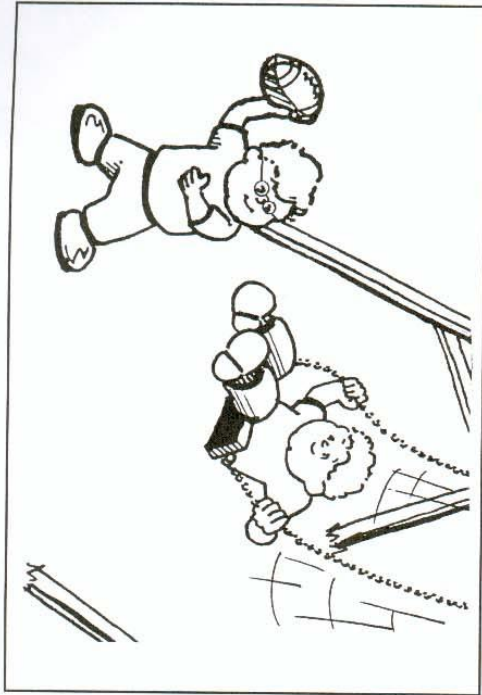
Ανεξάρτητα από την εικόνα που δείχνει το παιδί κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

ΓΙΑΤΙ είναι αυτό μια καλή ιδέα;

Αν νιώθεις το ΙΔΙΟ για αυτό, σήκωσε το χέρι σου.

Αν νιώθεις ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ, ΓΙΑΤΙ νομίζεις ότι αυτό ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα;

Ζήτα από ένα άλλο παιδί να δείξει μια διαφορετική εικόνα με ένα παιδί που κάνει κάτι που είναι μια καλή ιδέα. Επανάλαβε τις προηγούμενες ερωτήσεις για την νέα εικόνα.



Εικόνα 27 – Μάθημα 44

ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΕΝΩ ΠΕΡΙΜΕΝΩ;

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση όταν οι ανάγκες τους δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αμέσως.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 28.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 28.

Ποιος μπορεί να μου πει τι κάνει η μητέρα σε αυτήν την εικόνα; *(Αν χρειαστεί: Βάζει φωτογραφίες στο άλμπουμ της).*

Τι προσπαθεί να κάνει αυτό το κορίτσι *(δείξε)*. *(Αν χρειαστεί: ζητάει από την μητέρα της να της διαβάσει μια ιστορία.*

Είναι μια καλή ιδέα να ζητήσει το κορίτσι από την μαμά της να της διαβάσει κάτι όταν η μαμά της κάνει κάτι άλλο;

Όχι, ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα. Τι ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα; *(Αν χρειαστεί: Είναι μια καλή ιδέα να περιμένει μέχρι η μαμά της να τελειώσει αυτό που κάνει;)*

Ναι, είναι μια καλή ιδέα να περιμένει μέχρι η μαμά της να τελειώσει αυτό που κάνει.

ΓΙΑΤΙ είναι μια καλή ιδέα να περιμένει; ΕΠΕΙΔΗ _____.

Έχει κανείς ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΠΕΙΔΗ;

Τι ΜΠΟΡΕΙ να γίνει ΑΝ το κορίτσι ΔΕΝ περιμένει; *(Αν χρειαστεί: πως θα νιώσει η μητέρα της;)*

Τώρα ακούστε προσεκτικά. Εδώ είναι μια νέα ερώτηση. Τι μπορεί να κάνει το κορίτσι ενώ περιμένει;

(Μετά την πρώτη απάντηση). Εντάξει, αυτό είναι ένα πράγμα που μπορεί να κάνει.
Ποιος μπορεί να σκεφτεί κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που μπορεί να κάνει;

Ενθάρρυνε τα παιδιά να δώσουν έναν αριθμό εναλλακτικών ιδεών.

Ποιος μπορεί να μας πει για μια φορά που περίμενε για κάτι;

Τι θα μπορούσες να κάνεις ενώ περιμένεις για αυτό;

Ζήτησε από κάποια παιδιά να πουν δικές τους προτάσεις:

ΟΔΗΓΙΑ:

Τόνισε ενώ μιλάς τα σημεία εκείνα από τα οποία τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν ότι βρίσκοντας κάτι άλλο να κάνεις ενώ περιμένεις για κάτι, μπορείς να κάνεις την αναμονή σου πολύ ευκολότερη.



Εικόνα 28 – Μάθημα 45

ΜΙΚΡΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ

Περίπτωση 1

Γιώργος: Θέλω την πλαστελίνη.

Νηπιαγωγός: Δεν μπορώ να στη δώσω τώρα ΕΠΕΙΔΗ βοηθάω το Νίκο.

Γιώργος: Αλλά τη θέλω τώρα.

Νηπιαγωγός: Το ξέρω ότι τη θέλεις. Όταν τελειώσω με το Νίκο θα στη δώσω.

Μπορείς να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που μπορείς να κάνεις ενώ περιμένεις;

Γιώργος: (Σκέφτεται για λίγο). Θα ζωγραφίσω.

Ο Γιώργος αρπάζει τις μπογιές του και ζωγραφίζει σε ένα χαρτί. Αυτό φέρει ένα σημαντικό διαφορετικό αποτέλεσμα από τη περίπτωση που η νηπιαγωγός θα είχε προτείνει μόνη της «Γιατί δεν πας να ζωγραφίσεις;».

Περίπτωση 2

Μαρία: (Διακόπτει τη νηπιαγωγό). Κυρία Βίκυ, μπορώ να έχω λίγη πλαστελίνη;

Νηπιαγωγός: Δεν μπορώ να σου δώσω τώρα. Μιλάω με την κυρία Νίκη. Μπορείς να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ να κάνεις ενώ περιμένεις;

Μαρία: Όχι.

Νηπιαγωγός: Βάζω στοίχημα ότι αν σκεφτείς καλά, μπορείς να σκεφτείς να κάνεις κάτι.

Μαρία: θα μαγειρέψω το δείπνο (στη γωνιά του σπιτιού).

Ποιανού ιδέα ήταν αυτή;

ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΜΕΤΑ; ΜΕΡΟΣ Ι**ΣΚΟΠΟΣ**

Να τονίσει πως ό,τι κάνουμε και λέμε επιδρά στο τι κάνουν και λένε οι άλλοι.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 29.

Ένας μαυροπίνακας ή πίνακας από φελιζόν.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ**ΣΗΜΕΙΩΣΗ**

Μετά από αυτό το μάθημα, μπορείς να ενσωματώσεις ολοκληρωμένο διάλογο του «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα». Δες τα παραδείγματα μετά το μάθημα 50.

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 29.

Σήμερα το μάθημα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» είναι για αυτά τα παιδιά.

Ας προσποιηθούμε ότι το πρόβλημα εδώ είναι ότι αυτό το αγόρι (δείξε) θέλει να τον αφήσει αυτό το κορίτσι (δείξε) να ταΐσει το ψάρι.

Τι μπορεί να κάνει ή να πει το αγόρι έτσι ώστε το κορίτσι να τον αφήσει να ταΐσει το ψάρι;

Θα βάλω ΟΛΕΣ τις ιδέες σας σε αυτή τη πλευρά (την αριστερή πλευρά) του πίνακα.

Απέσπασε τρεις ή τέσσερις λύσεις. Γράψε όλες τις λύσεις όπως δείχνει το παρακάτω παράδειγμα.

1. Θα μπορούσε να την σπρώξει.
2. Θα μπορούσε να τις δώσει καραμέλες.
3. Θα μπορούσε να της το ζητήσει.

Τώρα ακούστε πολύ προσεκτικά.. Θα αλλάξουμε την ερώτηση. ΑΝ το αγόρι σπρώξει το κορίτσι, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά;

Θα γράψω τι σκέφτεστε ότι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί εδώ. (Δείξε την δεξιά πλευρά του πίνακα).

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα τον χτυπήσει. (Γράψε αυτήν την συνέπεια στη δεξιά πλευρά και ένωσε την μια πλευρά με την άλλη, όπως στο παράδειγμα)

1. Θα μπορούσε να την σπρώξει → 1. Θα τον χτυπούσε.

Εντάξει, ΜΠΟΡΕΙ να τον χτυπούσε. Τι άλλο ΜΠΟΡΕΙ να συνέβαινε μετά;

Απέσπασε επιπρόσθετες συνέπειες, πρόσθεσε τις στη λίστα και ένωσε την αριστερή πλευρά με τη δεξιά, όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

1. Θα μπορούσε να τον σπρώξει → 1. Θα τον χτυπούσε
→ 2. Θα έκλαιγε
→ 3. Θα το έλεγε στη μητέρα της
→ Θα το έλεγε στο πατέρα της

Να θυμάσαι να προσέχεις και να κατηγοριοποιείς τις απαριθμήσεις (πχ. το παράδειγμα «να το έλεγε στο πατέρα της»). Τοποθέτησε τις παρόμοιες συνέπειες, όπως δείχνει το προηγούμενο παράδειγμα. Κατηγοριοποίησε λέγοντας : «Το να το πει στη μητέρα της

και το να το πει στο πατέρα της είναι ΙΔΙΑ ΕΠΕΙΔΗ και με τα δυο λέμε κάτι σε κάποιον.
Τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά που θα είναι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από το να το πει σε κάποιον;

(Όταν ένας αριθμός συνεπειών έχουν προκύψει.) Κοίταξε ΟΛΑ τα πράγματα που
μπορεί να συμβούν απλά από μια πράξη, από το να σπρώξει το κορίτσι.

Ίσως ΜΕΡΙΚΟΙ από εμάς νομίζουμε ότι σπρώχνοντας το κορίτσι ΕΙΝΑΙ μια καλή
ιδέα.

Αν νομίζετε ότι σπρώχνοντας το κορίτσι ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα, σηκώστε τα χέρια
σας.

_____, ΓΙΑΤΙ νομίζεις ότι ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα; Αν χρειαστεί :ΕΠΕΙΔΗ
_____).

Εντάξει, μπορεί να ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα ΕΠΕΙΔΗ _____.(Επανέλαβε την
αιτιολογία που είπε το παιδί).

Ζήτησε από κάθε παιδί που σηκώνει το χέρι του να αναφέρει την αιτιολογία.

Ίσως ΜΕΡΙΚΟΙ από εμάς νομίζουμε ότι σπρώχνοντας την ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα.

Αν νομίζετε ότι το να σπρώξει το αγόρι το κορίτσι ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα, σηκώστε
το χέρι σας.

_____, ΓΙΑΤΙ νομίζεις ότι ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα; (Αν χρειαστεί: ΕΠΕΙΔΗ
_____.)

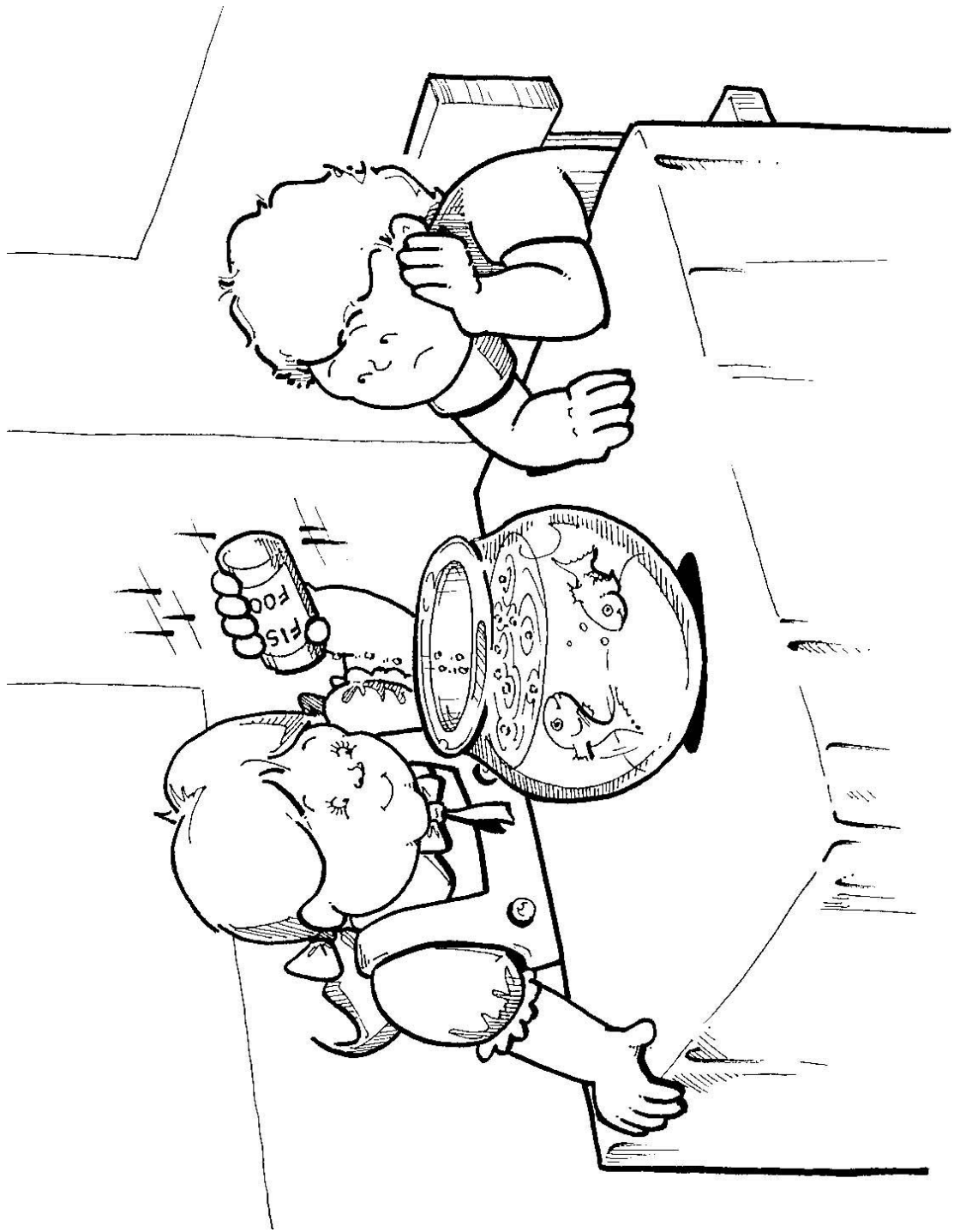
Εντάξει, ίσως δεν είναι μια καλή ιδέα ΕΠΕΙΔΗ _____.(Επανέλαβε την
αιτιολογία που είπε το παιδί).

Ζήτησε από κάθε παιδί που έχει σηκώσει το χέρι του να αναφέρει την αιτιολογία.

ΟΔΗΓΙΑ

Αν το παιδί δίνει μια λύση (για παράδειγμα «Το αγόρι θα μπορούσε να αρπάξει την τροφή») πες «Αυτό είναι τι θα μπορούσε να κάνει το αγόρι για να λύσει το

πρόβλημα» και γράψε αυτή τη λύση στην αριστερή πλευρά. Επανάλαβε «Θέλουμε να ξέρουμε τι μπορεί να κάνει ή να πει το κορίτσι αν το αγόρι σπρώξει το κορίτσι». Αν δεν είσαι σίγουρη αν η απάντηση του είναι μια λύση ή μια συνέπεια ρώτησε «Ποιος θα μπορούσε να το κάνει αυτό;». Αν το παιδί πει ότι το αγόρι θα μπορούσε να το κάνει αυτό, η απάντηση είναι μια λύση. Αν πει το κορίτσι, τότε είναι συνέπεια.



Εικόνα 29 – Μάθημα 46

ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΜΕΤΑ; ΜΕΡΟΣ ΙΙ**ΣΚΟΠΟΣ**

Να ενδυναμώσει την ιδέα πως ό,τι κάνουμε και λέμε επιδρά στους άλλους.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 30.

Ένα μαυροπίνακας ή πίνακα με φελιζόν.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε την εικόνα 30.

Ας προσποιηθούμε ότι το πρόβλημα είναι ότι αυτό το κορίτσι στο επάνω μέρος της τσουλήθρας (δείξε) θέλει να κατέβει κάτω και το κορίτσι στο κάτω μέρος (δείξε) δεν θέλει να φύγει μακριά.

Θα βάλω ΟΛΕΣ σας τις λύσεις σε αυτή την πλευρά του πίνακα (την αριστερή πλευρά).

Απέσπασε τρεις ή τέσσερις λύσεις Γράψε κάθε μια όπως δίνεται, όπως δείχνει το παρακάτω παράδειγμα.

1. Θα μπορούσε να την σπρώξει μακριά.
2. Θα μπορούσε να πει «Φύγε μακριά».
3. Θα μπορούσε να το πει στη μητέρα της

4. Θα μπορούσε να της το ζητήσει

Τώρα ακούστε προσεκτικά. Ας μιλήσουμε σχετικά με την ιδέα να σπρώξει το παιδί από τη τσουλήθρα.

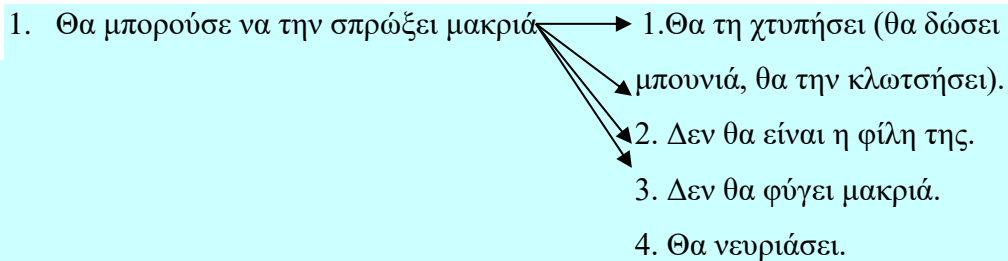
ΑΝ το κορίτσι στο πάνω μέρος τη σπρώξει μακριά ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα την χτυπήσει (θα δώσει μπουνιά, θα κλωτσήσει). (Γράψε αυτή την συνέπεια στη δεξιά πλευρά του πίνακα και ένωσε με ένα βελάκι τη λύση με τη συνέπεια).

Εντάξει, ΜΠΟΡΕΙ να την χτυπήσει. Αυτό είναι ένα πράγμα που ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί.

Τι άλλο ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί; Θα γράψω τι άλλο ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί στη δεξιά πλευρά;

Απέσπασε όσο το δυνατόν περισσότερες συνέπειες προσθέτοντας τις στη λίστα και ζωγραφίζοντας βελάκια όπως δείχνεται στο παράδειγμα:

- 
1. Θα μπορούσε να την σπρώξει μακριά
- 1. Θα τη χτυπήσει (θα δώσει μπουνιά, θα την κλωτσήσει).
 - 2. Δεν θα είναι η φίλη της.
 - 3. Δεν θα φύγει μακριά.
 - 4. Θα νευριάσει.

(Όταν ένας αριθμός συνεπειών προκύψει). Κοιτάξτε ΟΛΑ τα πράγματα που ΜΠΟΡΕΙ να συμβούν απλά από τη μια αυτή πράξη, δηλαδή από το να σπρώξει το κορίτσι μακριά από την τσουλήθρα.

Ποιος νομίζει ότι το να τη σπρώξει μακριά ΕΙΝΑΙ μια καλή ιδέα;

ΓΙΑΤΙ;

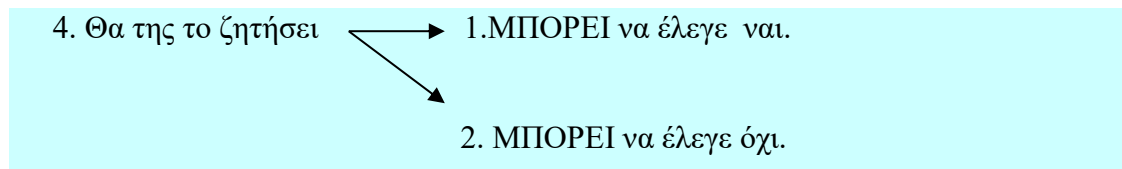
Ποιος νομίζει ότι το να τη σπρώξει μακριά ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα;

ΓΙΑΤΙ;

Εντάξει. Τώρα ας μιλήσουμε για τη λύση νούμερο δυο, να πει «Φύγε μακριά».

Επανάλαβε αυτή την διαδικασία και με τις άλλες λύσεις συμπεριλαμβανομένων και των θετικών λύσεων.

Το επόμενο παράδειγμα δείχνει δυο πιθανές συνέπειες μιας θετικής λύσης.



Τα παιδιά διασκεδάζουν λέγοντας «ΜΠΟΡΕΙ να πει ναι/ ΜΠΟΡΕΙ να πει όχι, σε απάντηση στη λύση «Θα της το ζητούσε».



Εικόνα 47 – Μάθημα 47

ΣΚΟΠΟΣ

Να ανασκοπήσει τις έννοιες του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

ΥΛΙΚΑ

Οποιοδήποτε βιβλίο με ιστορίες

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Διάβασε ένα οποιοδήποτε βιβλίο στη τάξη. Μετά ξαναδιάβασε το και σε κατάλληλα σημεία, κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Ποιος θυμάται τι (έκανε/ είπε) _____ όταν _____;

(ονομάτισε ένα χαρακτήρα και περιέγραψε ένα γεγονός από την ιστορία.)

Νομίζεις ότι αυτό ΕΙΝΑΙ ή ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα;

ΓΙΑΤΙ το νομίζεις αυτό;

Κάνε αυτές τις τρεις ερωτήσεις για πολλούς χαρακτήρες της ιστορίας.

Πως ΜΠΟΡΕΙ _____ να ένιωσε όταν _____;

(Ονομάτισε ένα χαρακτήρα και περιέγραψε ένα γεγονός).

Τι ΜΠΟΡΕΙ να γίνει μετά;

Απέσπασε και θετικές και αρνητικές απαντήσεις. Αν δοθεί μια αρνητική απάντηση, ρώτησε:

Τι άλλο μπορεί να κάνει το άτομο για να ΜΗΝ συμβεί αυτό;

ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΜΕΤΑ; ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
ΣΚΟΠΟΣ

Να κατευθύνει τα παιδιά να σκεφτούν τις συνέπειες διαπροσωπικών προβλημάτων.

ΥΛΙΚΑ

Οποιοσδήποτε δυο κούκλες χεριού.

Μια μπογιά και ένα φύλλο χαρτί.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα θα φτιάξουμε μια ιστορία μαζί και η Φόφη η Χελώνα και ο Γουίλι ο Λαγός θα σας βοηθήσουν.

Βάλε την μπογιά στο στόμα του Γουίλι και το χαρτί μπροστά σου.

Ωχ ο Γουίλι μουντζουρώνει το χαρτί της Φόφης. *(Μουτζούρωσε με τη μπογιά που είναι στο στόμα του Γουίλι. Σούφρωσε το στόμα της Φόφης).*

Πως νιώθει η Φόφη;

Πως μπορούμε να το βρούμε; *(Αν χρειαστεί: Ας την ρωτήσουμε).*

Άφησε ένα παιδί να ρωτήσει τη Φόφη πως νιώθει;

Νηπιαγωγός: Φόφη, ΓΙΑΤΙ νιώθεις (ΘΥΜΩΜΕΝΗ / ΛΥΠΗΜΕΝΗ);

Φόφη: ΕΠΕΙΔΗ _____. Ξέρει κανείς ΓΙΑΤΙ νιώθω (ΘΥΜΩΜΕΝΗ ΛΥΠΗΜΕΝΗ);

Νηπιαγωγός: Ξέρουμε ότι η Φόφη νιώθει (ΘΥΜΩΜΕΝΗ / ΛΥΠΗΜΕΝΗ). Ας σκεφτούμε τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά στην ιστορία. *(Αν χρειαστεί: Τι ΜΠΟΡΕΙ να κάνει η Φόφη ή να πει μετά;).* Θυμηθείτε, ότι ο Γουίλι της μουντζούρωσε το χαρτί

Παιδιά:	(Απαντούν).
Νηπιαγωγός:	Αυτό είναι ένα πράγμα που ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί. Ποιος μπορεί να σκεφτεί κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ που ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί; Αυτή είναι η ιδέα του παιχνιδιού – να σκεφτούμε πολλά ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα που ΜΠΟΡΕΙ να συμβούν.

Απέσπασε όσες περισσότερες συνέπειες μπορείς, κάνοντας ερωτήσεις, όπως «Τι άλλο ΜΠΟΡΕΙ να κάνει η Φόφη;» και «Τι άλλο ΜΠΟΡΕΙ να πει η Φόφη;»

Νηπιαγωγός: Ωχ, Γουίλι, η Φόφη είναι ακόμη θυμωμένη. Πρέπει να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ - ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο για να λύσεις αυτό το πρόβλημα

Γουίλι: Φόφη, θέλεις να ζωγραφίσεις;

Φόφη: Ναι.

Γουίλι: Ας ζωγραφίσουμε μαζί.

Φόφη: Εντάξει.

Νηπιαγωγός: Η Φόφη και ο Γουίλι ζωγράρισαν μαζί και γέλασαν και γέλασαν (Προσποιήσου ότι γελάνε).

Γουίλι: Δεν ήθελα να μουτζουρώσω το χαρτί σου. Πραγματικά σε συμπαθώ.

Νηπιαγωγός: (Στην ομάδα). Πως αισθάνονται τώρα η Φόφη και ο Γουίλι; Ναι, ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΙ.

Άφησε τα παιδιά να γίνουν ζευγάρια και να δημιουργήσουν ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι κούκλες. Ζήτησε μια μόνο λύση ώστε πολλά ζευγάρια να πάρουν τη σειρά τους και να παρουσιάσουν τη κατάσταση στην ομάδα.

ΣΚΟΠΟΣ

Να εξασκηθούν περισσότερο τα παιδιά στη σκέψη συνεπειών όταν προκύπτουν διαπροσωπικά προβλήματα.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 31.

Ένας μαυροπίνακας ή πίνακας από φελιζόν.


ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 31.

Βλέπει κανείς κάτι σε αυτήν την εικόνα, που μπορεί να είναι ένα πρόβλημα;

(Αν χρειαστεί: Ας πούμε ότι αυτό το αγόρι –δείξε – θέλει να κοιτάξει η δασκάλα τη ζωγραφιά του).

Απέσπασε και γράψε τις λύσεις και τις συνέπειες των λύσεων, όπως δίνονται στο παρακάτω παράδειγμα. Ζωγράφισε βελάκια που ενώνουν τη λύση με τις συνέπειες, κατηγοριοποίησε τις απარიθμήσεις και εξήγησε στα παιδιά για τις απარიθμήσεις με τον τρόπο που χρησιμοποιήσαμε σε προηγούμενα μαθήματα. Το παρακάτω παράδειγμα δείχνει μερικές πιθανές απαντήσεις.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Θα μπορούσε να πει «Κοίτα την εικόνα μου» |  | 1. Θα πει να περιμένει.
2. Θα το δει (δεν θα το δει).
3. Θα νευριάσει.
<i>(Διευκρίνιση :Γιατί είναι
απασχολημένη).</i> |
|--|---|---|

Συζήτησε αν κάθε συνέπεια που δόθηκε είναι ή δεν είναι μια καλή ιδέα, όπως στα μαθήματα 46 και 47.



Εικόνα 31 – Μάθημα 50

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Τύπος Διαλόγου του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»

Οι τρεις παρακάτω διάλογοι επεξηγούν πώς να εφαρμόσεις πλήρως τον τύπο του διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»

ΕΓΩ ΤΟ ΕΙΧΑ ΠΡΩΤΟΣ / Η

Διάλογος που δεν συνάδει με τον τύπο διαλόγου του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»	Τύπος Διαλόγου του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»
<p>(Η νηπιαγωγός λύνει το πρόβλημα)</p> <p>Νηπιαγωγός: (Στο παιδί 1) Γιατί παίρνεις το βιβλίο από το (παιδί 2) με αυτό τον τρόπο; Το ξέρεις ότι θα το σκίσεις. ¹</p> <p>Παιδί 1: Εγώ το είχα πρώτος / η!</p> <p>Παιδί 2: Εγώ το είχα πρώτος / η!</p> <p>Νηπιαγωγός: Τώρα ποιος το είχε πρώτος;²</p> <p>Παιδί 1: Εγώ!</p> <p>Παιδί 2: Όχι, εγώ!</p> <p>Νηπιαγωγός: Αν δεν μπορείτε να το μοιραστείτε θα πρέπει να το πάρω. Αν δεν μάθετε να μοιράζεστε, δεν θα έχετε φίλους. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν να μοιράζονται. Σε αυτό το σχολείο μοιραζόμαστε πράγματα.³</p>	<p>(Το παιδί λύνει το πρόβλημα)</p> <p>Νηπιαγωγός: (Στο παιδί 1) Τι συμβαίνει; ποιο είναι το πρόβλημα;¹</p> <p>Παιδί 1: (Παίρνει το βιβλίο από το παιδί 2) Δεν θα με αφήσει να δω το βιβλίο</p> <p>Παιδί 2: Εγώ το είχα πρώτος/ η</p> <p>Παιδί 1: Όχι, εγώ το είχα πρώτος/η</p> <p>Νηπιαγωγός: Τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί αν τραβάς το βιβλίο²;</p> <p>Παιδί 1: ΜΠΟΡΕΙ να σκιστεί.</p> <p>Νηπιαγωγός: Τι μπορείτε εσείς οι δύο να σκεφτείτε στην περίπτωση που δύο παιδιά θέλουν το ίδιο βιβλίο την ίδια στιγμή;³</p> <p>Παιδί 1: Είναι δικό μου!</p> <p>Νηπιαγωγός: (Στο παιδί 2) Μπορείς να σκεφτείς ένα τρόπο να λύσουμε το πρόβλημα;⁴</p> <p>Παιδί 2: Το κοιτάζω πρώτα εγώ και μετά αυτή.</p> <p>Παιδί 1: Ας το κοιτάξουμε μαζί</p> <p>Παιδί 2: Εντάξει⁵.</p>

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για το «γιατί». Λέει στα παιδιά τι πρέπει να σκεφτούν.

² Δεν θα μάθει ποτέ.

³ Πιθανώς να μην άκουσαν τίποτα από όσα είπε.

¹ Μαθαίνει την άποψη του παιδιού για το πρόβλημα

² Αποσπά τις συνέπειες: Δεν δίνει σημασία στο «ποιος το είχε πρώτος»

³ Αποσπά τις λύσεις

⁴ Απευθύνεται στο άλλο παιδί για βοήθεια.

⁵ Τα παιδιά είναι χαρούμενα με τη λύση που έδωσαν μόνα τους

ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΟ ΜΟΥ

Νηπιαγωγός: Άννα, τι συμβαίνει εδώ; Αυτό θα με βοηθούσε να καταλάβω το πρόβλημα.	Αποσπά την αντίληψη του παιδιού για το πρόβλημα
Άννα: Η πλαστελίνη είναι δική μου	
Νηπιαγωγός: Τι συνέβηκε όταν άρπαξες την πλαστελίνη;	Καθοδηγεί το παιδί να σκεφτεί τις συνέπειες των πράξεων του
Άννα: Η Βίκυ με κτύπησε.	
Νηπιαγωγός: Τι ένιωσε η Βίκυ όταν της άρπαξες την πλαστελίνη;	Αποσπά πληροφορίες για τα συναισθήματα του άλλου παιδιού
Άννα: Θυμό	
Νηπιαγωγός: Τι ένιωσες εσύ όταν η Βίκυ σε κτύπησε;	Μια πολύ δυναμική ερώτηση «Κάποιος νοιάζεται για το πώς νοιώθω».
Άννα: Θυμό	
Νηπιαγωγός: Το να αρπάζεις είναι ένας τρόπος που μπορείς να πάρεις κάτι. Μπορείς να σκεφτείς ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο έτσι ώστε η Βίκυ να μην σε κτυπήσει και να μην θυμώσει;	Καθοδηγεί το παιδί στο να σκεφτεί μια λύση βάσει των συνεπειών.
Άννα: (Προς Βίκυ) Μπορώ να έχω τον πηλό;	
Βίκυ: Όχι!	
Νηπιαγωγός: Πρέπει να ξαναδοκιμάσεις. Μπορείς να σκεφτείς μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα;	Ενθαρρύνει το παιδί να μην τα παρατάει τόσο εύκολα. Υπάρχουν περισσότεροι από ένα τρόποι.
Άννα: (Προς Βίκυ) Αν με αφήσεις να πάρω την πλαστελίνη θα σου κτίσω ένα κάστρο. Θα σου άρεσε αυτό;	Το παιδί χρησιμοποιεί το Παιχνίδι «Σου Αρέσει;» (Δες μάθημα 29)

Τα παιδιά είναι χαρούμενα με τη δικιά τους λύση και ένιωσαν περήφανα, ενώ η νηπιαγωγός δεν χρειάστηκε να εξηγήσει γιατί πρέπει να μοιράζονται πράγματα.

ΜΕ ΚΤΥΠΗΣΕ

Νηπιαγωγός: Κώστα τι έχει συμβεί;	Αποσπά την αντίληψη του παιδιού για το πρόβλημα
Κώστας: Ο Μάκης με κτύπησε	
Νηπιαγωγός: Ξέρεις ΓΙΑΤΙ σε χτύπησε ο Μάκης	Παρακινεί την αιτιακή σκέψη
Κώστας: Όχι.	
Νηπιαγωγός: Πώς μπορείς να το μάθεις;	Ενθαρρύνει τον Κώστα να μιλήσει στο Μάκη για το πρόβλημα.
Κώστας: Θα μπορούσα να τον ρωτήσω	
Νηπιαγωγός: Εμπρός, ρώτησε τον	Τον ενθαρρύνει να βάλει σε τάξη τη σκέψη του.
Κώστας: (Στο Μάκη) ΓΙΑΤΙ με κτύπησες;	
Μάκης: Με είπες κακό.	
Νηπιαγωγός: Κώστα, νιώθεις ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ τώρα ή ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ;	Βοηθάει το παιδί να σκεφτεί τα συναισθήματα του.
Κώστας: ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ!	
Νηπιαγωγός: Μάκη, πώς νιώθεις;	Καθοδηγεί το άλλο παιδί να σκεφτεί τα συναισθήματα του.
Μάκης: ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ	
Νηπιαγωγός: Εσείς οι δύο έχετε ένα πρόβλημα. Ο Κώστας είπε το Μάκη χαζό και ο Μάκης κτύπησε τον Κώστα. Μπορεί κάποιος από εσάς να λύσει το πρόβλημα;	Καθοδηγεί τα παιδιά να σκεφτούν τις λύσεις βάσει των συνεπειών
Κώστας: Θα μπορούσε να πει ότι δεν θα σε ξαναπώ κακό. Νηπιαγωγός: Εμπρός δοκιμάστε το αυτό.	Ο Κώστας το κάνει, και έτσι οι δύο αποχωρούν και παίζουν μαζί.

Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός μπορεί να ξέρει γιατί ο Μάκης κτύπησε τον Κώστα, αλλά ήταν πιο σημαντικό για τα παιδιά να σκεφτούν το πρόβλημα μόνοι τους.

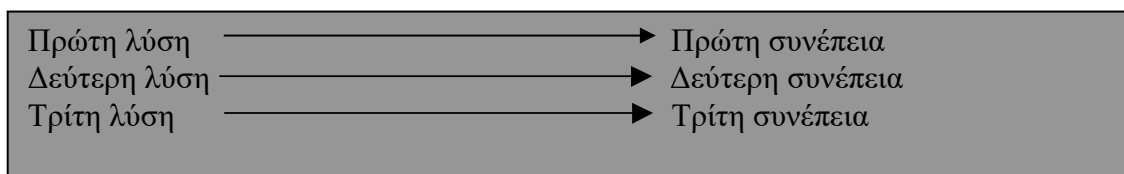
ΖΕΥΓΑΡΙΑ ΛΥΣΕΩΝ – ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ

Τα μαθήματα σε αυτό το μέρος βοηθάνε στο να διδαχτούνε τα παιδιά πώς θα παράγουν ζευγάρια των λύσεων και συνεπειών. Κάνοντας αυτό, τα παιδιά θα είναι ικανά στο τέλος να επιλέξουν έναν αριθμό λύσεων με βάση τις συνέπειες που προτιμούν να έχουν.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Όπως φαίνεται στα μαθήματα, τα βήματα για τη διδασκαλία των ζευγαριών λύσεων - συνεπειών είναι τα ακόλουθα:

1. Δήλωσε το πρόβλημα ή επέτρεψε στο παιδί να δηλώσει το πρόβλημα.
2. Εξήγαγε μια λύση για το πρόβλημα.
3. Ζήτησε να βρεθεί μια συνέπεια αυτής της λύσης.
4. Αν η συνέπεια είναι σχετική, εξήγαγε μια δεύτερη λύση.
5. Ζήτησε να βρεθούν οι συνέπειες της δεύτερης λύσης, κ.τ.λ., όπως φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα.



ΑΠΑΡΙΘΜΗΣΗ ΚΑΙ ΑΣΑΦΗ Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΙΚΑ ΑΣΧΕΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Επεξεργάσου τις απαριθμήσεις και τις φαινομενικά άσχετες απαντήσεις όπως θα έκανες και στη περίπτωση των εναλλακτικών λύσεων ή συνεπειών. Διέκρινε τις αλυσιδωτές αντιδράσεις (απαριθμήσεις) από τις συνέπειες αν αυτό είναι αναγκαίο.

Τι μπορεί να συμβεί αν το κάνω αυτό; Μέρος Ι

ΣΚΟΠΟΣ

Να παρουσιάσεις την ιδέα των ζευγαριών των λύσεων και συνεπειών και να ενθαρρύνεις την άμεση αξιολόγηση των λύσεων που δόθηκαν σε προβλήματα

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 32

Ένας μαυροπίνακας ή ένας πίνακας από φελιζόν

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 32.

Σήμερα, το πρόβλημα στο σημερινό παιχνίδι «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» αφορά αυτό το αγόρι (δείξε).

Θέλει να τον πάει ο πυροσβέστης βόλτα με το πυροσβεστικό όχημα.

Τι θέλει αυτό το αγόρι να κάνει ο πυροσβέστης;

Σωστά, να τον πάει βόλτα. Εντάξει, ποιος μπορεί να μου πει ένα τρόπο με τον οποίο το αγόρι θα μπορούσε να το κάνει αυτό;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να του το ζητήσει. *(Λύση – γράψε όλες τις λύσεις που έχουν δοθεί στη αριστερή μεριά του πίνακα).*

Τώρα ακούστε προσεκτικά. Η ερώτηση είναι:

ΑΝ το παιδί το ζητήσει από τον πυροσβέστη, ΤΟΤΕ τι ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να συμβεί μετά;

(Αν χρειαστεί: Τι ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ο πυροσβέστης να κάνει ή να πει;)

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ο πυροσβέστης θα μπορούσε να πει όχι. *(Συνέπεια – Γράψε όλες τις συνέπειες που θα δοθούν στη δεξιά μεριά του πίνακα. Ένωσε τις λύσεις με τις συνέπειες, όπως δείχνει το παρακάτω παράδειγμα.*

Το αγόρι θα μπορούσε να το ζητήσει	→	Ο πυροσβέστης θα μπορούσε να πει όχι
------------------------------------	---	--------------------------------------

Εντάξει. Τώρα ας σκεφτούμε ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο που θα μπορούσε το αγόρι να πείσει τον πυροσβέστη να τον πάει βόλτα.

Θα μπορούσε να του το ζητήσει Ή να _____;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να πει, «μόνο για λίγο». (*Λύση – Πρόσθεσε τη λύση που έχει δοθεί στην αριστερή μεριά του πίνακα*).

ΤΟΤΕ, τι νομίζετε ότι ο πυροσβέστης ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να κάνει;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να πει ΕΝΤΑΞΕΙ. (*Συνέπεια - Πρόσθεσε τη συνέπεια που έχει δοθεί στην δεξιά μεριά του πίνακα*).

ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να πει ΕΝΤΑΞΕΙ. Τώρα ας σκεφτούμε ένα τρίτο τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να το ζητήσει. Το αγόρι θα μπορούσε να του το ζητήσει, Η να πει «μόνο για λίγο» Η να _____;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να πάρει τα χρήματα από το πορτοφόλι της μαμάς του. (*Ασαφής απάντηση- διευκρίνισε*).

Πώς αυτό θα μπορούσε να λύσει το πρόβλημα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μετά θα έδινε τα χρήματα στον πυροσβέστη (*Λύση – πρόσθεσε την στη λίστα*).

Πρόσεξε ότι αυτό είναι ένα παράδειγμα μιας άσχετης λύσης, που αν τέτοιες λύσεις δοθούν συστηματικά τότε, αυτό θα επηρεάσει τη σκέψη του παιδιού.

Ας σκεφτούμε ένα τέταρτο τρόπο.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να κλάψει (*Ασαφής απάντηση – διευκρίνισε*).

Πες μου περισσότερα γι' αυτό.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Επειδή ο πυροσβέστης δεν θα τον πάει βόλτα. (*Δεν είναι λύση*).

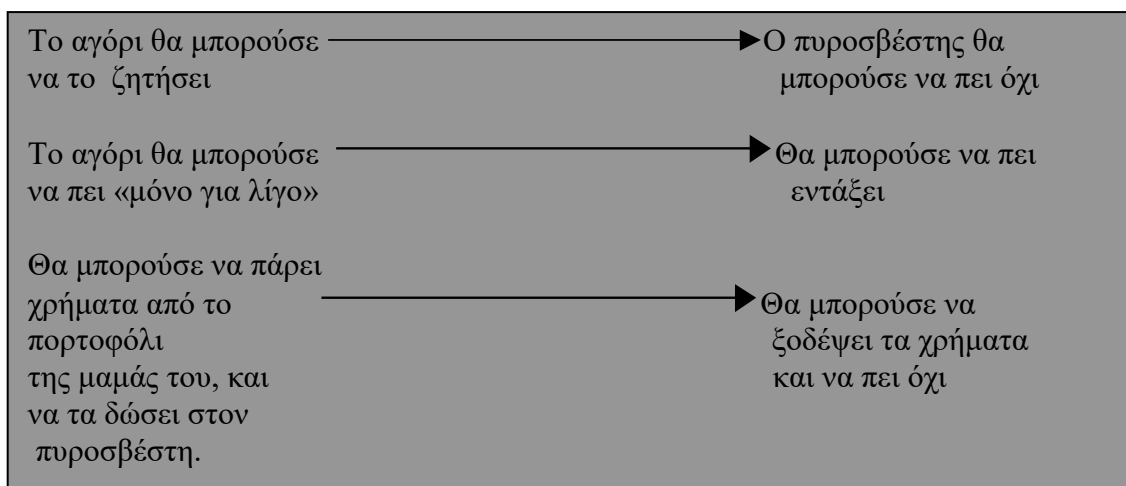
Εντάξει, θα ΜΠΟΡΟΥΣΕ να κλάψει. Τι μπορεί να κάνει ή να πει έτσι ώστε ο πυροσβέστης να τον πάει βόλτα;

Πρόσεξε, το παράδειγμα του «κλάματος» δεν είναι λύση με σκοπό να πετύχει τη συμπάθεια του πυροσβέστη, αλλά μια απάντηση που δηλώνει απογοήτευση.

1. Θα μπορούσε να το ζητήσει από τον πυροσβέστη, και ΤΟΤΕ ο πυροσβέστης ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να πει όχι.
2. Θα μπορούσε να πει «μόνο για λίγο» και ΤΟΤΕ ο πυροσβέστης ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να πει ΕΝΤΑΞΕΙ.
3. Θα μπορούσε να πάρει χρήματα από το πορτοφόλι της μαμάς του, να τα δώσει στον πυροσβέστη, και ΤΟΤΕ ο πυροσβέστης ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να ξοδέψει τα χρήματα και να πει όχι.

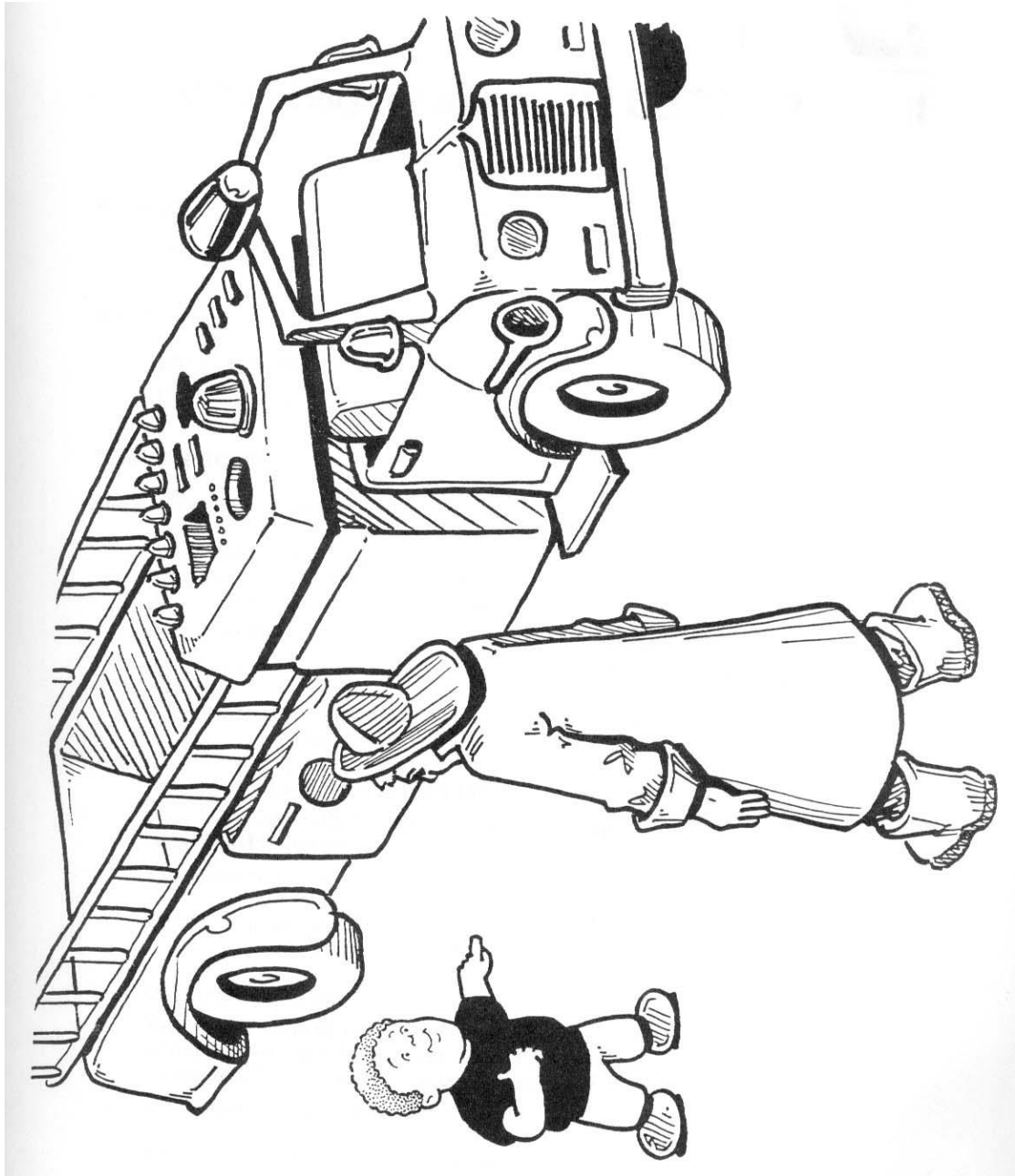
Αυτοί είναι τρεις τρόποι με τους οποίους το αγόρι θα μπορούσε να προσπαθήσει.
Ποιος μπορεί να σκεφτεί ένα τέταρτο τρόπο

Συνέχισε να ρωτάς με αυτό τον τρόπο, όσο το επιτρέπει ο χρόνος και όσο το ενδιαφέρον υπάρχουν από τα παιδιά. Οι απαντήσεις που έχουν δοθεί σε αυτό το μάθημα και έχουν γραφτεί στον πίνακα θα έχουν την μορφή που έχει το παρακάτω παράδειγμα.



ΟΔΗΓΙΑ

Όπως φαίνεται στα παραδείγματα, η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει τις λύσεις και τις συνέπειες που δίνονται από το παιδί αλλά ποτέ δεν προσθέτει καινούργιες ιδέες της.



Εικόνα 32 – Μάθημα 51

Τι μπορεί να συμβεί αν το κάνω αυτό; Μέρος II.

ΣΚΟΠΟΣ

Για να ενθαρρύνει τα παιδιά να αποτιμούν άμεσα τις λύσεις των προβλημάτων.

ΥΛΙΚΑ

Εικόνα 33

Ένας μαυροπίνακας ή ένας πίνακας από φελιζόν

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δείξε στα παιδιά την εικόνα 33.

Ποιος μπορεί να μας πει ένα πρόβλημα –δηλαδή, κάτι που είναι λάθος σε αυτή την εικόνα; *(Αν χρειαστεί: Ας πούμε ότι το κορίτσι που οδηγεί το ποδήλατο θέλει να φύγει το αγόρι που βρίσκεται μέσα στο βαγόνι γιατί βρίσκεται στο δρόμο της).*

Ποιος μπορεί να σκεφτεί κάποιους τρόπους έτσι ώστε να λύσουμε το πρόβλημα; Θα γράψω τις ιδέες σας στην αριστερή μεριά του πίνακα.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να του το ζητήσει *(λύση – γράψε τη λύση στην αριστερή μεριά του πίνακα).*

Μόλις μας έχεις πει ότι θα μπορούσε να του ζητήσει να φύγει από το δρόμο της.

Τώρα άκουσε προσεκτικά αυτή την ερώτηση. ΑΝ το κορίτσι το κάνει αυτό, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά;

Θα γράψω το τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά στη δεξιά μεριά του πίνακα.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα φύγει από το δρόμο της *(συνέπεια – γράψε τη συνέπεια στη δεξιά μεριά του πίνακα).*

Εντάξει, αυτό θα είναι σήμερα το παιχνίδι μας.

Θα μου πείτε τι θα μπορούσε να πει ή να κάνει το κορίτσι έτσι ώστε να φύγει από το δρόμο της το αγόρι – μετά θα μου πείτε τι ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να συμβεί αφότου το πει ή το κάνει. *(Αν χρειαστεί: Τι ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ το αγόρι να κάνει ή να πει ΑΝ το κορίτσι το κάνει ή το πει αυτό);*

Ποιος θα μπορούσε να πει ένα δεύτερο τρόπο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να του δώσει γλυκό. *(Λύση – Πρόσθεσε το στη λίστα).*

Εντάξει, θα μπορούσε να του δώσει γλυκό.

Τί ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα το έτρωγε *(Ασαφής απάντηση – Ζήτησε διευκρίνιση).*

Ναι, ΜΠΟΡΕΙ να το έτρωγε.

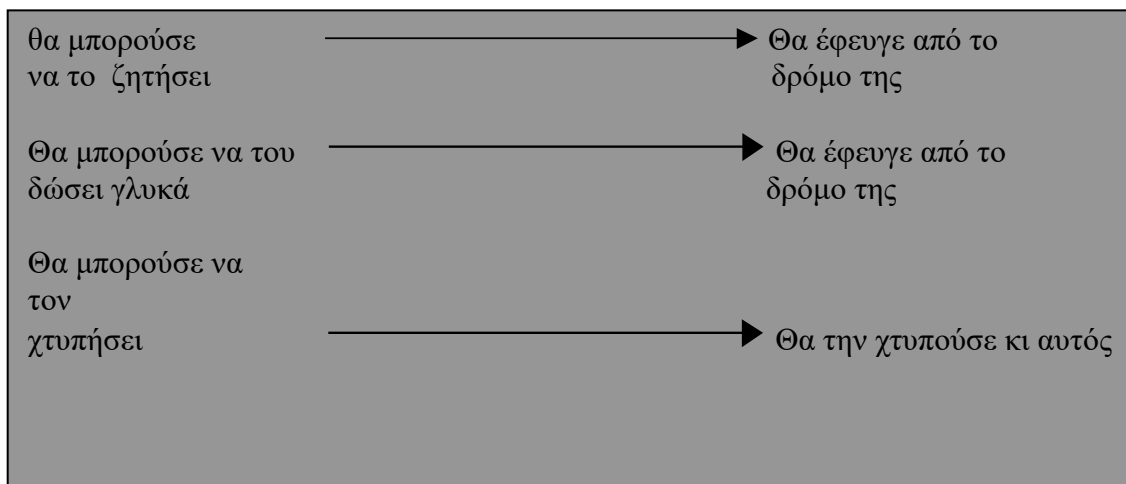
Πώς θα μπορούσε αυτό να βοηθήσει το κορίτσι ώστε να απομακρύνει το αγόρι από το δρόμο της; *(Αν χρειαστεί: Νομίζεις ότι το αγόρι θα έφευγε από το δρόμο της);*

Πρόσεξε, η απάντηση «θα το έτρωγε» είναι άσχετη γιατί δεν σχετίζεται με την επιθυμητή συνέπεια του να φύγει το αγόρι από το δρόμο της. Έτσι, δεν προστίθεται στη λίστα.

Εντάξει, ποιος μπορεί να μας δώσει ένα τρίτο τρόπο;

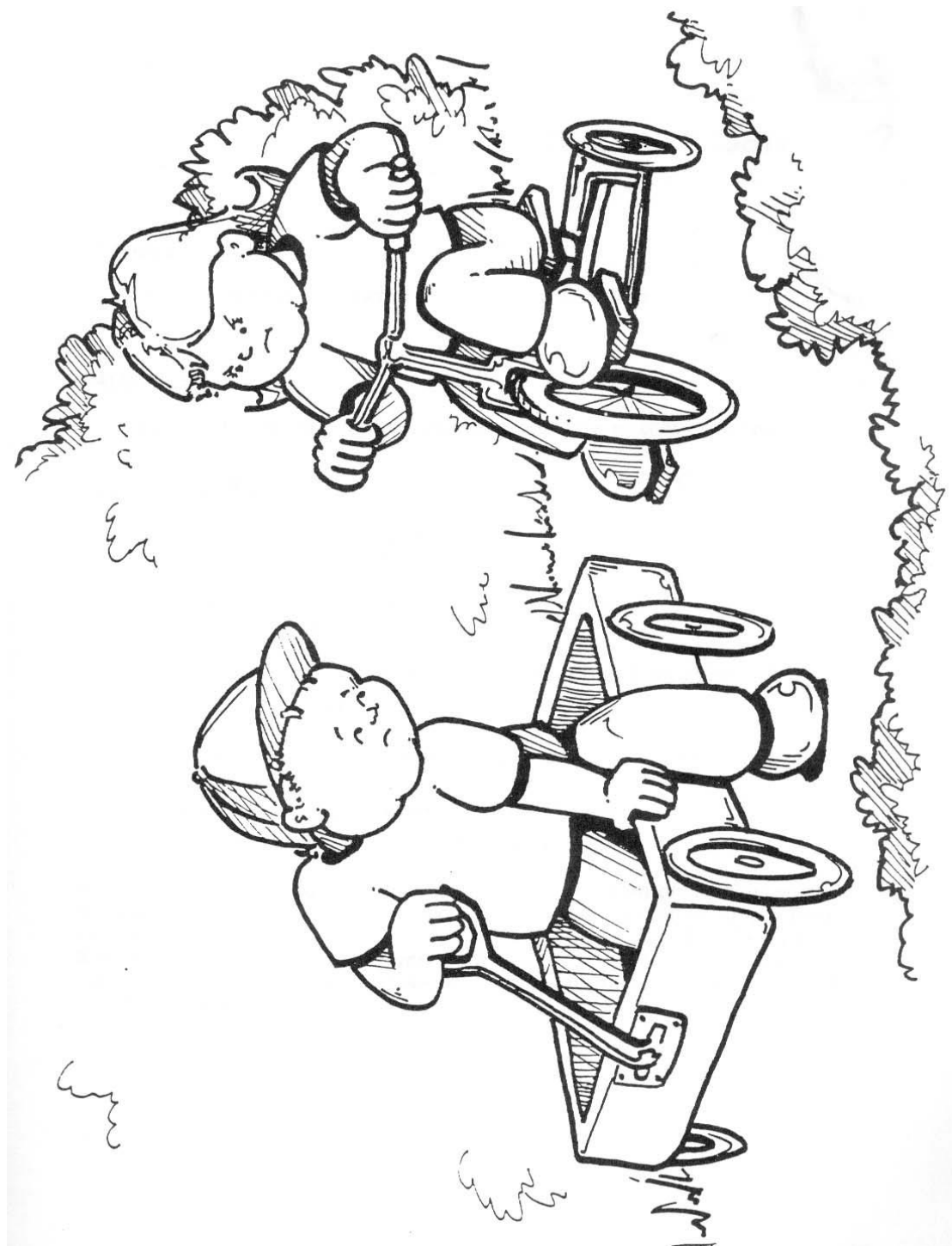
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσε να τον κτυπήσει (Λύση – πρόσθεσε την στη λίστα).
Και τι νομίζεις ότι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά ΑΝ το κορίτσι κτυπήσει το αγόρι;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα την κτυπούσε κι αυτός (Συνέπεια - πρόσθεσε την στη λίστα).

Συνέχισε να αναζητάς τις λύσεις και τις άμεσες συνέπειες τους, όσο το επιτρέπει ο χρόνος και όσο υπάρχει ενδιαφέρον από τα παιδιά. Οι απαντήσεις που έχουν δοθεί σε αυτό το μάθημα και έχουν γραφτεί στον πίνακα θα έχουν την μορφή που έχει το παρακάτω παράδειγμα.



ΟΔΗΓΙΑ

Όταν ζητάς από τα παιδιά να σου πουν μια λύση, δείχνε με το χέρι σου το κορίτσι στην εικόνα. Όταν ζητάς να σου πουν μια συνέπεια, δείχνε το αγόρι.



Εικόνα 33 - Μάθημα 52

ΤΙ ΑΛΛΟ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ;

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν αν οι λύσεις που δίνουν στην εμφάνιση ενός πραγματικού προβλήματος είναι επιτυχείς.

ΥΛΙΚΑ

Αρκετά αντικείμενα της τάξης, κούκλες κουκλοθέατρου, κ.α ώστε κάθε παιδί να έχει από ένα.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Δώσε σε κάθε παιδί ένα αντικείμενο της τάξης, διαφορετικό για κάθε ένα παιδί. Ενθάρρυνε τα παιδιά να βρουν τρόπους ώστε να πάρουν το αντικείμενο που θέλουν.

(Αν κάποιο παιδί αρπάξει το αντικείμενο από ένα άλλο παιδί ή το χτυπήσει) Πως έκανε αυτό να νιώσει _____ ο/η ; (Αν χρειαστεί: ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η, ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ/Η, ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/Η;)

Τι ΜΠΟΡΕΙ ο/η _____ να κάνει ή να πει αν του το αρπάξεις από αυτόν;
Τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά;

Τι άλλο μπορείς να κάνεις ή να πεις ώστε ο/η _____ να σου δώσει το αντικείμενο που έχει;

Αν δεν είναι επιτυχές: Μπορείς να σκεφτείς μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα;

Αν είναι επιτυχές: Πως σε έκανε να νιώσεις αυτό;

Όταν στο τέλος κάθε παιδί έχει το αντικείμενο που θέλει, διάλεξε το αντικείμενο που κρατάει ένα παιδί (π.χ ένα αρκουδάκι) και ρώτησε, «Ποιος ΔΕΝ κρατάει ένα αρκουδάκι;». Αν το παιδί που κρατούσε το αρκουδάκι σηκώσει το χέρι του, πες του «Άκουσε με προσεχτικά. Ποιος ΔΕΝ κρατάει ένα αρκουδάκι;». Επανάλαβε το για όλα τα αντικείμενα που κρατάνε τα παιδιά. Μετά ζήτα από κάθε παιδί να σου ονοματίσει ένα αντικείμενο που έχει ή που ΔΕΝ έχει.

ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΙΔΕΕΣ

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Ενώ διαβάζεις μια ιστορία, εφάρμοσε το διάλογο του προγράμματος «ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ». Σε κατάλληλα σημεία κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Ποιο είναι το πρόβλημα που ο/η _____ έχει; (ονομάτισε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα).

Πως ένιωσε ο άνθρωπος όταν _____; (περιέγραψε ένα γεγονός).

Πως ένιωσε ένας άλλος άνθρωπος όταν _____; (περιέγραψε ένα γεγονός)

Τι έκανε αυτός ο άνθρωπος για να προσπαθήσει να λύσει το πρόβλημα;

Τι έγινε μετά;

Τι άλλο θα έπρεπε να είχε προσπαθήσει;

Και μετά τι;

Ποια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα θα μπορούσε να προσπαθήσει;

Η ΩΡΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Εφάρμοσε την τεχνική που χρησιμοποιείται στο μάθημα 53 μοιράζοντας τους μουσικά όργανα τυχαία.

(Στο παιδί 1) Τι μουσικό όργανο έχεις;

(Στο παιδί 2) Τι μουσικό όργανο έχεις;

(Στην ομάδα) Το (παιδί 1) και το (παιδί 2) έχουν τα ΙΔΙΑ μουσικά όργανα;

Όχι, είναι _____ .

Κάνε σε μερικά άλλα ζευγάρια παιδιών τις ίδιες ερωτήσεις.

(Στην ομάδα) Κοιτάζτε γύρω σας και δείτε αν κανείς έχει ένα μουσικό όργανο που θα θέλατε να έχετε την ώρα της μουσικής- ένα που ΔΕΝ θα θέλατε να είχατε.

Βλέπει κανείς κάποιον;

(Σε κάποιο παιδί). Ποιος έχει ένα μουσικό όργανο που θα ήθελες να έχεις;

Μπορείς να σκεφτείς ένα τρόπο να κάνεις τον/ την _____ να σου δώσει αυτό το μουσικό όργανο;

Αν αρνηθεί : Πρέπει να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.

Αν ακόμη αρνείται: Βλέπεις ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ όργανο που θα σου άρεσε;

Αφήστε πολλά παιδιά να το προσπαθήσουν αυτό. Γενικότερα, κατά την ώρα του παιχνιδιού όταν ζητηθεί από τα παιδιά να ανταλλάξουν μουσικά όργανα, συνήθως το δέχονται.

ΣΚΟΠΟΣ

Να τονίσει ότι διαφορετικοί άνθρωποι αρέσουν διαφορετικά πράγματα και να πραγματοποιηθεί επανάληψη των εννοιών του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».

ΥΛΙΚΑ:

Δύο οποιεσδήποτε κούκλες χεριού (για παράδειγμα αδελφός και αδελφή).

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Αδελφός: *(Κλαίει.)*

Αδελφή: Αναρωτιέμαι ΓΙΑΤΙ ο αδελφός μου είναι τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ. *(Κοιτάει τον αδελφό της).* ΓΙΑΤΙ νιώθεις τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ;

Αδελφός: Πώς ξέρεις ότι είμαι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ; Πως το κατάλαβες ;

Αδελφή: Μπορώ να δω με τα μάτια μου ότι κλαίς.

Αδελφός: Θα βάλω τα χέρια μου πάνω από τα μάτια μου. *(Βάζει τα χέρια του πάνω στα μάτια της αδελφής του).* Τώρα δεν μπορείς να δεις ότι κλαίω.

Αδελφή: Μπορώ ακόμη να καταλάβω ότι είσαι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ.

Αδελφός: *(Κλαίγοντας)* Πως;

Αδελφή: Μπορώ να σε ακούσω με τα αυτιά μου. *(Στην ομάδα).* Αναρωτιέμαι ΓΙΑΤΙ είναι τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ. Πως μπορώ να το βρω;

Παιδιά: Ρώτησε τον.

Αδελφή: Ναι, θα τον ρωτήσω. *(Στην ομάδα).* Ας τον ρωτήσουμε όλοι μαζί: «ΓΙΑΤΙ είσαι τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ;»

Παιδιά: ΓΙΑΤΙ είσαι τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ;

Αδελφός: ΓΙΑΤΙ νομίζετε ότι είμαι τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ;

Αδελφή: ΕΠΕΙΔΗ ΔΕΝ μπορείς να πας έξω και να παίζεις;

Αδελφός: Όχι, ΔΕΝ είναι αυτό για το οποίο είμαι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ.

Αδελφή: ΊΣΩΣ, είναι ΕΠΕΙΔΗ ο φίλος σου ΔΕΝ ήρθε σήμερα;

Αδελφός: Όχι, ΔΕΝ είναι αυτό για το οποίο είμαι ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ.

Αδελφή: (Στην ομάδα). Ξέρει κανείς ΓΙΑΤΙ είναι τόσο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ;

- ΊΣΩΣ _____. (Επανέλαβε την πρώτη απάντηση)
- ΊΣΩΣ _____. (Επανέλαβε τη δεύτερη απάντηση)
- ΊΣΩΣ _____. (Επανέλαβε την τρίτη απάντηση)

Συνέχισε όσο τα παιδιά δίνουν απαντήσεις.

Αδελφή: Αναρωτιέμαι πως θα τον κάνω να νιώσει καλύτερα. (Παύση και μετά με ενθουσιασμό). Ξέρω! Θα του πω να πάμε στο πάρκο και αυτό θα τον κάνει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ, σωστά;

Αδελφός: Όχι!

Αδελφή: Όχι; Αν πηγαίναμε στο πάρκο, εγώ θα ήμουν ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ. Νομίζω ότι θα ήσουν ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ και εσύ.

Αδελφός: Μου αρέσει να πηγαίνω στο πάρκο. Αλλά πήγα σήμερα. ΔΕΝ θέλω να ξαναπάω τώρα.

Αδελφή: Α, δεν το ήξερα ότι πήγες σήμερα στο πάρκο. Αν κάναμε μια βόλτα θα ήσουν ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ;

Αδερφός: Όχι, δεν μου αρέσουν οι βόλτες.

Αδερφή: Εμένα οι βόλτες με κάνουν ΧΑΡΟΥΜΕΝΗ. Νόμιζα ότι πηγαίνοντας μια βόλτα θα ήσουν και εσύ ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ.

Αδερφός: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ άνθρωποι αρέσουν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ πράγματα. Εσένα σου αρέσει να περπατάς; Εμένα ΔΕΝ μου αρέσει να περπατάω.

Αδερφή: (Στην ομάδα) Έχετε καμία ιδέα; (Σε ένα παιδί) Τι θα σε έκανε ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Παιδί: Οι καραμέλες.

Αδερφή: (Στο παιδί) Οι καραμέλες σε κάνουν ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. (Στον αδερφό της) Εσένα, αδερφέ μου, σε κάνουν οι καραμέλες ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Αν ο αδερφός διαφωνήσει: Οι καραμέλες ΔΕΝ κάνουν τον αδερφό μου ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ.

Αν ο αδερφός συμφωνήσει: Εσύ και ο αδερφός μου αρέσετε ΙΔΙΑ πράγματα.

Αδερφή: Ποιος έχει μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα να κάνουμε τον αδερφό μου ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Πρώτα κάθε παιδί που κάνει προτάσεις. «Σε κάνει αυτό ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;» και μετά κάνει την ίδια ερώτηση στον αδερφό. Αν ένα παιδί κυριαρχήσει σε αυτή τη συζήτηση, υπενθύμισε τους ότι είναι ΔΙΚΑΙΟ να μιλάνε όλοι με τη σειρά τους και να έχει κάθε ένα παιδί μια ευκαιρία. Ο αδερφός – κούκλα θεάτρου μερικές φορές να συμφωνεί με τα παιδιά και μερικές φορές να διαφωνεί. Όταν τα παιδιά δεν μπορούν να σκεφτούν άλλες προτάσεις, συνόψισε τις ιδέες που κάνουν τον αδερφό – κούκλα ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ.

Αδερφή: (Στον αδερφό) Σε κάνουν/κάνει _____ ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ;

Αδερφός: Ναι, _____ με κάνει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. ΚΑΙ _____, ΚΑΙ _____, ΚΑΙ _____. Περισσότερα από ένα πράγματα με κάνουν ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. Ακόμη, ρωτώντας με βρήκατε τι ΔΕΝ με κάνει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ. Τώρα που με έχετε κάνει ΧΑΡΟΥΜΕΝΟ, θα ήθελα να σας κάνω και εγώ ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΥΣ. Θέλετε να παίξετε μαζί μου;

ΟΔΗΓΙΑ:

Ο αδερφός στο συγκεκριμένο παιχνίδι καλό θα ήταν να συμφωνήσει με τις προτάσεις μερικών αποσυρμένων – ντροπαλών παιδιών, έτσι ώστε να μην τα αποθαρρύνεις και να τα ενθαρρύνει να απαντούν σε ερωτήσεις.

ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΚΟΥΚΛΕΣ

ΣΚΟΠΟΣ

Να εισάγουμε το παίξιμο ρόλων με διάλογο για καταστάσεις με πραγματικά προβλήματα.

ΥΛΙΚΑ

Οποιοσδήποτε δυο πάνινες κούκλες χεριού (για παράδειγμα η Φόφη η Χελώνα και ο Γουίλι ο Λαγός).

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Νηπιαγωγός: (Στη Φόφη). Τι έγινε; Ποιο είναι το πρόβλημα;

Φόφη: Ο Γουίλι με είπε χαζή.

Γουίλι: Δεν το είπα.

Φόφη: Ναι, το είπες.

Νηπιαγωγός: Εντάξει, και οι δύο ξέρετε αν ο Γουίλι είπε ή δεν είπε τη Φόφη χαζή. Βλέπετε και οι δύο σας το πρόβλημα με τον ΙΔΙΟ τρόπο Ή με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο;

Φόφη: Με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο;

Νηπιαγωγός: Φόφη, πως νιώθεις τώρα;

Φόφη: ΘΥΜΩΜΕΝΗ.

Νηπιαγωγός: Γουίλι, πως νιώθεις τώρα;

Γουίλι: ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ.

Νηπιαγωγός: Ποιος από τους δύο μπορεί να σκεφτεί ένα τρόπο να λύσουμε το πρόβλημα; Κάτι μπορείτε να κάνετε ώστε ΔΕΝ θα νιώθετε και οι δύο σας ΘΥΜΩΜΕΝΟΙ.

Άσε τα παιδιά να πάρουν την θέση της Φόφης και του Γουίλι και να τελειώσουν την ιστορία.

ΟΔΗΓΙΑ

Οι κούκλες χεριού μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εμπλακούν στο διάλογο του «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» όταν προκύπτουν πραγματικά προβλήματα στην τάξη ή όταν τα παιδιά αναφέρουν προβλήματα από το σπίτι.

ΣΚΟΠΟΣ

Να ενθαρρύνει την σκέψη λύσεων και συνεπειών και να τονίσει ότι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ άνθρωποι μπορεί να νιώσουν με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο για τα ΙΔΙΑ πράγματα.

ΥΛΙΚΑ

Μια ιστορία

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Διάβασε μια οποιαδήποτε ιστορία στην τάξη, μετά ξαναδιάβασε την και στα κατάλληλα σημεία κάνε τις παρακάτω ερωτήσεις:

Έχουν ο/η _____ και ο/η _____ να λύσουν ένα πρόβλημα; (ονομάτισε δυο χαρακτήρες της ιστορίας)

Βλέπουν και οι δύο το πρόβλημα με τον ΙΔΙΟ τρόπο Ή με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο;

Τι μπορεί να κάνει ή να πει ένα άτομο που ΜΠΟΡΕΙ να λύσει το πρόβλημα;

Είναι αυτό μια καλή ιδέα;

Τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά αν (αυτός/η) το κάνει αυτό;

Κάνε όσο περισσότερες ερωτήσεις μπορείς και όσο υπάρχει ενδιαφέρον και χρόνος

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΟΥ; ΜΕΡΟΣ Ι

ΣΚΟΠΟΣ

Να βοηθήσει τα παιδιά να αξιολογήσουν και να επιλέξουν μια λύση από μια άλλη αφού κατανοήσουν τις συνέπειες.

ΥΛΙΚΑ

Ένας μαυροπίνακας ή ένας πίνακας από φελιζόν

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα το παιχνίδι «ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ» αφορά ένα πρόβλημα που έχετε.

Ξέρετε, κάτι δεν πάει καλά με εσάς και ένα φίλο σας ή εσάς και τον αδελφό ή την αδελφή σας ή εσάς και την μαμά σας ή τον μπαμπά σας- ή οποιονδήποτε άλλο.

Ποιος μπορεί να μας πει ένα πρόβλημα που είχε με κάποιον; *(Αν χρειαστεί:ΙΣΩΣ, μπλεχτήκατε σε κάποιο καβγά, κάποιος σας άρπαξε κάτι, κάποιος σας πήρε την σειρά σας ή βρήκατε το μπελά σας για κάτι.)*

Αφήστε τα παιδιά να παράγουν έναν αριθμό προβλημάτων, και μετά επιλέξτε ένα. Για παράδειγμα « Ο αδελφός μου συνέχεια σπάει τα παιχνίδια μου».

Εντάξει, τώρα ακούστε προσεκτικά.

Ας σκεφτούμε ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥΣ τρόπους για να βοηθήσουμε (παιδί 1) να λύσει αυτό το πρόβλημα.

Ας ξεκινήσουμε από το (παιδί 1). Πες μας ένα τρόπο που θα μπορούσες να κάνεις τον αδελφό σου να σταματήσει να σπάει τα παιχνίδια σου.

Αν είναι σχετικό: Εντάξει, αυτός είναι ένας τρόπος. (Γράψε τη λύση αυτή στην αριστερή πλευρά του πίνακα).

Τώρα ας σκεφτούμε έναν νέο τρόπο, ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο να λύσουμε αυτό το πρόβλημα.

Ποιος θα μας δώσει τον τρόπο νούμερο 2;*(Δείξε δύο δάκτυλα).*

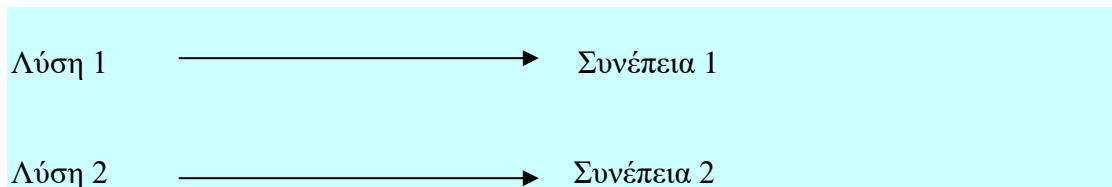
Αν είναι σχετικό: Τώρα έχουμε δύο τρόπους. (Γράψε αυτή την λύση στην αριστερή πλευρά του πίνακα επίσης).

Τώρα ακούστε προσεκτικά. Θα σκεφτούμε τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά ΑΝ (παιδί 1) κάνει πραγματικά αυτά τα πράγματα.

(Επανάλαβε λύση 1). ΑΝ (παιδί 1) κάνει πραγματικά αυτό, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά;

Αν είναι σχετικό: Εντάξει, αυτό ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί. (Γράψε τη συνέπεια στην δεξιά πλευρά του πίνακα).

Στο σημείο αυτό, ο πίνακας θα είναι όπως το επόμενο παράδειγμα:

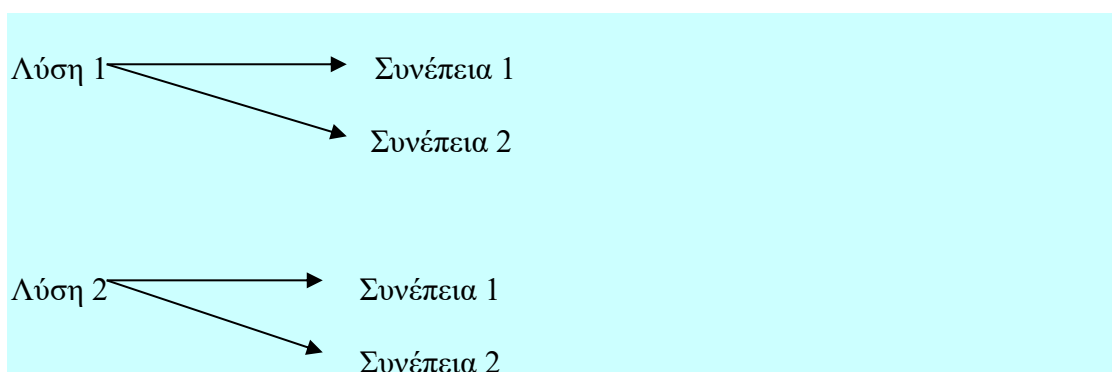


Εντάξει, τώρα ας μιλήσουμε για την δεύτερη ιδέα.

(Δείξε και επανέλαβε τη λύση 2). ΑΝ (παιδί 1) κάνει πραγματικά αυτό, ΤΟΤΕ τι θα συμβεί;

Και τι άλλο;

Τώρα ο πίνακας θα μοιάζει όπως το παρακάτω παράδειγμα:



Εντάξει, άκουστε πολύ προσεκτικά. (Παιδί 1) θα μπορούσε (επανέλαβε τη λύση 1) Ή θα μπορούσε (επανέλαβε τη λύση 2).

(Παιδί 1), αν θα μπορούσες να διαλέξεις μια από αυτές τις ιδέες και μόνο μια, ποια θα διάλεγες;

ΓΙΑΤΙ;

Θα διάλεγε κάποιος να _____; (επανέλαβε την άλλη λύση).

(Παιδί 1) και (Παιδί 2) διάλεξαν την ΙΔΙΑ Ή ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ιδέα;

Απέσπασε και τρίτη λύση και τις συνέπειες αν ο χρόνος και το ενδιαφέρον υπάρχει.

Πες στην ομάδα ότι άλλα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να πουν για ένα πρόβλημα μια άλλη ημέρα.

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΟΥ; ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΣΚΟΠΟΣ

Να εξασκηθούν περισσότερο τα παιδιά στο να επιλέξουν μια λύση από μια άλλη αφού κατανοήσουν τις συνέπειες.

ΥΛΙΚΑ

Ένας μαυροπίνακας ή ένας πίνακας από φελιζόν

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΟΥ

Θυμάστε που μιλήσαμε για το πρόβλημα που είχε (παιδί 1);
Ποιος έχει ένα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ πρόβλημα που θα ήθελε να μας πει;

Εντάξει, (Παιδί 2) μόλις μας είπες _____ (Επανάλαβε το πρόβλημα).

Σήμερα θα σκεφτούμε ένα τρόπο να λύσουμε αυτό το πρόβλημα και ΜΕΤΑ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί.

Ποιος έχει τον τρόπο νούμερο ένα;
Αν είναι σχετικός: Αυτός είναι ένας τρόπος (Γράψε τη λύση στην αριστερή πλευρά του πίνακα).

Τώρα ακούστε προσεκτικά.
ΑΝ (παιδί 2) (είπε/έκανε) πραγματικά αυτό, ΤΟΤΕ τι ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί μετά;

Αν σχετικό: Εντάξει, αυτό ΜΠΟΡΕΙ συμβεί μετά. (Γράψε αυτή τη συνέπεια στη δεξιά πλευρά του πίνακα).

Τώρα ακούστε πάλι προσεκτικά.
Τι άλλο μπορεί να κάνει ή να πει (παιδί 2) για να λύσει αυτό το πρόβλημα;
Κάτι που μπορώ να γράψω εδώ (δείξε την αριστερή πλευρά του πίνακα).

Αν είναι σχετικό: Εντάξει, έχουμε τώρα δύο τρόπους. (Πρόσθεσε και αυτή τη λύση στη λίστα).

Τώρα ακούστε με πάλι. ΑΝ (παιδί 2) πράγματι (έκανε / είπε) αυτό, ΤΟΤΕ τι θα συμβεί;
(δείξε τη δεξιά πλευρά του πίνακα, παραπλεύρως της λύσης 2).
Αν είναι σχετικό: Εντάξει, Αυτό ΜΠΟΡΕΙ να συμβεί. (Πρόσθεσε αυτή τη συνέπεια στη λίστα)

Έτσι, οι λύσεις και οι συνέπειες που γράφτηκαν στον πίνακα θα έχουν την ακόλουθη μορφή:

Λύση 1 \longrightarrow Συνέπεια 1

Λύση 2 \longrightarrow Συνέπεια 2

Συνέχισε να αντλείς λύσεις και τις συνέπειες τους και να τις προσθέτεις στον πίνακα που έφτιαξες όσο υπάρχει ενδιαφέρον και χρόνος. Όταν σταματήσουν να λένε τα παιδιά άλλες λύσεις – συνέπειες, πες:

(Στο παιδί 2) Ποια ιδέα σου αρέσει περισσότερο;

ΓΙΑΤΙ;

(Στην ομάδα) Σε ποιον αρέσει η ΙΔΙΑ ιδέα, όπως (στο παιδί 2);

Σε ποιον αρέσει μια ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΙΔΕΑ;

ΓΙΑΤΙ;

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΟΥ; ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΣΚΟΠΟΣ

Να εξασκηθούν τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων όπου προκύπτουν πραγματικά προβλήματα.

ΥΛΙΚΑ: Οποιοσδήποτε δύο πάνινες κούκλες χεριού (για παράδειγμα Φόφη η Χελώνα και Γουίλι ο Λαγός).

ΚΕΙΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Εδώ έχω τη Φόφη και το Γουίλι. Θα μας βοηθήσουνε σήμερα να λύσουμε ένα πρόβλημα.

Ποιος θα ήθελε να δημιουργήσει ένα πρόβλημα που έχουν η Φόφη και ο Γουίλι;

Διάλεξε δύο παιδιά, ένα για κάθε κούκλα.

Τώρα (παιδί 1) και (παιδί 2), πηγαίνετε στη γωνία και δημιουργήστε το πρόβλημα. Μετά ελάτε και αφήστε τη Φόφη και το Γουίλι να μας πουν τι τρέχει, τι πρόβλημα έχουν.

(Όταν τα παιδιά είναι έτοιμα). Εντάξει, Φόφη, πες μας ποιο είναι το πρόβλημα. Εντάξει, Γουίλι, διάλεξε κάποιον να σου πει ένα τρόπο που θα μπορέσετε οι δύο σας να λύσετε αυτό το πρόβλημα.

Άφησε τη Φόφη και τον Γουίλι να ζητήσουν από τα παιδιά να δώσουν λύσεις. Διάλεξε μια ή δύο λύσεις, μετά ζήτησε να σου πουν τις συνέπειες και να διαλέξουν τις «καλύτερες» λύσεις.

ΟΔΗΓΙΑ

Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν τις πάνινες κούκλες για να παίζουν ρόλους όταν προκύπτουν πραγματικά προβλήματα. Χρησιμοποίησε αυτήν την τεχνική όταν πραγματικά προβλήματα προκύπτουν στην τάξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΤΡΟΠΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΘΥΜΟΜΑΣΤΕ ΤΟΝ ΤΥΠΟ ΤΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»

Τοποθέτησε τις παρακάτω σελίδες στην τάξη για να σε βοηθήσουν να θυμάσαι πως να χρησιμοποιείς το διάλογο του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» όταν προκύπτουν πραγματικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της ημέρας. Όπως προτείνουν και τα παραδείγματα των διαλόγων στα μαθήματα του προγράμματος, είναι σημαντικό ο διάλογος να προσαρμόζεται εύκολα σε κάθε κατάσταση. Τα βήματα που παρουσιάζονται εδώ λειτουργούν περισσότερες ως οδηγίες.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΔΥΟ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΒΗΜΑ 1 :	Όρισε το πρόβλημα
	Τι συνέβη; Ποιος είναι το θέμα που προέκυψε; Αυτό θα με βοηθήσει να καταλάβω το πρόβλημα σας καλύτερα
ΒΗΜΑ 2:	Απέσπασε συναισθήματα
	Πως νιώθεις; Πως νιώθει ο/η _____ ;
ΒΗΜΑ 3:	Απέσπασε συνέπειες
	Τι συνέβη όταν το έκανε αυτό;
ΒΗΜΑ 4:	Απέσπασε συναισθήματα για τις συνέπειες
	Πως ένιωσες όταν _____ ; (Για παράδειγμα: Πήρε το παιχνίδι σου / σε χτύπησε)
ΒΗΜΑ 5:	Ενθάρρυνε το παιδί να σκεφτεί εναλλακτικές λύσεις
	Μπορείς να σκεφτείς έναν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ τρόπο για να λύσεις αυτό το πρόβλημα ώστε _____ ;
ΒΗΜΑ 6:	Ενθάρρυνε την αξιολόγηση της λύσης
	Είναι αυτό μια καλή ιδέα ή ΔΕΝ είναι μια καλή ιδέα; <i>Αν είναι μια καλή ιδέα:</i> Εμπρός, δοκίμασε την. <i>Αν δεν είναι μια καλή ιδέα:</i> Α, πρέπει να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ.
ΒΗΜΑ 7:	Επαίνεσε το παιδί που σκέφτηκε κάτι
	<i>Αν η λύση είναι μια καλή ιδέα:</i> Α, το σκέφτηκες όλο αυτό μόνος σου. Ξέρεις να λύνεις τα προβλήματα σου!! <i>Αν η λύση δεν είναι μια καλή ιδέα ή δεν είναι σχετική:</i> Ω, πρέπει να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ. Ξέρω πως μπορείς να σκεφτείς κάτι.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΣΙΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΟΥ

Μπορώ να μιλάω σε εσένα ΚΑΙ στον/ην _____ την ΙΔΙΑ στιγμή;

Είναι αυτό ένα καλό μέρος για να _____;

(Για παράδειγμα: Να ζωγραφίσεις /αφήσεις το φαγητό σου)

Μπορείς να σκεφτείς μια καλή στιγμή για να _____;

(Για παράδειγμα: Να μιλήσεις στον γείτονα / να μιλήσεις σε μένα;)

Πότε ΕΙΝΑΙ μια καλή στιγμή;

Πως νομίζεις ότι νιώθω όταν εσύ _____;

(Για παράδειγμα: Δεν ακούς / πετάς το φαγητό / με διακόπτεις)

Μπορείς να σκεφτείς κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ να κάνεις μέχρι να _____;

(Για παράδειγμα: Μπορείς να ζωγραφίσεις/ εγώ μπορώ να κάνω αυτό που θέλω / εγώ μπορώ να σε βοηθήσω)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ – ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα»

Κόλλησε τις παρακάτω εικόνες μέσα στην τάξη. Θα σε βοηθήσουν να θυμάσαι τις έννοιες του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» και να τις χρησιμοποιείς.

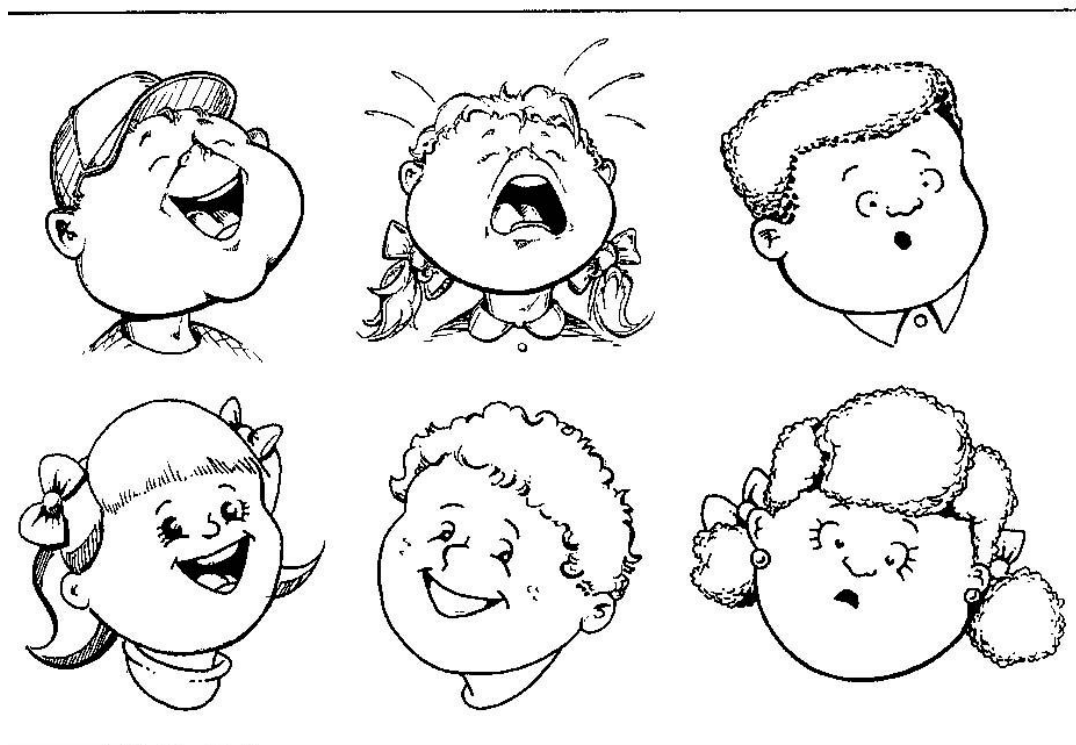


ΕΙΝΑΙ

ΔΕΝ

Ποιο κορίτσι **είναι** αυτό που πηδάει;

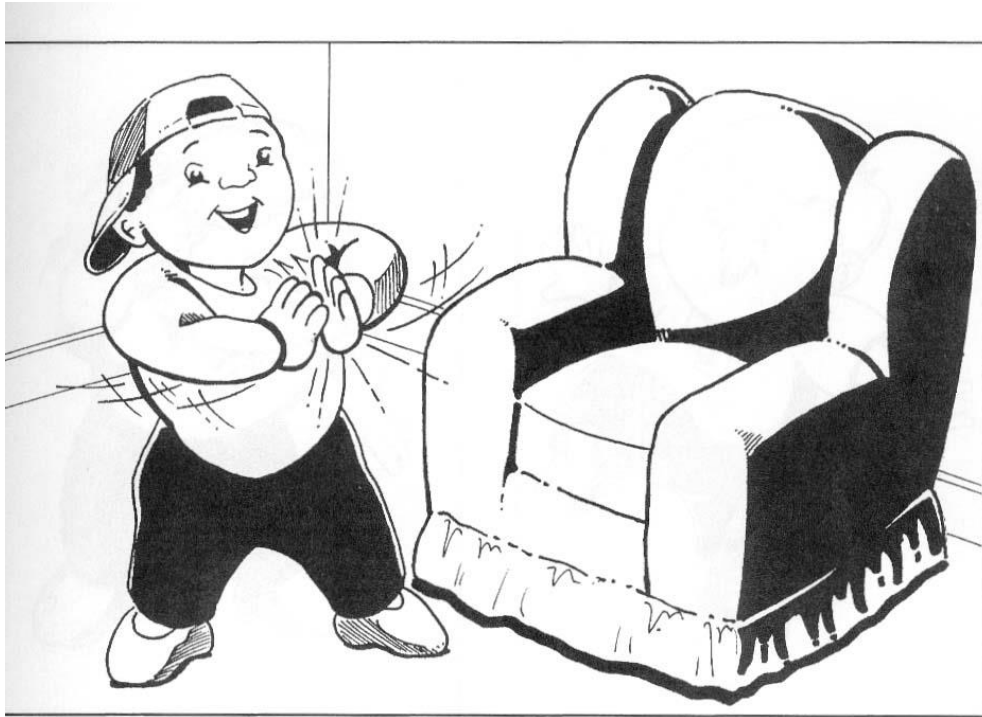
Ποιο κορίτσι **δεν** πηδάει;



ΜΕΡΙΚΑ

ΟΛΑ

Είναι μερικά παιδιά χαρούμενα ή είναι
όλα χαρούμενα;



ΚΑΙ	Ή
------------	----------

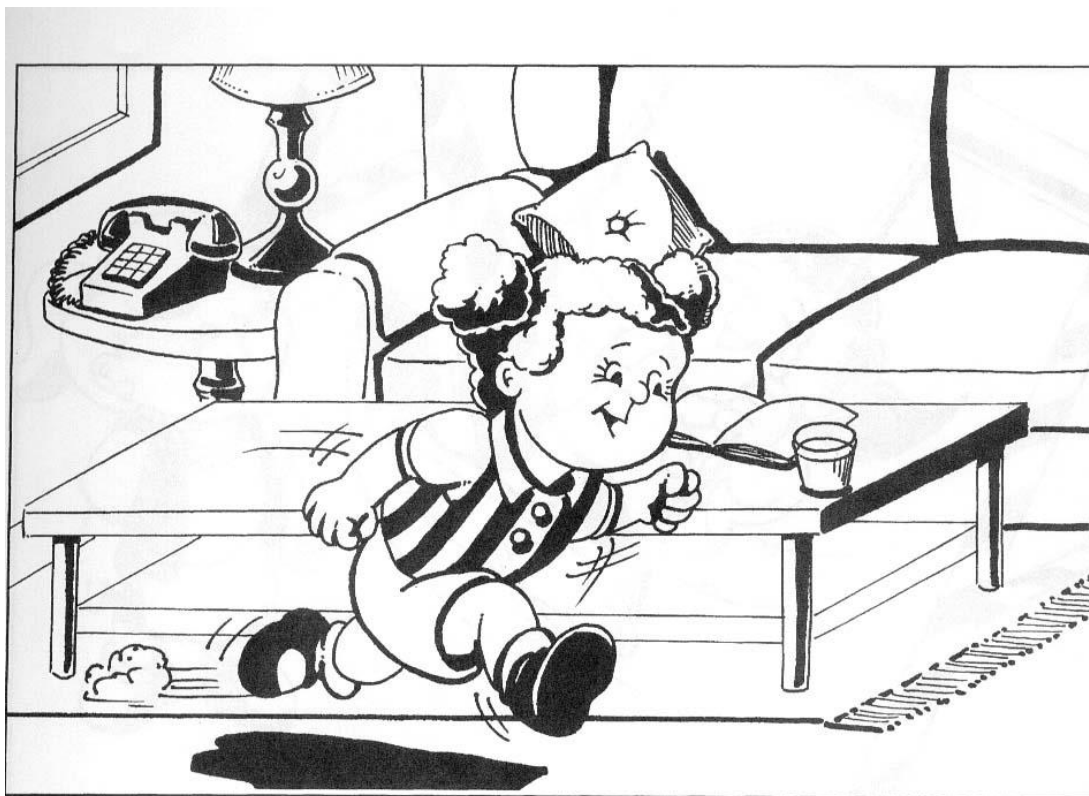
Αυτό το αγόρι γελάει **και** χτυπάει
παλαμάκια **ή** γελάει **και** κάθεται;



ΙΔΙΟ

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ

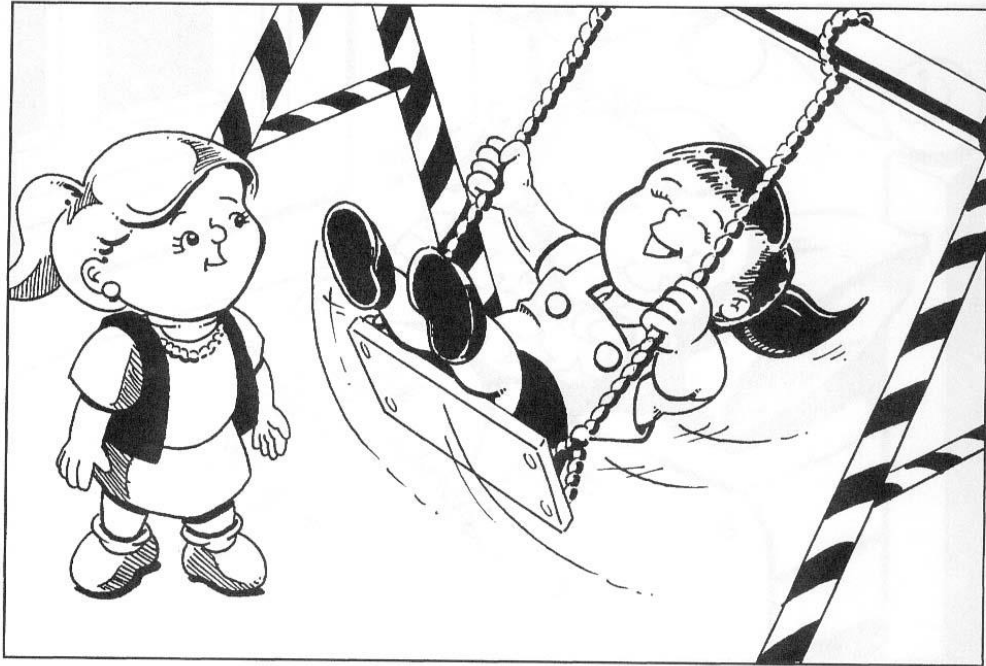
Αυτά τα αγόρια κάνουν το **ίδιο** πράγμα
ή κάτι **διαφορετικό**;



Καλή ιδέα

Όχι καλή ιδέα

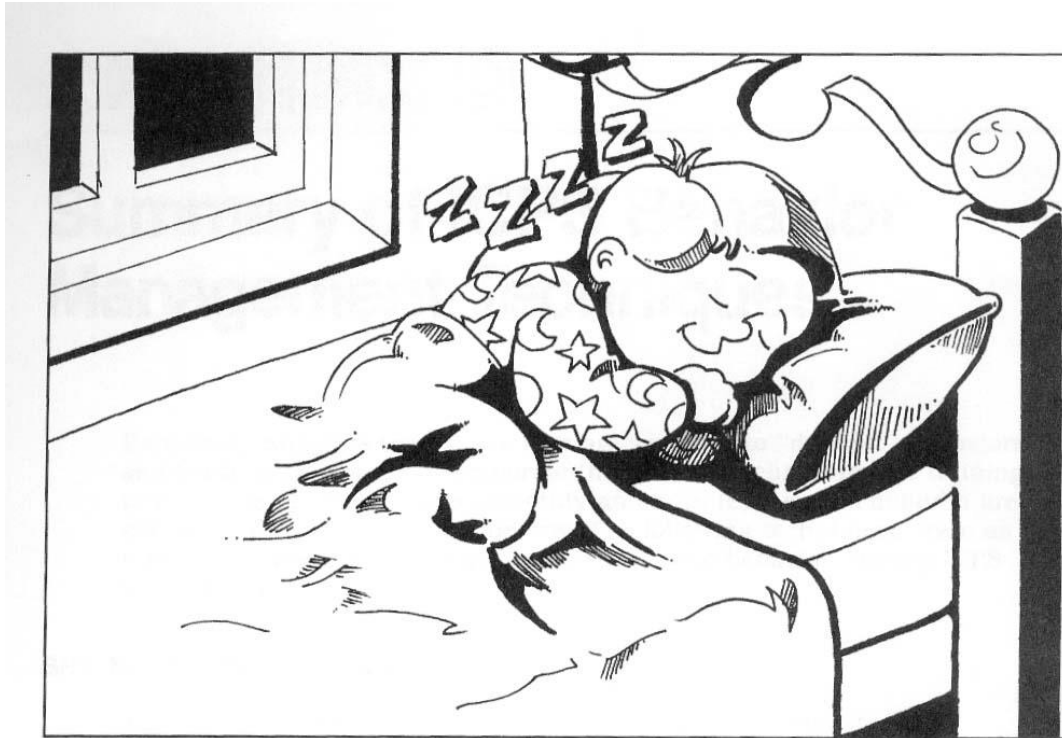
Το να τρέχεις μέσα στο σπίτι/τάξη
είναι μια καλή ιδέα ή δεν είναι μια
καλή ιδέα



Καλό μέρος

Όχι καλό μέρος

Είναι αυτό ένα καλό μέρος για να
στέκεσαι ή δεν είναι ένα καλό μέρος
για να στέκεσαι;



Καλή στιγμή

Όχι καλή στιγμή

Είναι αυτή μια **καλή στιγμή** για να
ρωτήσει το αγόρι να παίξει ή **δεν είναι**
μια καλή στιγμή;

Βιβλιογραφία

- Allen, R. J.(1978). *An investigatory study of the effects of a cognitive approach to interpersonal problem solving on the behaviour of emotionally upset psychologically deprived preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, Center for Minority Studies, Brookings Institute, Union Graduate School, Washington, D. C.
- Anchenbach, T. M. (1991). *Teacher's Report Form for ages 5-18*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Argyle, M. F. (1981). The contribution of social interaction research to social skills training. In J.D. Wine, M.D. Sryne (Eds.), *Social Competence* (pp. 261-286). New York: Guilford.
- Attili, G. (1989). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238-249.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Barglow, P., Contreras, J., Kavesh, L., & Vaughn, B. E. (1999). Developmental Follow-Up of 6-7 Year Old Children of Mothers Employed During Their Infancies. *Child Psychiatry and Human Development*, 2, 3-20.
- Barnett, S. (1995). Long-term effect of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- 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.
- Behar, L. & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- 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.
- Berry-Krazmien, C. & Torres-Fernandez, I. (2007, March). *Implementation of the Strong Kids curriculum in a residential facility*. Poster presentation at the meeting of the National Association of School Psychologists, New York.
- Bricker, D.D. (Ed.). (1993). *Assessment, evaluation and programming system (AEPS) for infants and children, 1. AEPS measurement for birth to three years*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- 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.
- Boyle, D. & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children. *Journal of School Violence*, 7, 27-42.
- Candarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.

- Capage, L. & Watson, A. C. (2010). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12, 613-628.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology on Schools*, 39, 367-373
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative approaches* (2nd ed.). New York: Pergamon.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventantive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Chen, K. (2006). Social Skills Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 1, 143-149.
- Cohen, L. & Chemini, S. (2010). The imperative for primary prevention. In L. Cohen, V. Chavez, & S. Chemini (Eds.), *Prevention is primary* (3-31). Oklahoma: Jossey Bass and APHA.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, μτφρ. Μ. Σολμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Combs M. L. & Slaby, D. A. (1977) Social skills training with children. In B.B. Lahey, A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, Vol. 1. New York Plenum: Press.
- Conners, C. K. (1990). *Conners's Rating Scales Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Cowen, E. L. (1983). Primary prevention in mental health: Ten years of retrospect and ten years of prospect. In M. Kessler & S.E. Goldston (Eds.), *A decade of progress in primary prevention* (3-45). Hanover, NH: University Press of New England.
- Cowen, E.L. (1985). Person-centered approaches to primary prevention in Mental Health: Situation-focused and competence-enhancement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 31-48.
- Cowen, E.L. (1987). Research on primary prevention interventions: Programs and application. In S. E. Goldston (Eds), *Concepts of primary prevention: A framework for program development* (pp.33-50). Sacramento: California Department of Mental Health.
- Cowen, E.L. (1997). The coming of age of primary prevention: comments on Durlak and Well's meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 25, 153-167.
- Cowen, E. L. (2000). Now that we all know that primary prevention in mental health is great, what is it? *Journal of community psychology*, 28, 5-16.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in pre-school. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας. Γνωστική –κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409.
- Dincer, C. & Guneysu, 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.
- Dincer, C. & Guneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem-solving training given for the acquisition of interpersonal problem-solving skills. *International Journal of Early Years Education* 9, 207-219.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.159-181). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Domitrovich, E.C., Cortes, C.R., & Greenberg, T.M. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. In B. H. Schneider, G. Attali, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 1-106). Dordrecht: Kluwer.
- Dunn, J. (1999). *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των παιδιών* (Επιμ. Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγόρα. Μτφρ. Χ. Παπαηλίου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 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.
- 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.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving. Theory, research, and training* (pp.11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 8, 107-126.

- D' Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Eds.), *Advances in cognitive – behavioral research and therapy* (pp. 201-207). New York: Springer.
- D' Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156-163.
- Edwards, M. C., Leanne, W. M., Conners, N. A., & Deere, D. (2003). The unidimensionality and reliability of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21, 16-31.
- Elias Santos, L. C., Marturano, E. M., Motta Almeida, 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.
- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counselling and Development*, 66, 96-99.
- Erwin, P. G., Firth, K., & Purves, D. G. (2005). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138, 185-191.
- Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: A meta-analytic study. *Counselling Psychology Quarterly*, 7, 305-310.
- 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.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- Fernandez, M., Benitez, J. L., Pichardo, C. M., Fernandez, E., Justicia, F., Garcia, T., Garcia-Berben, A., Justicia, A., & Alba, G. (2010). Confirmatory factor analysis of the PKBS-2 subscales for assessing social skills and behavioral problems in preschool education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 1229-1252.
- Fischler, G. L. & Kendall, P. C. (1988). Social cognitive problem solving and childhood adjustment: Qualitative and topological analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 133-153.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.
- Foster, S.L., & Wendy R. L.(1979).Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- 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 friendships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 167- 177.
- Gillespie, F. J., Durlak, J. A., & Sherman, D. (1982). Relationship between kindergarten children's interpersonal problem-solving skills and other indices of

- school adjustment: A cautionary note. *American Journal of Community Psychology*, 10, 149-153.
- Goldfried, M. R. & D’Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C. Spielberger (Eds.), *Current topics in clinical and community psychology* (pp.151-196). New York: Academic.
- Gresham, F. M. (1997). Social skills. In G. Bear, K. Minke, & A., Thomas (Eds.), *Children’s needs II: Development, problems, and alternatives* (pp.39-50). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children’s social skills. *Journal of School Psychology*, 19, 120–133.
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. J.W.Andrews, D. H. Saklotske, & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp.325-355). San Diego: Academic Press.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21, 167–181.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hargie, O. D. W., Saunders, C., & Dickson, D. (1987). *Social Skills in Interpersonal Communication*, 2nd edn. London: Croom Helm.
- Harlacher, J. E. (2008). *Social and emotional learning as a universal level of support: Evaluating the follow-up effect of Strong Kids on social and emotional outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Herbert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά* (Επιμ. Β. Παπαδιώτη-Αθανασίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herrman, H. (2001). The need for mental health promotion. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 709-715.
- Hodgson, R., Abbsi, T., & Clarkson, J. (1996). Effective mental health promotion: a literature review. *Health Education Journal*, 55, 55-74.
- Hoglund, W. L. & Leadbater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children’s social competence and emotional and behavioral problems in first grade, *Developmental Psychology*, 40, 533-544.
- Hopmeyer, A. & Asher, S. R. (1997). Children’s responses to peer conflicts. Involving a rights infraction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 235-254.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7, 252-272.
- Huaqing Qi, C. & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 188-216.
- Jacobson, N. S. & Margolin, G. (1979). *Marital therapy: Strategies based on social learning and behavior exchange principles*. New York: Bruner/Mazel.

- Jane-Llopis, E., Barry, M., Hosman, C., & Patel, V. (2005). Mental health promotion works: a review. *Promotion & Education*, Suppl.2, 9-25.
- Jones, R. R., Reid, J. B., & Patterson, G. R. (1979). Naturalistic observation in clinical assessment In P. McReynolds (Eds.), *Advances in psychological assessment* (pp.42-95). San Francisco: Jossey-Bass.
- Joubert, N. & Raeburn, M. J. (1998). Mental Health Promotion: People, Power and Passion. *International Journal of Mental Health Promotion*, 1, 15-22.
- Kazdin, A. E. & Weisz, J. R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 19-36.
- Kelly, J. A. (1982). *Social Skills Training: A Practical Guide for Interventions*. New York: Springer.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social-emotional learning in kindergarten classrooms: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 303-398
- Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Landau, S. & Milich, R. (1990). Assessment of children's social status and peer relations. In A. M. LaGreca (Eds.), *Through the eyes of the child* (pp. 259-291). Boston: Allyn & Bacon.
- Libet, J. M. & Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Lillenstein, J. A. (2001). *Efficacy of a social skills training curriculum with early elementary students in four parochial schools*. Dissertation, Indiana, PA.: Indiana University of Pennsylvania.
- Losel, F. & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training on preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- 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, 191-201.
- Matson, J. L. (1988). *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*. Worthington, OH: International Diagnostic Systems.
- Matson, J. L., Esvelt-Dawson, K., & Kazdin, A. E. (1983). Validation methods for assessing social skills in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 174-180.
- Maydeu-Olivares, A. & D'Zurilla, T. J. (1995). A factor analysis of the Social Problem-Solving Inventory using polychronic correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 98-107.

- Maydeu-Olivares, A. & D’Zurilla, T. J. (1996). A factor analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115-133.
- Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 153-173.
- McDermott, P. A., Marston, N. C., & Stott, D. H. (1993). *Adjustment Scales for Children and Adolescents*. Philadelphia, PA: Edumetric and Clinical Science.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 8, 3-10
- McGuire, J. and Priestley, P. (1981) *Life After School: a Social Skills Curriculum*. Oxford: Pergamon.
- Merrell, K. W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Eugene, OR: Assessment Intervention Resources (www.assessment-intervention.com).
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children’s social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales*. 2nd ed. Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Merrell, K.W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualisation, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209-224.
- Michelson, L., Mannarino, A. P., Marchione, K. E., Stern, M., Figueroa, J., Beck, S. (1983). A comparative outcome study of behavioral social-skills training, interpersonal-problem-solving and non-directive control treatments with child psychiatric outpatients. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 545,556.
- Mitchel, P. (2002). *Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία* (Επιμ. Π. Μισαηλίδη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mize, J. & Cox, R. A. (1990). Social knowledge and social competence: Numbers and quality of strategies as predictors of peer behavior. *Journal of Genetic Psychology*, 151, 117-127.
- Moodie, R. & Jenkins, R. (2005). “I’m from the government and you want me to invest in mental health promotion. Well, why should I?”. *Promotion & Education*, Suppl.2, 37-41.
- Mouchiroud, C. & Bernoussi, A. (2007). An empirical study of the construct validity of social creativity. *Learning and individual differences*, 18, 372-380.
- Muthén, B. & Lehman. J. (1985). Multiple-group IRT modeling: Applications to item bias analysis. *Journal of Educational Statistics*, 10, 133-142.

- Nan, H. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). *A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children*. *Prevention & Treatment*, 6, Article 31. Available on the World Wide Web: <http://journals.apa.org/prevention/volume6/pre0060031a.html>
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου Γ. & Καίλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Obgu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Pickens, J. (2009). Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice*, 19, 261-278.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural Education*, 3, 111-115.
- Priest, S. (2001). A program evaluation primer. *The Journal of Experiential Education*, 24, 34-40.
- Punia, D., Balda S., & Punia S. (2004). Training disadvantages rural children for interpersonal cognitive problem-solving skills. *Studies of Tribes Tribals*, 2, 9-13.
- Ramsey, P. G. (1988). Social skills and peer status: A comparison of two socioeconomic groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 185-202.
- Richard, B. A. & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- Rickel, A. U. & Burgio, J. C. (1982). Assessing social competencies in lower income preschool children. *American Journal of Community Psychology*, 10, 635-645.
- Rickel, A. U., Eshelman, A. K. & Loigmain, G. A. (1983). Social problem solving training: A follow-up study of cognitive and behavioral effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 15-28.
- Richardson, D. L. (2009). Evaluation of interpersonal problem-solving skills program for preschool and elementary children. Unpublished Doctoral Thesis, Oklahoma State University.
- Ridley, C. A., & Vaughn, S. R. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 177-190.
- Rubin, K. H. (1988). *Social Problem Solving Test*. Unpublished manuscript, University of Waterloo, Department of Psychology, Ontario, Canada.
- Rubin, K. H. & Krasnor, L. R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 297-305.
- Rubin, K.H., & Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social-behavior perspectives on problem-solving. In M. Perlmutter (Eds.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Rubin, K.H., & Krasnor, L.R. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Rydel, P. C., Hoube, J., Karoly, L., Sanlollers, M., Greenwood, P. W., Kilbury, R., & Everingham, S. S. (1998). *Investing in our children: what we know and don't know about the costs and the benefits of early child interventions*. Natl Book Network.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B. Jr., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 54-64.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training. A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. E. (2000). *Assessment* (8th ed.), Boston: Houghton Mifflin.
- Schlundt, D. G. & McFall, R. M. (1985). New directions in the assessment of social competence and social skills. In L.L. L'Abate & M.A. Millan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp.22-49). John-Wiley.
- Schneider, B. H., Rubin, K. H., & Ledingham, J. E. (1985). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Sharp, K. C. (1981). Impact of interpersonal problems-solving training on preschoolers' social competency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 129-143.
- Shepherd, G. (1983). Social skills training with adults. In S. Spence, & G. Shepherd G. (Eds.), *Developments in social skills training*. London: Academic Press.
- Shure, M. B. (1984). *Problem solving and mental health of 10/12 years olds. Final research report*. Philadelphia, PA: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann University.
- 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. (1993). *Interpersonal problem solving and prevention. Final research report*. Philadelphia, PA: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann University.
- Shure, M. B. (1999). *Preventing violence the problem-solving way*. Washington: US Department of Justice.
- Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program (preschool)*. Campaign IL: Research Press.
- Shure, M. B. (2002). *Hahnemann Behavior Rating Scale*. Unpublished instrument, Hahnemann University.
- Shure, M. B., Spivack, G., & Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development* 42, 1791-1803.

- Shure, M.B., and G. Spivack. 1974. *Preschool interpersonal problem-solving test: Manual*. Philadelphia: Pennsylvania Department of Mental Health Services, Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1978). *Problem solving techniques in childrearing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- 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, Department of Psychology, Bar-Illan University, Ramat-Gan, Israel.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84-93.
- Spence, S. H., & Donovan, C. (1998). Interpersonal problems. In Graham, Philip Jeremy (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 217-245). New York: Cambridge University Press.
- Spivack, G. & Shure, B.M. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco. Jossey-Bass
- Stephens, T. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus, OH: Cedars Press.
- Tabachnic, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Prentice Hall PTR.
- Taylor, A. B. & Asher, S. R. (1984). Children's goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 53-80). Norwood, N. J.: Ablex.
- Trower, P. (1984). *Radical approaches to social skills training*. London: Croom Helm.
- Turner, R. R. & Boulter, L. K. *Predicting social competence: The validity of the PIPS*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, August 1981.
- Vaugh, S. R., Ridley, C. A., & Bullock, D. D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 213-223.
- Vestal, A. & Jones, N. A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education* 19, 131-142.

- Walker, H. M. & McConnell, S. R. (1995). *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Elementary Version*. San Diego, CA: Singular.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences of preschool children's social problem-solving strategies? *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 197-209.
- Wang, H., Sandal, S. R., Davis, C. A., Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1487-1495.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η Προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο* (Επιμ. Κ. Σώκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69.
- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct-problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 1344-1349.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18, 31-45.
- 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.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. Goslin (Eds.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753-775). Chicago: Rand McNally.
- Whitcomb, S. A. (2009). *Strong Start: Impact of Direct Teaching of a Social Emotional Learning Curriculum and Infusion of Skills on Emotion Knowledge of First Grade Students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, P. E. & Blackman, G. J. (1985). Interpersonal problem-solving ability and sociometric status in elementary children. *Journal of School Psychology*, 23, 255-260.
- Winsler, A. & Wallace, G. L. (2002). Behavior Problems and Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relations with Classroom Observations. *Early Education & Development*, 13, 41-58.
- World Health Organisation (2001). The World Health Report. *Mental Health: New understanding, new hope*. Geneva: World Health Organisation.
- World Health Organisation (2002). *Prevention and Promotion in Mental Health*. Geneva: World Health Organisation.
- Xanthacou, Y. & Kaila, M. (2011). *Creative problem solving*. New York: Nova.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Προγράμματα ψυχοκοινωνικής στήριξης μαθητών: Η ελληνική εμπειρία. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα*

- ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (σελ. 35-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκίτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το χολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11, 1-19.
- 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 στην Ελλάδα. Παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α. Ζήση, Ν. Πολεμικός & Μ. Καϊλα (επιμ.), *Ψυχική Υγεία* (σελ. 123-149). Αθήνα: Ατραπός.
- Χίου, Β., Ζήση, Α., Ξανθάκου, Γ., Σαπουνά, Μ., & Καϊλα, Μ. (2013). Η εφαρμογή του προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα. Αποτελέσματα του πρώτου χρόνου. *Ψυχολογία*, 20, 54-67.
- Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5, 51-75.
- 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.
- Zahn-Walxer, C. & Smith, K. D. (1992). The development of prosocial behavior. In V.B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp.229-256). New York: Plenum.
- Ζήση, Α. & Στυλιανίδης, Σ. (2004). Αγωγή και προαγωγή υγείας. Αποσαφηνίσεις και προοπτικές. *Εγκέφαλος*, 41, 27-42.
- Ζήση, Α. (2013). *Κοινωνία, Κοινότητα και Ψυχική Υγεία*. Αθήνα: Gutenberg.

