

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ ΣΤΗ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ : ΤΡΟΠΟΙ
ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ»**

Κοκκίνου Κωνσταντίνα

ΑΜ : Μ021019033

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Χριστίνα Ρούση-Βέργου

Μέλη τριμελούς επιτροπής: Σοφία Γκόρια

Καφένια Μπότσογλου

Βόλος, 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κα Χριστίνα Ρούση, η οποία αποτέλεσε και επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, για την ιδιαίτερη και σημαντική συμβολή της, την πολύτιμη συνεργασία και καθοδήγησή της. Η εμπειρία της, οι γνώσεις και η υποστήριξή της υπήρξε σημαντικός αρωγός στην διεκπεραίωση και ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Δεν μπορώ να παραλείψω να αναγνωρίσω και το γεγονός πως ο ενθουσιασμός της και η κατανόησή της υπήρξε κινητήριο δύναμη σε όλη αυτή τη προσπάθεια. Τις ευχαριστίες μου, όμως, χρειάζεται να εκφράσω και στα μέλη της τριμελούς επιτροπής κα Σοφία Γκόρια και κα Καφένια Μπότσογλου, που στήριξαν το παρόν εγχείρημα. Τέλος, θα πρέπει να ευχαριστήσω το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής για τον καταιγισμό γνώσεων που προσέφερε, καθώς και την εκπαιδευτική του κοινότητα για την προσπάθεια και το έργο τους.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	- 5 -
ABSTRACT	- 6 -
ΜΕΡΟΣ Ι - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	- 7 -
1) Εισαγωγή	- 8 -
2) Ο ορισμός της αυτορρύθμισης	- 9 -
3) Η σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της αυτορρύθμισης σε αυτήν.....	- 12 -
4) Η προβληματική της παρούσας εργασίας.....	- 15 -
ΜΕΡΟΣ ΙΙ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	- 17 -
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	- 22 -
5) Εργαλεία αξιολόγησης και μέτρησης της αυτορρύθμισης	- 23 -
8) Προγράμματα παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης	- 35 -
ΜΕΡΟΣ ΙV - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	- 62 -
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	- 69 -
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	- 82 -
Πίνακας 1	- 82 -
Μελέτες πάνω στις οποίες βασίζεται η καταγραφή του τρόπου και των μέσων αξιολόγησης	- 82 -
Πίνακας 2	- 87 -
Εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης αυτορρύθμισης όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία.....	- 87 -
Πίνακας 3	- 92 -
Συνοπτική παρουσίαση εργαλείων μέτρησης της αυτορρύθμισης και του απαιτούμενου εποπτικού υλικού.....	- 92 -
Πίνακας 4	- 96 -
Μελέτες πάνω στις οποίες βασίζεται η παρουσίαση των παρεμβάσεων.....	- 96 -
Πίνακας 5	- 102 -
Συνοπτικός πίνακας προγραμμάτων παρέμβασης.....	- 102 -
Πίνακας 6	- 104 -
Περιοχές ενίσχυσης της αυτορρύθμισης των προγραμμάτων παρέμβασης	- 104 -
Πίνακας 7	- 105 -
Το πρόγραμμα THE INCREDIBLE YEARS.....	- 105 -
Πίνακας 8	- 106 -
Αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος PATHS.....	- 106 -
Πίνακας 9	- 107 -

Δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης preschool situational self-regulation toolkit (PRISIST) με στόχο τη γνωστική αυτορρύθμιση	- 107 -
Πίνακα 10	- 109 -
Δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης preschool situational self-regulation toolkit (PRISIST) με στόχο τη συμπεριφορική αυτορρύθμιση	- 109 -
Πίνακας 11	- 111 -
Δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης preschool situational self-regulation toolkit (PRISIST) με στόχο την κοινωνικό-συναισθηματική αυτορρύθμιση	- 111 -

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρώτη παιδική ηλικία κρίνεται σημαντική για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, καθώς είναι το ηλικιακό επίπεδο που το παιδί αναπτύσσεται γνωστικά, συμπεριφορικά και κοινωνικό-συναισθηματικά. Οι ορισμοί, που έχουν δοθεί στην προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η έννοια, είναι πολυπληθείς, όμως όλοι έχουν κοινό παρονομαστή την προσπάθεια του ίδιου του ατόμου να ελέγξει και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου. Η αυτορρύθμιση ορίζεται ως ικανότητα με την οποία κάποιος μπορεί να προσαρμόσει δεξιότητες και αντιδράσεις που αφορούν τη σκέψη, τα συναισθήματα και την συμπεριφορά. Η ικανότητα αυτή, όμως, σχετίζεται και περιλαμβάνει διάφορα πεδία της, όπως η προσπάθεια ελέγχου, η γνωστική διαδικασία και οι εκτελεστικές λειτουργίες. Επίσης, η ικανότητα αυτορρύθμισης είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μπορεί να επηρεάσει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση της αυτορρύθμισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και να παρουσιάσει τα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την αυτορρύθμιση στα παιδιά της ηλικιακής ομάδας των 3 έως 6 ετών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Από τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψαν 70 άρθρα συνολικά, από τα οποία τα 24 αφορούν τις ψυχομετρικές ιδιότητες 22 ψυχομετρικών εργαλείων και 21 άρθρα που περιγράφουν αναλυτικά 7 παρεμβάσεις για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης στην πρώτη παιδική ηλικία. Από τις μελέτες που αφορούσαν τα ψυχομετρικά εργαλεία σημειώνεται πως το κάθε ένα εργαλείο μετρά και αξιολογεί την αυτορρύθμιση, στοχεύοντας το κάθε ένα από αυτά σε διαφορετική διάσταση της αυτορρύθμισης. Από τα άρθρα που χρησιμοποιήθηκαν για την μελέτη μας που αφορά τα προγράμματα ενίσχυσης των δεξιοτήτων της αυτορρύθμισης σε πρώτη παιδική ηλικία, συμπεριλήφθηκαν αυτά που κατέχουν πλήρη παρουσίαση του προγράμματος και της εφαρμογή τους σε διαφορετικό δείγμα πληθυσμού. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως τα ψυχομετρικά εργαλεία μετρούν εκτελεστικές και γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, αλλά και πως τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης σε γνωστικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: αυτορρύθμιση, εκτελεστικές λειτουργίες, πρώιμη παιδική ηλικία, προσχολική ηλικία, εργαλεία αξιολόγησης αυτορρύθμισης, παρεμβάσεις

ABSTRACT

The early childhood age is very important for the development of self-regulation's skills, because early childhood is the age that a child starts to have cognitive, behavioral and social-psychological development. There are many definitions that have given in the chance of decipher the meaning of self-regulation, but they all have a common fact in them that is the personal try to control and change the attitude, just to achieve a goal. Self-regulation is the ability that someone can control the reactions that affect the thought, emotions and behavior. This skill contains self-control, cognitive function and executive functions. Self-regulation is a very important factor in the field of education and in manipulation process of a child. The purpose of this paper is to be represented the ways and the implements that someone can evaluate self-regulation, especially in preschool children, and the intervention programs that are capable to enhance and improve children's self-regulation who are between 3 to 6 years old. The method is systematic literature review. We analyzed 70 articles of global published literature and the 24 articles are about the psychometrical properties of 22 psychometrical instruments and the 21 articles are about the total description of the programs that can enhance the skills of self-regulation in children at preschool age. From the study that was about the psychometrical instruments we found that they are about of measuring and assessing self-regulation in children directing every time at different variable. As regards the interventions programs we kept these that had a total description of the intervention program and their implementation in different sample of preschool children. The results found that the psychometric instruments evaluate executive functions and cognitive skills as the variable that aim to self-regulation skills. Moreover, the intervention programs that can improve self-regulation skills in cognitive, behavioral and social-emotional level are represented.

Keywords: self-regulation, executive function, preschool, early childhood, assessing self-regulation, interventions

ΜΕΡΟΣ Ι - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1) Εισαγωγή

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει την αυτορρύθμιση σχετικά με την συμβολή της και την σημασία της τόσο στη συμπεριφορά ενός ατόμου, την διαχείριση των διαπροσωπικών του σχέσεων, την πνευματική του υγεία, αλλά και την υγιή διαβίωσή του. Αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα που διαθέτει κάποιος να ελέγχει τις αντιδράσεις του και να τις προσαρμόζει σε εκάστοτε καταστάσεις, κάτι που επηρεάζει την παιδική ηλικία, την εφηβεία, ακόμα και την ενήλικη ζωή. Η ιστορική της τοποθέτηση ανάγεται στην έρευνα του Bernard (1865), που αφορούσε τους μηχανισμούς με τους οποίους ένας οργανισμός μπορεί να ρυθμίσει την εσωτερική του στάση σε ανταπόκριση εσωτερικών και εξωτερικών στρεσογόνων παραγόντων (Robson, Allen & Howard, 2020).

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει στόχο να καταγράψει και να εξετάσει τους τρόπους και τα μέσα μέτρησης και αξιολόγησής της αυτορρύθμισης σε παιδιά της ηλικίας των 3 έως 6 ετών, καθώς και να παρουσιάσει τις παρεμβάσεις, όπως αυτές παρουσιάζονται σε αγγλόφωνη βιβλιογραφία και μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυσή της.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη και έπειτα από ενδελεχή έρευνα καταγράφει τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται στην μέτρηση της αυτορρύθμισης και τα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης μας, το οποίο εστιάζει στη θεωρητική προσέγγιση της αυτορρύθμισης, όπως περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία και χωρίζεται σε πέντε επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια πρώτη και βασική περιγραφή όσων ακολουθούν στην βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, το κάθε μέρος και το κάθε επιμέρους κεφάλαιο αποτυπώνεται σε μια πρώτη περιληπτική περιγραφή. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι ορισμοί της έννοιας της αυτορρύθμισης, οι διαφορετικές διαστάσεις που προσεγγίζει και οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτήν. Στο τρίτο κεφάλαιο επισημαίνεται η σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας, αλλά και η σημασία της αυτορρύθμισης στο ηλικιακό αυτό εύρος της ηλικίας των 3 έως 6 ετών. Τέλος, στο τέταρτο κατά σειρά κεφάλαιο του πρώτου μέρους δίνεται η προβληματική της παρούσας μελέτης, οι ανάγκες

διεξαγωγής της μελέτης μας, ο σκοπός της, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση και την υλοποίησή της. Η προσδιορισμένη, δηλαδή, μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Επίσης, διατυπώνονται τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν οι μελέτες και οι έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι οποίες μπόρεσαν να ανταποκριθούν στο σκοπό της εργασίας, αλλά και τα κριτήρια αποκλεισμού.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από τη συστηματική ανασκόπηση, μελέτη και ανάλυση των δημοσιευμένων αναλύσεων και χωρίζεται σε δύο επιμέρους κεφάλαια.. Στο κεφάλαιο πέντε καταγράφονται τα εργαλεία μέτρησης που εντοπίστηκαν, οι διαστάσεις της αυτορρύθμισης που στοχεύει το κάθε ένα ξεχωριστά, αλλά και η ηλικιακή ομάδα που αξιολογήθηκε από το καθένα. Στο κεφάλαιο έξι του τρίτου μέρους παρουσιάζονται οι παρεμβάσεις και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί κανείς να παρέμβει σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών, με σκοπό να βελτιώσει και να προωθήσει την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, αλλά και η διάσταση της αυτορρύθμισης, στην οποία στοχεύει το κάθε πρόγραμμα. Ακόμα, γίνεται η παρουσίαση του κάθε προγράμματος, ο τρόπος εφαρμογής του και το εποπτικό υλικό που χρειάζεται για την υλοποίησή του.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος συζητώνται τα ευρήματα του αρχικού σκοπού, δηλαδή πως τελικά τα παιδιά ηλικία 3 έως 6 ετών αξιολογούνται και ποια είναι τα μέσα, μέσα από τα οποία η αυτορρύθμιση μπορεί να μετρηθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως ακόμα και τα προγράμματα παρέμβασης με τα οποία θα μπορέσει κάποιος να την ενισχύσει και να την βελτιώσει. Ακόμα, επισημαίνονται τυχόν περιορισμοί που μπορεί να συναντήθηκαν στην μελετημένη αρθρογραφία και τις υπάρχουσες έρευνες, καθώς και προτάσεις για επόμενες έρευνες.

2) Ο ορισμός της αυτορρύθμισης

Η αυτορρύθμιση τις τελευταίες δεκαετίες εξετάζεται τόσο μέσα από τον τομέα της ψυχολογίας, όσο και από τον τομέα της εκπαίδευσης και αποτελεί βασικό κομμάτι έρευνας. Ιστορικά, η αρχική μελέτη του όρου εντοπίζεται στον Bernard

(1865) μέσα από τους μηχανισμούς που κάποιος μπορεί να ανταποκριθεί σε εσωτερικούς και εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες. Ο Bernard (1865) υποστήριξε πως η αυτορρύθμιση κατανοείται ως ένας οργανισμός, ο οποίος μπορεί να ρυθμίσει την εσωτερική κατάσταση σε απόκριση των προσωπικών εσωτερικών και εξωτερικών στρεσογόνων παραγόντων σε ένα άτομο. Από αυτό προκύπτει πως η αυτορρύθμιση είναι μια ικανότητα ελέγχου αντιδράσεων σε ψυχολογικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, ένα παιδί που διαθέτει την ικανότητα να ελέγχει την συμπεριφορά του απέναντι σε καταστάσεις που του προκαλούν φόβο, θα έλεγε κανείς πως διαθέτει μεγαλύτερη αυτορρύθμιση.

Με την πάροδο του χρόνου, ο ορισμός της αυτορρύθμισης παρουσιάστηκε με τον όρο «αυτό-έλεγχος» δίνοντας μια ευρύτερη διάσταση και παρουσιάζοντας ένα σύστημα ελέγχου με την ευρεία έννοια του ελέγχου της προσοχής, της σκέψης, των διαπροσωπικών σχέσεων και της συμπεριφοράς. Βέβαια, ορισμένοι ερευνητές εντόπισαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αυτορρύθμιση και αυτό-έλεγχο, με την αυτορρύθμιση να ανταποκρίνεται σε όλες σχεδόν τις αυτό-επιλεγόμενες συμπεριφορές και τις συμπεριφορές που αφορμίζονται από στόχους, ενώ ο αυτό-έλεγχος έχει να κάνει με το να μπορεί να ξεπερνά το άτομο ξεχωριστές αλλά και δευτερεύουσες παρορμήσεις (Hofmann, Scheichel & Baddeley 2012).

Οι Schunk και Zimmerman, (1997) υποστηρίζουν πως η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε ένα σύμπλεγμα επίκτητων και σκόπιμων δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν την ιδιότητα να περιλαμβάνουν τον έλεγχο, τον σχεδιασμό και την καθοδήγηση των γνωστικών λειτουργιών, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς ενός ατόμου.

Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες είναι ευρέως αποδεκτός ο ορισμός που υποστηρίζει πως η αυτορρύθμιση είναι μια ικανότητα με την οποία μπορεί κανείς να αντισταθεί σε παρορμητικές και κυρίαρχες αντιδράσεις, ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά (Baumeister, Schmeichel & Vohs 2007).

Σύμφωνα με τους Jahromi και Stifter (2008), αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να ελέγξει τις ενέργειες και τις αντιδράσεις του, κάτι που είναι ουσιώδες για την υγιή ανάπτυξη σε διάφορες συνθήκες. Η αυτορρύθμιση κατηγοριοποιείται σε τρεις βασικούς άξονες, οι οποίοι είναι η συναισθηματική αυτορρύθμιση, η γνωστική αυτορρύθμιση και η συμπεριφορική αυτορρύθμιση και

διαθέτει τρία βασικά στοιχεία για την ορθή και αποτελεσματική λειτουργία της. Τα στοιχεία αυτά είναι η αφοσίωση και η υποχρέωση απέναντι στα πρότυπα και της νόρμες της κοινωνίας, κάτι που σημαίνει πως για να μπορέσει ένα άτομο να επιτύχει την αυτορρύθμιση, θα πρέπει να διαθέτει στόχους, αξίες, ιδανικά και απαιτήσεις. Έτσι, θα μπορέσει να προσαρμόσει τον εαυτό του στις εκάστοτε συνθήκες. Για παράδειγμα, αν δύο γονείς διαφωνούν για το ποια συμπεριφορά του παιδιού είναι κατάλληλη και σωστή, το παιδί απέχει από την κατάλληλη προσαρμογή της συμπεριφοράς του, διότι δεν διαθέτει ξεκάθαρες αξίες και πρότυπα. Δεύτερον, είναι η παρακολούθηση και η διαχείριση του εαυτού και της συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, για να μπορέσει ένα άτομο να αναπτύξει μια επιτυχημένη αυτορρύθμιση θα πρέπει να διαθέτει την αντίληψη, κάτι που λογαριάζεται ως βασικό θεμέλιο, διότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο το άτομο να μπορέσει να αλλάξει και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, εάν δεν έχει επίγνωση του εαυτού του και των καταστάσεων. Τέλος, αυτορρύθμιση είναι οτιδήποτε είναι αναγκαίο για να μπορέσει το άτομο να πραγματοποιήσει αλλαγές.

Καθώς οι Jahromi και Stifter (2008) αναφέρθηκαν σε βασικούς άξονες που περιλαμβάνει η ευρύτερη έννοια της αυτορρύθμισης, θέτουν με αυτόν τον τρόπο τις όψεις και τις διαστάσεις που λαμβάνει η έννοια. Οι όψεις, λοιπόν, της αυτορρύθμισης διακρίνονται σε συμπεριφορική αυτορρύθμιση, γνωστική αυτορρύθμιση και κοινωνικό-συναισθηματική αυτορρύθμιση. Η συμπεριφορική αυτορρύθμιση συνδέεται άμεσα με τη χρήση των δεξιοτήτων των εκτελεστικών λειτουργιών (μνήμη, έλεγχος παρορμητικότητας, προσοχή), αλλά και με δεξιότητες γνωστικής ευελιξίας, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να εκτελούν κατάλληλες συμπεριφορές ανάλογα με τη στιγμή (McClelland et al., 2021). Η γνωστική αυτορρύθμιση σχετίζεται με την σχολική επιτυχία και την υγιή συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή, για αυτό και πολλές φορές συνδέονται με την ανάπτυξη της γνωστικής αυτορρύθμισης τα ερεθίσματα που λαμβάνει ένα παιδί και το περιβάλλον από το οποίο επηρεάζεται (Fuhs, Farran, & Nesbitt, 2013). Τέλος, η κοινωνικό-συναισθηματική αυτορρύθμιση, η οποία αναπτύσσεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, αποτελείται από μια σειρά διαδικασιών υιοθέτησης, διατήρησης και προσαρμογής συναισθηματικών αποκρίσεων είτε αυτά είναι θετικά είτε είναι αρνητικά (Dennis, 2006).

Επιπλέον, η αυτορρύθμιση μπορεί να οριστεί ως μια ικανότητα ελέγχου συναισθημάτων και συμπεριφοράς του ατόμου ανάλογα με τις προαπαιτούμενες

συνθήκες και απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, η αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα που διαθέτει κάποιος να σκέφτεται, πριν ενεργήσει και βασίζεται στις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου ενός ατόμου. Δηλαδή, διαδικασίες που περιλαμβάνουν την προσοχή και τη γνωστική ευελιξία, τη μνήμη εργασίας και τον έλεγχο παρορμητικότητας. Οι γνωστικές δεξιότητες, επομένως, έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν και να θέσουν σε λειτουργία μια ορθή και κατάλληλη συμπεριφορά, τη στιγμή που το άτομο βρίσκεται εν μέσω περισπασμών και αλλαγών (Størksen, Ellingsen, Shannon, Wanless & McClelland, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τους ορισμούς που έχουμε μελετήσει συμπεραίνουμε πως οι δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι σημαντικές για την πορεία της εξέλιξης ενός παιδιού. Η αυτορρύθμιση και οι διαστάσεις της (γνωστική, συμπεριφορική και κοινωνικό-συναισθηματική) έχει την ικανότητα να βοηθήσει το παιδί να προσαρμόσει την συμπεριφορά του σε απαιτούμενες καταστάσεις, να κατέχει γνωστική ευελιξία και γνωστικές δεξιότητες, να μπορεί να διαχειριστεί την επίλυση προβλημάτων που θα κληθεί να αντιμετωπίσει και να διεκπεραιώνει τις υποχρεώσεις του με επιτυχία. Η αυτορρύθμιση, λοιπόν, είναι ο παράγοντας εκείνος που μπορεί να προβλέψει τη σχολική επιτυχία ενός παιδιού, την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και την πορεία στην ενήλικη ζωή και την κοινωνική του προσαρμογή.

3) Η σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της αυτορρύθμισης σε αυτήν

Οι δεξιότητες της αυτορρύθμισης μελετήσαμε πως είναι κυρίαρχες για την εξέλιξη ενός παιδιού και είναι σημαντικό να αναπτύσσονται στην πρώιμη παιδική ηλικία του ατόμου. Αυτό συμβαίνει, διότι κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας πραγματοποιείται μια εκτεταμένη ανάπτυξη στον εγκέφαλο και εδραιώνονται θεμελιώδεις γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες (Kar, 2021).

Οι Carson et al. (2016) μελετώντας την πρώιμη παιδική ηλικία, υποστήριξαν πως η ηλικιακή της οριοθέτηση θεωρείται η ηλικία της γέννησης μέχρι και τα πέντε πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. Είναι μια περίοδος μεγάλης σημασίας, αφού έχει αντίκτυπο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης

του εγκεφάλου αναπτύσσεται η δεξιότητα της μνήμης, της προσοχής και της οργάνωσης, αλλά και γνωστικές δεξιότητες που μπορούν να συνδεθούν με την επικείμενη σχολική επιτυχία. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της γλώσσας το παιδί πρέπει να κατακτήσει την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής του λόγου σε ένα αυξανόμενο και πολύπλοκο σύστημα, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί με τους γύρω του. Στο επίπεδο των εκτελεστικών λειτουργιών, από την άλλη, το παιδί πρέπει να κατακτήσει μια συνεχώς αυξανόμενη ικανότητα να διαχειρίζεται την προσοχή του, τις σκέψεις, τις ενέργειες και τα συναισθήματά του, καταστέλλοντας πολλές φορές κυρίαρχες αντιδράσεις και αντικαθιστώντας αυτές με άλλες αντιδράσεις που αρμόζουν σε κάθε περίπτωση.

Την σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όμως, έχουν υπογραμμίσει και οι Cooper, Masi και Vick (2009) εφόσον είναι ιδιαίτερα σημαντική για την γνωστική, συμπεριφορική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Μάλιστα υποστήριξαν πως κοινωνικοί παράγοντες και επιρροές που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες υψηλού κινδύνου για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και να οδηγήσουν τον παιδί σε εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς και αδυναμία επίλυσης προβλημάτων.

Έτσι, λοιπόν, καταλαβαίνουμε πως η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος στην ανάπτυξη του ατόμου. Εφόσον η γνωστική, συμπεριφορική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη συμβαίνει σε αυτή την ηλικία, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Επιπλέον, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την σπουδαιότητα της ηλικίας αυτής, καθώς κάποιος μπορεί να παρέμβει με σκοπό την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων, αφού παρατηρήσαμε πως το περιβάλλον του παιδιού κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή του.

Περνώντας στη σχολική επιτυχία ενός παιδιού, παρατηρούμε πως εξαρτάται από παράγοντες συμπεριλαμβανομένων των σχολικών δεξιοτήτων, των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων και της αυτορρύθμισης (Blair, 2002). Μάλιστα, η αυτορρύθμιση θεωρείται ζωτικής σημασίας για ένα παιδί, γιατί είναι η ικανότητα αυτή που το βοηθάει να καθοδηγείται και να προσαρμόζεται σε δομημένα περιβάλλοντα μάθησης, να αποφεύγει περισπασμούς, να είναι προσεκτικό, να συγκεντρώνεται στις εργασίες και να επιμένει κάθε φορά που συναντά μια δυσκολία (McClelland et al., 2007· Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015).

Οι Morrison, Cameron Ponitz και McClelland (2010) στο ενδέκατο κεφάλαιο του βιβλίου τους έχουν υποστηρίξει πως στη συμπεριφορική ρύθμιση, αναπόσπαστο κομμάτι της αυτορρύθμισης, περιλαμβάνονται πολυδιάστατες βασικές γνωστικές δεξιότητες. Αυτό, λοιπόν, το σύμπλεγμα των γνωστικών διαδικασιών εμπεριέχει κατεργασίες και διαχείριση ερεθισμάτων (μνήμη εργασίας), έλεγχο αυθόρμητων αντιδράσεων σε ερεθίσματα που μοιάζουν αφύσικες σε πολλές περιπτώσεις (έλεγχος παρορμητικότητας), και τη διατήρηση της προσοχής σε κατάλληλα ερεθίσματα, συμπεριλαμβανομένων της αντίστασης σε περισπασμούς και διαχείριση και εναλλαγή εργασιών όταν χρειάζεται (προσοχή ή γνωστική ευελιξία).

Έρευνες, λοιπόν, έχουν συνδέσει τις γνωστικές δεξιότητες της συμπεριφορικής ρύθμισης με την επιτυχία σε πολλούς τομείς, αλλά και την εκπαίδευση (Blair, 2002· Cameron Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009· McClelland et al., 2007). Η συμπεριφορική ρύθμιση επιμένει σε τρεις τομείς των εκτελεστικών λειτουργιών : την μνήμη εργασίας, την προσοχή και γνωστική ευελιξία, και τον έλεγχο παρορμητικότητας. Με άλλα λόγια, η ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζει και να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του στα πλαίσια της σχολικής τάξης περιλαμβάνει την διατήρηση και την εναλλαγή της προσοχής του, την μνήμη και την ακολουθία συγκεκριμένων οδηγιών, την ενασχόληση και την διεκπεραίωση σχολικών εργασιών, την συμμόρφωση στους κανόνες της τάξης, και την αντίσταση σε ακατάλληλες συμπεριφορές ή ενέργειες (McClelland, Cameron Ponitz, Messersmith, & Tominey, 2010· Schmitt et al., 2015). Για παράδειγμα, έρευνα έχει δείξει πως οι δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία σε νήπια μπορούν να προβλέψουν σχολικά αποτελέσματα όχι μόνο κατά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, αλλά και στην αλλαγή από την μία σχολική βαθμίδα στην άλλη (McClelland, Acock, & Morrison, 2006· McClelland, Morrison, & Holmes, 2000).

Εκτενέστερα, το National Institute for Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003) έδειξε πως οι εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες συνδέονται με τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, μπορούν να συμβάλουν στη σχολική επιτυχία ενός παιδιού. Μάλιστα έρευνα που έχει πραγματοποιήσει, έδειξε πως ένα παιδί που διαθέτει καλύτερη προσοχή, μπορεί να σημειώσει καλύτερες επιδόσεις σε ανάγνωση και μαθηματικά. Σε άλλη μελέτη έχει συνδεθεί η προσοχή σε νήπια με τις καλές επιδόσεις σε δοκιμασίες δεξιοτήτων. Τέλος, η μνήμη εργασίας φαίνεται να έχει επίδραση στις επιδόσεις ενός παιδιού στα μαθηματικά, ενώ ο έλεγχος

παρορμητικότητας με τις επιδόσεις σε ανάγνωση και μαθηματικά (Morrison et al., 2010).

Έτσι, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα πως η αυτορρύθμιση αποτελεί μια δεξιότητα που βοηθάει το παιδί όχι μόνο στο να ελέγξει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις και να έχει μια ομαλή προσαρμογή στις διαπροσωπικές του σχέσεις, αλλά και να μπορέσει να προσαρμοστεί στα δεδομένα της σχολικής πραγματικότητας και να διαθέτει καλές επιδόσεις σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.

4) Η προβληματική της παρούσας εργασίας

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η αυτορρύθμιση είναι μια σειρά δεξιοτήτων, οι οποίες είναι ικανές να συμβάλουν στον αυτό-έλεγχο του ατόμου. Οι γνωστικές δεξιότητες, η συμπεριφορά και τα συναισθήματα ταυτίζονται άμεσα με τις δεξιότητες της αυτορρύθμισης, καθώς το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται σε οποιαδήποτε προαπαιτούμενη κατάσταση.

Η προσαρμογή της συμπεριφοράς και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένα παιδί για να διαχειριστεί κάτι τέτοιο μπορούν βοηθήσουν το παιδί να μάθει να διαχειρίζεται τα προβλήματα και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις από την σχολική έως και την ενήλικη ζωή του. Επιπλέον, η γνωστική ευελιξία και οι γνωστικές δεξιότητες που αποτελούν μέρος της γνωστικής αυτορρύθμισης μπορούν να συμβάλουν και να προβλέψουν την σχολική επίδοση και επιτυχία ενός παιδιού, αλλά και τα συναισθήματα και η διαχείριση αυτών είτε είναι θετικά, είτε είναι αρνητικά μπορούν να προβλέψουν ένα συναισθηματικά αυτορυθμισμένο άτομο.

Από την άλλη, η πρώιμη παιδική ηλικία κρίνεται ζωτικής σημασίας περίοδος για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης σε ένα παιδί, καθώς η ηλικία των 3 έως 6 ετών είναι το ηλικιακό στάδιο στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται γνωστικά, συμπεριφορικά και κοινωνικό-συναισθηματικά. Επομένως, αφού οι δεξιότητες αυτές είναι δεξιότητες που συνθέτουν τις όψεις της αυτορρύθμισης, η πρώιμη παιδική ηλικία είναι η κατάλληλη για τη δημιουργία της.

Αφού, λοιπόν, με βάση την ανασκόπησης μας παρατηρείται πως οι δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι εξαιρετικά σημαντικές για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού και την προσαρμογή του τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο κοινωνικό σύνολο

είναι σημαντικό να δούμε πως μπορούμε να μετρήσουμε τις υπάρχουσες δεξιότητες αυτορρύθμισης σε ένα παιδί, αλλά και τι μπορεί να γίνει ώστε να βελτιώσουμε και να ενισχύσουμε την αυτορρύθμιση σε αυτά.

Παρόλα αυτά, φαίνεται πως η μέτρηση και η αξιολόγηση σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 είναι δύσκολη. Το παιδί πρέπει να αξιολογηθεί τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό και κοινωνικό-συναισθηματικό. Καθώς οι διαστάσεις της αυτορρύθμισης είναι πολυδιάστατες, το παιδί καλείται να προσαρμοστεί σε περισσότερες απαιτούμενες συνθήκες, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί σε κάθε προαπαιτούμενη κατάσταση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί α) το πώς καταγράφονται οι τρόποι που οι μαθητές αξιολογούνται στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και β) η καταγραφή και παρουσίαση των παρεμβάσεων μέσα από τη μελέτη προηγούμενων ερευνών. Κάτι τέτοιο είναι εξίσου σημαντικό όχι μόνο για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και για τους γονείς, ώστε να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τους τρόπους παρέμβασης, οι οποίοι μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, βάσει των οποίων θα μπορέσουν τα παιδιά με χαμηλή αυτορρύθμιση να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους.

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο να διερευνήσει δύο βασικά ερωτήματα:

- ποιοί είναι οι τρόποι αξιολόγησης και μέτρησης της αυτορρύθμισης σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών;
- Ποιες είναι οι διαθέσιμες παρεμβάσεις με τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα, κατάλληλες για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης στην πρώιμη παιδική ηλικία;

ΜΕΡΟΣ ΙΙ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στη παρούσα έρευνα είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, με σκοπό α) να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κανείς να μετρήσει την αυτορρύθμιση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και β) να καταγράψει και να συγκεντρώσει τα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στα παιδιά, ώστε να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης. Η συστηματική ανασκόπηση έχει βασιστεί σε διεθνή αρθρογραφία, και πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021. Στη συστηματική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, ώστε να υπάρξει μια πλήρης και σαφή εικόνα των εργαλείων μέτρησης και των παρεμβάσεων που μπορούν να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση, τόσο οι μελέτες που αφορούσαν την παρουσίαση των εργαλείων μέτρησης, όσο και οι μελέτες που αφορούσαν τα προγράμματα παρέμβασης για την βελτίωση της αυτορρύθμισης ήταν δημοσιευμένες στην αγγλική γλώσσα. Εξετάσαμε έρευνες, μεταanalύσεις και παρουσιάσεις εργαλείων τόσο στο πεδίο της μέτρησης, όσο και σε αυτό της ενίσχυσης της αυτορρύθμισης. Πιο συγκεκριμένα, τα άρθρα, που χρησιμοποιήθηκαν, βρέθηκαν ύστερα από έρευνα μέσω των πιο αξιόπιστων μηχανών αναζήτησης EBSCOHOST, PubMed και Google Scholar, χρησιμοποιώντας ως λέξεις-κλειδιά τις εξής : “self-regulation”, “interventions”, “prevention programs”, “assessment” “executive function”. Μάλιστα πρέπει να σημειωθεί πως εφόσον η ανασκόπησή μας αφορούσε αυστηρά την προσχολική ηλικία των παιδιών, εφόσον κρίνεται σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού, η αναζήτηση μας συμπεριέλαβε διαφορετικούς όρους που αφορούσαν την ίδια ηλικιακή ομάδα, αναζητώντας με λέξεις-κλειδιά τις : “early childhood”, “preschool”, “toddlers” ,”kindergarten”, ώστε να μπορέσουμε να εξαντλήσουμε όλες τις πληροφορίες που δίνονται για την ηλικία των 3 έως 6 ετών. Από όλα τα άρθρα εξετάστηκε η βιβλιογραφία τους με σκοπό να βρεθούν περαιτέρω άρθρα, που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στη παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση. Χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα και αυστηρά κριτήρια συμπερίληψης με σκοπό να βρεθούν τα εργαλεία της μέτρησης και τα προγράμματα παρέμβασης, που μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών. Αυτά είναι τα εξής :

- 1) Η βιβλιογραφία που επιλέχθηκε ήταν με αυστηρό κριτήριο δημοσιευμένη στην αγγλική γλώσσα.

- 2) Οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν τόσο στην παρουσίαση των παρεμβάσεων, όσο και στην καταγραφή των τρόπων μέτρησης της αυτορρύθμισης, έχουν δημοσιευτεί τη τελευταία δεκαπενταετία, από το 2006 και μετά με σκοπό να παρέχουν πρόσφατες θεωρήσεις για μια ενδεδειγμένη έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, κριτήρια συμπερίληψης που αφορούν τον τρόπο μέτρησης της αξιολόγησης αποτελούν :

- 1) Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην συστηματική ανασκόπηση αφορούσαν μετρήσεις σε παιδιά και των δύο φύλων, διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων αλλά και με διαφορετική μητρική γλώσσα.
- 2) Για να μπορέσει να ανταποκριθεί η έρευνά μας στο πεδίο της μελέτης που αφορά την πρώιμη παιδική ηλικία, χρησιμοποιήθηκαν έρευνες και μελέτες με δείγμα συμμετεχόντων σε μέσο όρο ηλικίας 3 έως 6 ετών.
- 3) Η αναλυτική παρουσίαση των εργαλείων μέτρησης της αυτορρύθμισης και η παρουσίαση της εφαρμογής τους.
- 4) Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως βασικών ψυχομετρικών εργαλείων για την μέτρηση της αυτορρύθμισης.

Κριτήρια συμπερίληψης που αφορά την ενίσχυση της αυτορρύθμισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελούν :

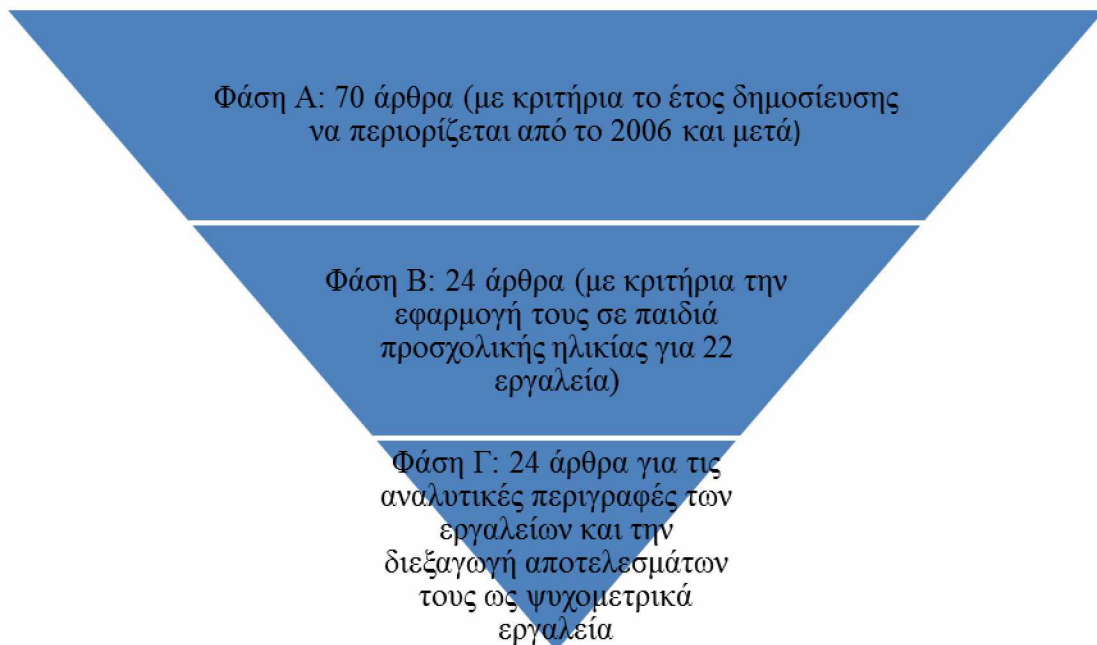
- 1) Η αναλυτική παρουσίαση της εφαρμογής των προγραμμάτων παρέμβασης.
- 2) Τα προγράμματα παρέμβασης που συμπεριλήφθηκαν βασίζονται στην προοπτική εφαρμογής και συμπερίληψής τους στα δεδομένα των τάξεων. Μάλιστα τα συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης έχουν εφαρμοστεί σε δείγμα γενικού πληθυσμού χωρίς να συμπεριλαμβάνεται κάποιος παράγοντας υψηλού κινδύνου, στον οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και ανάλυση.

Ως κριτήρια αποκλεισμού σε άρθρα και μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην συστηματική βιβλιογραφική μας ανασκόπηση υπήρξαν τα εξής :

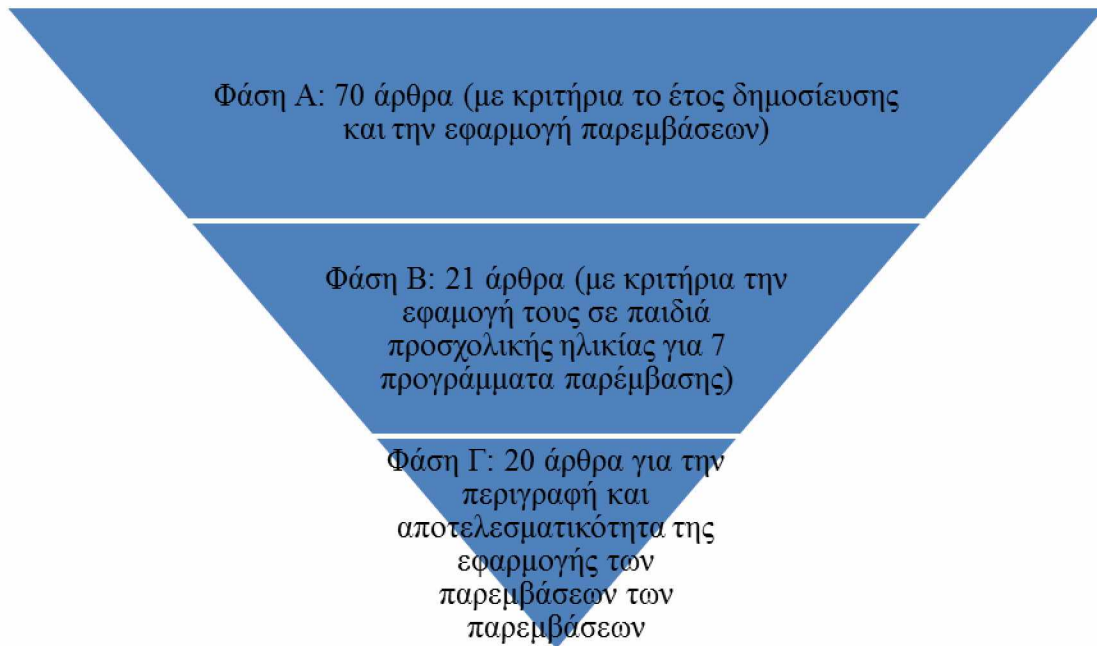
- 1) Τα κεφάλαια βιβλίων, καθώς η ομότιμη αξιολόγησή τους δεν αναφέρεται πάντα και η αξιοπιστία τους συχνά αμφισβητείται.

2) Η ηλικιακή ομάδα. Δηλαδή, όσες μελέτες ασχολήθηκαν με ηλικιακή ομάδα διαφορετική από την προσχολική ηλικία, αποκλείστηκαν από την παρούσα έρευνα.

Όλες οι μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν στη παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται περιληπτικά στο Πίνακα 1. Αρχικά, οι μελέτες έχουν κατηγοριοποιηθεί βάσει της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολουθούν, τις μεταβλητές που εξετάζουν κάθε φορά, την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, καθώς και το δείγμα το οποίο εξετάζουν. Επίσης, αναφέρονται οι τρόποι μέτρησης της αυτορρύθμισης και οι παρεμβάσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί.



Σχεδιάγραμμα 1 - Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα ψυχομετρικά εργαλεία



Σχεδιάγραμμα 2 - Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις παρεμβάσεις

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5) Εργαλεία αξιολόγησης και μέτρησης της αυτορρύθμισης

Μελετήσαμε 24 δημοσιευμένες έρευνες, οι οποίες ήταν σε αγγλική γλώσσα και δημοσιευμένες την τελευταία δεκαετία. Από αυτά τα 2 συμπεριλήφθηκαν, διότι το ένα (Meador, Turner, Lipsey & Farran, 2013) κατείχε την αναλυτική περιγραφή τεσσάρων εργαλείων χωρίς την διεξαγωγή αποτελεσμάτων και την εφαρμογή τους σε παιδιά, ενώ το άλλο (Cameron Ponitz et al., 2007) παρουσίαζε την εφαρμογή ενός εργαλείου (HTKS) σε πρωταρχικό στάδιο (Touch your toes). Η μέτρηση της αυτορρύθμισης πραγματοποιήθηκε σε παιδιά και των δύο φύλων, από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και με διαφορετική μητρική γλώσσα. Ακόμα, οι μελέτες εμπεριείχαν δείγμα παιδιών το οποίο ανταποκρίνεται στην ηλικία των 3 έως 6 ετών. Σε όλη τη μελετημένη αρθρογραφία της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης υπήρξε σαφής περιγραφή του εργαλείου. Οι έρευνες αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στο Πίνακα 1.

Τα εργαλεία που συνολικά εντοπίστηκαν στις δημοσιεύσεις αυτές ανέρχονται στα 22 και παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 3. Από αυτά τα εργαλεία ένα (Go/on task) βρέθηκε σε δύο μελέτες, ένα (Peg Tapping) βρέθηκε σε έξι δημοσιευμένες έρευνες, ένα (PSRA) το βρίσκουμε σε πέντε άρθρα, ένα (Balance Beam) σε δύο μελέτες, ένα (Grass/Snow task) παρουσιάζεται σε δύο έρευνες, ένα εργαλείο μέτρησης (HTKS) βρέθηκε σε δέκα δημοσιευμένες μελέτες, ένα (DCCS) παρουσιάζεται σε πέντε μελέτες και ένα (Day/Night Stroop task) βρίσκεται σε δύο δημοσιευμένα άρθρα.

Από τις μελετημένες έρευνες της ανασκόπησης μας, οι 20 αφορούσαν έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί αποκλειστικά σε εργαλεία μέτρησης και στα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτών, ενώ 4 μελέτες περιείχαν και την εφαρμογή παρέμβασης που στόχευε στην βελτίωση της αυτορρύθμισης (Blakey & Carroll, 2015· Domitrovich, Gest, Jones, Gill & Sanford DeRousie, 2007· Howard, Vasseleu, Batterham & Neilsen-Hewett, 2020· Lertladaluck, Suppalarkbunlue, Moriguchi & Chutabhakdikul, 2021). Παρόλα αυτά επιλέχθηκαν εφόσον η αξιολόγηση που εμπεριέχονταν ήταν επαρκώς αναλυτική και περιγραφική.

Τα εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης που βρέθηκαν μετράνε διάφορες όψεις της αυτορρύθμισης και παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Χαρακτηριστικά, σε 15 από αυτές τις έρευνες (Blakey & Carroll, 2015· Blair & Razza, 2015· Brock, Rimm-

Kaufman, Nathanson & Grimm, 2009· Cameron, McDonald Connor, McClelland & Morrison, 2007· Domitrovich et al., 2007· Distefano, Galinsky, McClelland, Zelazo & Carlson, 2018· Farrell, Gilpin, Nancarrow & Brown, 2019· Howard & Okely, 2015· Kloo, Perner, Aichhorn & Schmidhuber, 2010· Lertladaluck et al., 2021· McClelland et al., 2014· Meador et al., 2013· Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007· Willoughby et al., 2012· Zelazo, 2006) εξετάζονται οι εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions) σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών. Η γνωστική ευελιξία εξετάζεται σε 6 από αυτές (Blakey & Carroll, 2015· Distefano et al., 2018· Farrell et al., 2019· Kloo et al., 2010· Lertladaluck et al., 2021· Zelazo, 2006). Σε 6 (Brock et al., 2009· Cameron et al., 2009· Daggul & Işık Gürşımşek, 2019· Distefano et al., 2018· McClelland et al., 2012· McClelland et al., 2014) αξιολογείται η συμπεριφορική ρύθμιση. Σε 1 (Farrell et al., 2019) βρέθηκε να εξετάζεται η βραχυπρόθεσμη μνήμη, ενώ η αυτορρύθμιση σε όλες της τις όψεις εξετάζεται σε 7 μελέτες (Borrer, Ransdell, Binaco, Feeser & Moran, 2020· Brock et al., 2009· Howard et al., 2020· Størksen et al., 2015· Suchodoletz et al., 2012· Wanless et al., 2011· Wanless et al., 2011).

Στη συνέχεια μελετήσαμε τις όψεις της αυτορρύθμισης που μετράνε τα εργαλεία. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι έρευνες σε συνδυασμό με τα εργαλεία μέτρησης και τις περιοχές της αυτορρύθμισης που αυτά μετρούν.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται συνοπτικά τα εργαλεία μέτρησης της αυτορρύθμισης, καθώς και το εποπτικό υλικό, το οποίο απαιτείται για την εφαρμογή τους, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των εργαλείων αξιολόγησης και μέτρησης της αυτορρύθμισης έτσι όπως έχει καταγραφεί στην διεθνή και μελετημένη αρθρογραφία, έτσι ώστε να μπορέσει να κατανοηθεί πλήρως ο τρόπος εφαρμογής της από τους ειδικούς της εκπαιδευτικής κοινότητας :

- 1) Attention Network Task : αφορά την ηλικιακή ομάδα των 6-9 ετών. Πρόκειται για ένα τροποποιημένο παιχνίδι, που χρησιμοποιεί ένα ψάρι. Στα παιδιά, λοιπόν, ζητείται να βοηθήσουν το κεντρικό ψάρι, πατώντας ένα κουμπί το οποίο ανταποκρίνεται στη κατεύθυνση που κινείται το μεσαίο ψάρι. Η συγκεκριμένη εργασία χρειάζεται έναν υπολογιστή και το κατάλληλο λογισμικό και διαρκεί 30 λεπτά (Cameron et al., 2007).
- 2) Backward Word Span : εργαλείο μέτρησης μνήμης. Στα παιδιά παρουσιάζονται εικόνες από γνωστά αντικείμενα (πχ. Μία γάτα και ένα

κουτάλι) κάθε φορά και τους ζητάνε να τα θυμηθούν και να τα πούνε με ανάποδη σειρά. Τα παιδιά συμπληρώνουν δύο δοκιμασίες και μπορούν να φτάσουν στις εννιά, εκ των οποίων τα τρία είναι μακροσκελή. Αν τα παιδιά πετύχουν έστω στα δύο από τα τρία, τότε η διάρκεια αυξάνεται. Εδώ η εξαρτημένη μεταβλητή αναγνωρίζεται στον αριθμό των σωστών απαντήσεων στην ανάκληση των στοιχείων με ανάποδη σειρά (Blakey & Carroll, 2015).

- 3) Balance Beam task (also known as Walk a Line Slowly) : πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης της εκτελεστικής λειτουργίας. Στα παιδιά ζητείται να διασχίσουν μια γραμμή κατά μήκος τρεις φορές και σε κάθε φορά χρειάζεται να περπατήσουν με πιο αργό ρυθμό από την προηγούμενη φορά. Οι διαφορές ανάμεσα στο αργό και γρήγορο περπάτημα λογαριάζεται ως ένδειξη κινητικού ελέγχου και επομένως μεταβλητή μέτρησης των λειτουργιών του παιδιού (Willoughby et al., 2012).
- 4) Bear and Lion Task : πρόκειται για μια διαδικασία αξιολόγησης παρορμητικότητας, χρησιμοποιώντας μία μαριονέτα αρκούδας και μία λιονταριού (Kochanska et al., 1996). Τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν τις οδηγίες της αρκούδας κάνοντας αυτό που τους λέει (πχ. Να αγγίζουν τη μύτη τους), αλλά να μην ανταποκριθούν στις οδηγίες του λιονταριού. Συνολικά δίνονται δώδεκα δοκιμασίες , ενώ η αξιολόγηση των παιδιών προκύπτει από τις δοκιμασίες της αρκούδας. Με άλλα λόγια, η βαθμολόγηση είναι από τα 1 έως το 4 και αναλύεται σε 1 βαθμό όταν δεν υπάρχει κάποια κίνηση, 2 βαθμούς στη λάθος κίνηση, 3 βαθμούς σε μερική και μη ολοκληρωμένη κίνηση και 4 βαθμούς στη σωστή κίνηση, ενώ η αντίστροφη βαθμολόγηση προκύπτει από τη δοκιμασία του λιονταριού. Για τη τελική αξιολόγηση του παιδιού υπολογίζεται συνδυαστικά ο μέσος όρος των δοκιμασιών (Lertlaldaluck et al., 2021).
- 5) Corsi blocks (backward) : είναι ένα εργαλείο μέτρησης της μνήμης. Σε αυτή τη δραστηριότητα συνίσταται στα παιδιά να φτιάξουν αντίστροφα μια σειρά από κύβους. το ερέθισμα είναι 9 τετράγωνα παρατεταγμένα σε ακανόνιστη σειρά σε έναν πίνακα. Η εργασία αρχίζει με την παρουσίαση των οδηγιών και δύο πρακτικές δοκιμές με ανατροφοδότηση. Δύο δοκιμασίες σε κάθε επίπεδο δυσκολίας πραγματοποιούνται στη συνέχεια, μέχρι η πιο γρήγορη ολοκλήρωση ή λανθασμένες αποκρίσεις να πραγματοποιηθούν και στις δύο δοκιμασίες (Howard & Okely, 2015).

- 6) Day/Night Stroop task : είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, στην οποία δίνουν στα παιδιά μια σειρά από 16 κάρτες οι οποίες απεικονίζουν την εικόνα ενός φεγγαριού και την εικόνα ενός ήλιου αντίστοιχα. Στα παιδιά ζητείται να πουν το ανάποδο από την εικόνα που βλέπουν. Δηλαδή, κάθε φορά που θα βλέπουν την κάρτα με το φεγγάρι θα πρέπει να λένε «μέρα» και κάθε φορά που θα βλέπουν την κάρτα με τον ήλιο να λένε «νύχτα» (McClelland et al., 2014).
- 7) Το Dimensional Change Card Sort (DCCS) αφορά μια εργασία που περιλαμβάνει την ταξινόμηση με σκοπό την αξιολόγηση της γνωστικής ευελιξίας και της εκτελεστικής λειτουργίας (Zelazo, 2006). Αφορά παιδιά 3 έως 7 ετών και χωρίζεται σε δύο κατηγορίες · τη βασική έκδοση (standard version) του εργαλείου, η οποία δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσει σε μια μετά-φάση, στην οποία μπορούν να παρατηρηθούν δυσκαμψίες και δυσκολίες όμοιες με αυτές που παρουσιάζουν ασθενείς που έχουν υποστεί βλάβη στον προμετωπιαίο φλοιό. Στα παιδιά ηλικίας πέντε ετών χρησιμοποιείται η πιο εξελιγμένη έκδοση (border version), η οποία έχει την ικανότητα να καταδειξει την ανάπτυξη της εκτελεστικής λειτουργίας και είναι κατάλληλο για παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και αυτισμό.

Το εργαλείο αξιολόγησης DCCS περιέχει ως βασικά υλικά : Δύο δίσκους ταξινόμησης ή κουτιά. Πίσω από κάθε δίσκο ή κουτί υπάρχει μία πλάκα παρουσίασης που στηρίζουν τις κάρτες-στόχους και μπορούν να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Δύο κάρτες-στόχοι με τη μία κάρτα παρουσιάζει έναν μπλε λαγό και την άλλη μία κόκκινη βάρκα. Δεκατέσσερις βασικές κάρτες-ελέγχου, για να χρησιμοποιηθούν στη βασική έκδοση, οι οποίες είναι ολόιδιες με τις κάρτες-στόχοι και οι μισές απεικονίζουν έναν κόκκινο λαγό, ενώ οι άλλες μισές μια μπλε βάρκα. Επτά αναβαθμισμένες κάρτες, για να χρησιμοποιηθούν στην εξελιγμένη έκδοση. Αυτές είναι ολόιδιες με τις βασικές κάρτες με τη διαφορά πως διαθέτουν ένα μαύρο πλαίσιο πάχους 5mm περιμετρικά. Τέσσερις από αυτές τις κάρτες απεικονίζουν έναν κόκκινο λαγό και τρεις μια μπλε βάρκα. Αυτές οι κάρτες χρησιμοποιούνται μαζί με επτά βασικές κάρτες (4 με κόκκινο λαγό και 3 με μπλε βάρκα).

Η διαδικασία έχει ως εξής : σε πρώτο στάδιο ακολουθείται η διαδικασία επίδειξης, στην οποία τοποθετούνται τα δύο κουτιά ή δίσκοι δίπλα-δίπλα και

μπροστά στα αντικείμενα. Ο εισηγητής κάθεται δίπλα στα παιδιά, ώστε να διασφαλίζει την οπτική επαφή. Οι κάρτες-στόχοι στερεώνονται ευδιάκριτα στα κουτιά/δίσκους, πχ. Ένας μπλε λαγός στο κουτί που βρίσκεται αριστερά του παιδιού και μια κόκκινη βάρκα στο κουτί στα δεξιά του παιδιού. Οι κάρτες ονοματίζονται και στις δύο πλευρές. Ο εισηγητής απευθύνεται στα παιδιά λέγοντας πως πρόκειται για ένα παιχνίδι χρωμάτων και πως όλες οι μπλε κάρτες θα μπουν στο κουτί του μπλε λαγού, ενώ όλες οι κόκκινες στο κουτί της κόκκινης βάρκας. Μάλιστα ο εισηγητής παρουσιάζει την διαδικασία ολοκληρωμένη σηκώνοντας μια κόκκινη κάρτα και τοποθετώντας την στο κουτί με την κόκκινη βάρκα και αντιστοίχως μια μπλε στο κουτί με τον μπλε λαγό. Βέβαια, παρουσιάζει και τη περίπτωση σφάλματος έτσι ώστε να μπορέσει να αποφευχθεί κάποια αντίστοιχη ενέργεια. Στη συνέχεια, ακολουθείται η πρώτη δοκιμασία της αρχικής φάσης όπου ο εισηγητής σηκώνει μια κάρτα, την ονοματίζει (πχ κόκκινος λαγός) και δίνει στο παιδί την ευκαιρία να ξεκινήσει το παιχνίδι και την τοποθέτηση στο κατάλληλο σημείο σύμφωνα με το ζητούμενο χαρακτηριστικό. Είτε ο παιδί ανταποκριθεί σωστά είτε όχι, ο εισηγητής συνεχίζει παρακάτω δίνοντάς του και ονοματίζοντας άλλη μια κάρτα. Έπειτα από έξι δοκιμασίες της πρώτης φάσης ο εισηγητής ανακοινώνει πως έφτασε η στιγμή να παίξουν ένα καινούργιο παιχνίδι και πως πλέον το παιχνίδι δεν έχει κύριο χαρακτηριστικό τα χρώματα, αλλά με τα σχήματα. Εξηγεί πως πλέον όλες οι κάρτες που απεικονίζουν έναν λαγό πρέπει να τοποθετηθούν στο κουτί που φέρει πάνω τη κάρτα με τον λαγό, ενώ όλες οι κάρτες που απεικονίζουν μία βάρκα πρέπει να τοποθετηθούν αντίστοιχα στο κουτί που φέρει την κάρτα με τη βάρκα. Τα παιδιά που έχουν επιτύχει στη δεύτερη φάση της βασικής έκδοσης μπορούν να περάσουν στην εξελιγμένη έκδοση, στην οποία χρησιμοποιούνται οι ίδιες κάρτες-στόχοι με την βασική έκδοση. Σε αυτή την έκδοση ο εισηγητής αφαιρεί όλες τις κάρτες από τις βάσεις, κρατώντας μόνο τέσσερις κάρτες με τον κόκκινο λαγό και τρεις κάρτες με τη μπλε βάρκα. Συνδυάζει τις τέσσερις κάρτες με τον λαγό και τις τρεις με τη βάρκα με τις επιπρόσθετες κάρτες αυτής της έκδοσης. Ο εισηγητής ενημερώνει το παιδί πως το παιχνίδι θα δυσκολέψει και πως πλέον υπάρχουν κάρτες που έχουν ένα μαύρο πλαίσιο γύρω τους, δείχνοντας μία ταυτόχρονα. Το παιχνίδι πλέον διαμορφώνεται ενσωματώνοντας την εναλλαγή των δύο προηγούμενων παιχνιδιών. Δηλαδή,

αν το παιδί πάρει μία κάρτα που έχει το μαύρο πλαίσιο γύρω της, τότε παίζει το παιχνίδι των χρωμάτων και οι κόκκινες κάρτες τοποθετούνται με τις κόκκινες, ενώ οι μπλε με τις μπλε. Όταν, όμως, το παιδί πάρει μια κάρτα που δεν έχει γύρω της το μαύρο πλαίσιο, πρέπει να ακολουθήσει το παιχνίδι των σχημάτων. Με άλλα λόγια, οι κάρτες με τον λαγό πρέπει να τοποθετηθούν όλες μαζί και το ίδιο θα συμβεί με τις κάρτες που απεικονίζουν τη βάρκα. Σε αυτή την έκδοση υπάρχουν δώδεκα δοκιμασίες για ολοκλήρωση.

- 8) Dyadic puzzle task : στους γονείς και τα παιδιά δίνεται ένα πάζλ για να δουλέψουν μαζί. Το πάζλ αποτελείται από δώδεκα κομμάτια, όπου η κάθε πλευρά δείχνει ένα διαφορετικό ζώο. Για την επιτυχή έκβαση και ολοκλήρωση τα παιδιά με τους γονείς πρέπει πρώτα να βρουν τα σωστά κομμάτια και έπειτα να τα τοποθετήσουν στη κατάλληλη θέση. Ο ερευνητής πρώτα ενημερώνει τους γονείς για το τι πρόκειται να κάνουν, τους αναθέτει να ολοκληρώσουν αρχικά το πάζλ με την αγελάδα και στη συνέχεια να παροτρύνουν τις δυνατότητες του παιδιού τους, αφήνοντάς το να προσπαθήσει και να ολοκληρώσει το πάζλ μόνο του. Οι οδηγίες στο συγκεκριμένο κομμάτι είναι σκόπιμα ασαφείς για να μπορέσει να προωθηθεί η αυθόρμητη συμπεριφορά του γονέα, η οποία μπορεί να γίνει πιο αντανακλαστική στις δυαδικές τυπικές αντιδράσεις στα πλαίσια μιας νατουραλιστικής προσέγγισης (Distefano et al., 2018). Μετά την παρουσίαση των οδηγιών, ο ερευνητής αποχωρεί από τον χώρο, αφήνοντας τον γονιό με το παιδί για περίπου 10 λεπτά, με στόχο να αναπτυχθεί και να αξιολογηθεί η αυτόνομη και υποστηρικτική συμπεριφορά γονιών-νηπίων (Meuwissen & Carlson, 2015).
- 9) FIST (flexible item selection task) : ακόμα μια δραστηριότητα μέτρησης γνωστικής ευελιξίας. Στα παιδιά παρουσιάζονται τρεις εικόνες και τους ζητείται να επιλέξουν δύο από τις τρεις που έχουν σχέση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ταιριάζουν στο χρώμα ή στο σχήμα. Επίσης, να διαλέξουν δύο εικόνες οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Παραδείγματος χάρη, στα παιδιά δίνεται μια δοκιμασία με ένα μικρό ροζ λουλούδι, μια μικρή πράσινη μπάλα και μια μεγάλη πράσινη μπάλα. Τότε, τα παιδιά θα μπορούσαν να επιλέξουν το λουλούδι και την μικρή μπάλα γιατί ταιριάζουν στο μέγεθος, αλλά και τη μικρή και μεγάλη μπάλα γιατί ταιριάζουν στο σχήμα. Υπάρχουν

δώδεκα δοκιμασίες με εξαρτημένη μεταβλητή το ποσοστό της βαθμολογίας που προκύπτει (Blakey & Carroll, 2015).

- 10) Forward Digit Span: αξιολογεί τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Εδώ, ο ερευνητής αναφέρει βασικούς αριθμούς (0-9), ξεκινώντας με ψηφία μέχρι τον αριθμό 2, ενώ το παιδί καλείται να τους επαναλάβει. Αν το παιδί απαντήσει σωστά, ο επόμενος γύρος θα αποτελείται από ένα ψηφίο μεγαλύτερο. Σε περίπτωση, όμως, που το παιδί κάνει λάθος, επαναλαμβάνονται οι ίδιοι αριθμοί (Davis & Pratt, 1996; Farrell et al., 2019).
- 11) Go/No-Go task: μετράει τον έλεγχο παρορμητικότητας. Τα παιδιά καλούνται να αγγίξουν μια σειρά αντικειμένων που εμφανίζονται στην οθόνη (πχ ψάρια) αλλά να μην κάνουν τίποτα όταν εμφανίζεται ένα συγκεκριμένος αντικείμενο “no-go” (πχ καρχαρίας). Τα παιδιά συμπληρώνουν τρία κομμάτια των 20 δοκιμασιών και τα αντικείμενα εμφανίζονται σε 2000’’ τη πρώτη φορά και αν το σκορ είναι από 75% και πάνω μειώνεται σε 1500’’ και ξανά σε 1200’’ (Blakey & Carroll, 2015; Howard et al., 2020).
- 12) Grass/Snow task : το παρόν εργαλείο αξιολογεί το πόσο καλά μπορούν τα παιδιά να ελέγξουν την αυτόματη απάντησή τους αντί να απαντήσουν κάτι άλλο. Στο παιδί, λοιπόν, παρουσιάζεται μια εικόνα από γρασίδι και μια εικόνα με χιόνι. Ο ερευνητής λέει «γρασίδι» και «χιόνι» και το παιδί καλείται να δείξει την αντίθετη εικόνα από αυτό που έχει ήδη πει ο ερευνητής, σε προσπάθεια να ελέγξει την αυτόματη αντίδραση να δείξει την προαναφερθείσα εικόνα. Σε κάθε σωστή απάντηση το παιδί βαθμολογείται με ένα βαθμό, ενώ σε λάθος με μηδενικό. Σε περίπτωση που το παιδί αυτοδιορθωθεί πριν την επόμενη ένδειξη, οι βαθμοί που προστίθενται είναι μισοί (Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994; Farrell et al., 2019).
- 13) HTKS: Το εργαλείο αξιολόγησης Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) έχει σχεδιαστεί για την μέτρηση της αυτορρύθμισης σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών και θεωρείται ένα γρήγορο, εύχρηστο και άμεσο εργαλείο αξιολόγησης (Diamond, 2002). Το συγκεκριμένο εργαλείο μετρά την αυτορρύθμιση και περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία της εκτελεστικής λειτουργίας σε ένα σύντομο παιχνίδι που περιλαμβάνει κανόνες σε συνδυασμό όπως : «πιάσε το κεφάλι σου» και «πιάσε τα δάχτυλα των ποδιών σου», και «πιάσε τους ώμους» και «πιάσε τα γόνατα». Τα παιδιά στην αρχή αντιδρούν φυσιολογικά, ενώ στη συνέχεια το παιχνίδι δυσκολεύει ζητώντας τους να τα κάνουν ανάποδα ή με

διαφορετικό τρόπο. Το συγκεκριμένο εργαλείο απευθύνεται στην αυτορρύθμιση, καθώς περιλαμβάνει την προσοχή που πρέπει να δώσουν τα παιδιά, τη μνήμη που πρέπει να χρησιμοποιήσουν για να θυμηθούν την εργασία που πρέπει να εκτελέσουν και τον έλεγχο παρορμητικότητας, αφού πρέπει να ελέγξουν τον εαυτό τους.

Η διαδικασία έχει ως εξής : ο εισηγητής, αρχικά, πρέπει να στέκεται τρία βήματα μακριά από το παιδί και ακριβώς απέναντι. Πριν , λοιπόν, ξεκινήσει η διαδικασία ο εισηγητής παρουσιάζει το εργαλείο στο παιδί σαν ένα παιχνίδι κινήσεων και του ζητά να αγγίξει το κεφάλι του ή τα δάχτυλά του. Στη συνέχεια ο εισηγητής ενημερώνει το παιδί πως θα πρέπει να ακολουθεί αντίθετες εντολές από αυτές που λέει. Δηλαδή, όταν θα λέει να αγγίξει το κεφάλι του, θα πρέπει να αγγίξει τα δάχτυλα των ποδιών του, ενώ στην εντολή να αγγίξει τα δάχτυλα των ποδιών του, θα πρέπει να αγγίξει το κεφάλι του. Ο εισηγητής διαβεβαιώνεται πως το παιδί έχει κατανοήσει τις εντολές, ρωτώντας για τις κατάλληλες ενέργειες. Για παράδειγμα, ο εισηγητής ρωτάει « τι κάνουμε αν πω άγγιξε το κεφάλι σου;» «τι κάνουμε αν πω άγγιξε τα δάχτυλα των ποδιών σου;» και σε περίπτωση που το παιδί απαντήσει λάθος ή διστάσει να αποκριθεί, τότε οι κανόνες επαναλαμβάνονται, ενώ όταν απαντήσει σωστά ξεκινά η διαδικασία. Εφόσον η διαδικασία ξεκινήσει οι κανόνες δεν μπορούν να επαναληφθούν ή να υπενθυμιστούν και οι εντολές που ο εισηγητής δίνει στο παιδί υπολογίζονται στις δέκα. Στην συνέχεια, ο εισηγητής προσθέτει την εξήγηση και των υπόλοιπων μελών του σώματος, βεβαιώνοντας πως το παιδί έχει κατανοήσει. Για την βαθμολόγηση και την τελική αξιολόγηση του παιδιού συμπληρώνεται ένας πίνακας αξιολόγησης με την βαθμολόγησή του, η οποία προέκυψε από τις σωστές ή μη αποκρίσεις του. Η βαθμολόγηση, έτσι, καταγράφεται με 0 βαθμό για κάθε λάθος απόκριση, με 1 βαθμό για κάθε λάθος κίνηση, οποία αυτό-διορθώθηκε από το ίδιο το παιδί και 2 βαθμούς για κάθε σωστή απόκριση (Ponitz et al., 2008).

- 14) Implausible Lie Detection Measure : σε αυτήν την εργασία ένας ενήλικας συνεργάτης διαβάζει ένα βιβλίο με ένα τέρας στο εξώφυλλό του, ενώ ο ερευνητής διαβάζει δυνατά ένα άλλο βιβλίο μαζί με τον συμμετέχοντα και χωρίς κανέναν άλλον στο δωμάτιο. Μετά την ανάγνωση, ο ερευνητής τοποθετεί ένα μολύβι στο τραπέζι και ρωτάει τον συμμετέχοντα εάν θα ήθελε να πάει μια βόλτα στο διάδρομο προτού αρχίσουν το επόμενο παιχνίδι. Ενώ ο

συμμετέχοντας φεύγει, ο συνεργάτης τοποθετεί στη θέση του μολυβιού ένα άλλο σπασμένο μολύβι. Έπειτα ο ερευνητής επιστρέφει με το παιδί λέγοντας «ωχ! Τι συνέβη στο μολύβι;». Τότε ο συνεργάτης υποστηρίζει πως το τέρας του βιβλίου ζωντάνεψε, βγήκε από το βιβλίο, πήρε το μολύβι, το πέταξε και έτσι έσπασε. Ο ερευνητής δεν απαντάει στον συνεργάτη και ο συνεργάτης αποκρίνεται « εντάξει, πρέπει να φύγω τώρα. Τα λέμε αργότερα!» και φεύγει από το δωμάτιο. Με αφορμή αυτό το γεγονός, ο ερευνητής ρωτάει το παιδί ποιος νομίζει ότι έσπασε το μολύβι και αν το παιδί απαντήσει πως το έσπασε ο συνεργάτης, τότε του δίνεται 1 βαθμός. Αν, όμως, το παιδί απαντήσει οτιδήποτε άλλο συμπεριλαμβανομένου και το ότι δεν γνωρίζει, τότε παρατηρείται αδυναμία αναγνώρισης παράλογου ψεύδους και στο παιδί δίνεται μηδενική βαθμολογία (Farrell et al., 2019).

- 15) Minnesota Executive Function Scale (MEFS™) : το MEFS (Carlson & Zelazo, 2014) πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο χρησιμοποιείται μέσω ηλεκτρονικής ταμπλέτας (tablet) και είναι τυποποιημένο, αξιόπιστο, έγκυρο και συνηθισμένο. Μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά από δύο ετών και σε όλη τους τη ζωή. Το εργαλείο προσαρμόζεται σε επτά επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας, στα οποία τα παιδιά κατηγοριοποιούν και τοποθετούν κάρτες σε κουτιά ανάλογα με τους προσφερόμενους κανόνες, που περιλαμβάνουν γνωστική ευελιξία, μνήμη εργασίας και έλεγχο παρορμητικότητας. Η διαδικασία είναι απλή καθώς τα παιδιά κάθονται δίπλα στον ερευνητή με την ταμπλέτα ακριβώς μπροστά τους. Το αρχικό στάδιο του συγκεκριμένου εργαλείου, πρέπει να σημειωθεί ότι προτείνεται να ακολουθεί τις συνηθισμένες νόρμες της ηλικιακής ομάδας που απευθύνεται. Για παράδειγμα, στο αρχικό στάδιο σε τετράχρονα παιδιά ο ερευνητής παρουσιάζει δύο κουτιά που δείχνουν διαφορετικά ζώα και χρώματα. Ο ερευνητής γυρνάει τη κάρτα που βρίσκεται στη μέση της οθόνης και ταιριάζει στο κουτί ανάλογα με το σχήμα ή το χρώμα, βρίσκοντας έτσι την ευκαιρία να παρουσιάσει τους κανόνες. Ο ερευνητής, στη συνέχεια, γυρνάει όλες τις κάρτες και τα παιδιά τις ταιριάζουν μόνα τους. Στα παιδιά δίνονται δύο πρακτικές δοκιμασίες με ανατροφοδότηση. Σε πρώτη φάση τα παιδιά τοποθετούν τις κάρτες σύμφωνα με τους κανόνες της παρουσίασης και της πρακτικής εξάσκησης (πχ., σχήμα). Αν τα παιδιά επιτύχουν σε τέσσερις από τις πέντε κάρτες, τότε περνάνε στη δεύτερη φάση όπου η τοποθέτηση γίνεται

με διαφορετικό κριτήριο (πχ., χρώμα). Αν τα παιδιά αποτύχουν κάπου, γυρνάνε ένα επίπεδο πριν μέχρι να μπορέσουν να διεκπεραιώσουν σωστά την εργασία ή να πέσουν στο επίπεδο 1. Αν περάσουν τη δεύτερη φάση τότε συνεχίζουν μέχρι να αποτύχουν. Η τελική βαθμολόγηση της αξιολόγησης πραγματοποιείται μέσω του αλγόριθμου MEFS software και βασίζεται στη συνολική ορθότητα και την ανταπόκριση (Distefano et al., 2018).

- 16) Missing Scan Task : το Missing Scan Task (MST) έχει αναπτυχθεί σε συνθήκες ψηφιακές (Roman, Pisoni & Kronenberger, 2014). Σε αυτό το εργαλείο αξιολόγησης, μετρείται η μνήμη χρησιμοποιώντας εικόνες ζώων. Τα παιδιά πρέπει να πούνε φωναχτά ποιο είναι το ζώο που εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή. Οι εικόνες εμφανίζονται για περίπου πέντε δευτερόλεπτα προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά να τις απομνημονεύσουν πριν εξαφανιστούν. Οι εικόνες παρουσιάζονται πάλι ανακατεμένες με την εικόνα ενός ζώου να λείπει και τότε πρέπει να αναγνωρίσουν σωστά την εικόνα του ζώου που λείπει, προτού συνεχίσουν στην επόμενη διαδικασία στην οποία προστίθεται ακόμη μια εικόνα. Σε περίπτωση που δεν καταφέρουν να αναγνωρίσουν σωστά την χαμένη εικόνα, επαναλαμβάνουν την δοκιμασία με διαφορετικές εικόνες. Συνολικά δύο βαθμοί δίνονται στη πρώτη δοκιμασία και ένας στη δεύτερη, ενώ ολοκληρώνεται αν το παιδί αποτύχει στην αναγνώριση του χαμένου ζώου δύο φορές συνεχόμενες ή ολοκληρώσει όλες τις διαδικασίες επιτυχώς (Lertladaluck et al., 2021).
- 17) MU.EF-101: το MU.EF-101 πρόκειται για μια λίστα για την αξιολόγηση της ανάπτυξης των εκτελεστικών λειτουργιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο, κατασκευασμένο στα Ταϊλανδικά και περιλαμβάνει 32 πεδία που εξετάζουν και καταγράφουν τη συμπεριφορά του παιδιού αναφορικά με τις δεξιότητες εκτελεστικών λειτουργιών. Μάλιστα, τα πέντε βασικά πεδία αφορούν την παρορμητικότητα, την αλλαγή, τον συναισθηματικό έλεγχο, τη μνήμη και την οργάνωση (Lertladaluck et al., 2021).
- 18) Peg-tapping task (Blair & Carroll, 2015· Blair & Razza, 2007· Howard & Okely, 2015· Lertladaluck et al., 202·; Meador et al., 2013) : Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει δύο βασικές παραμέτρους, που πρέπει να τηρηθούν από το κάθε παιδί που αξιολογείται, να κατανοηθούν και απομνημονευτούν. Βάσει, λοιπόν, των αντιδράσεων του παιδιού σύμφωνα με τους προαπαιτούμενους

κανόνες προκύπτει η βαθμολόγηση και αξιολόγησή του στην ικανότητα να εξασκεί την τον έλεγχο της παρορμητικότητας του σε αντίφαση με την πρώτη αντίδραση που προκύπτει και την φυσική τάση του παιδιού να μιμηθεί τις κινήσεις και τη συμπεριφορά του πειραματιστή. Η διαδικασία έχει ως εξής : στο παιδί δίνεται ένα ραβδί ξύλινο και πρέπει να ακολουθήσει έναν βασικό κανόνα. Δηλαδή, κάθε φορά που ο πειραματιστή χτυπά το χέρι του στο τραπέζι μια φορά, το παιδί να χτυπά δύο φορές. Σε περίπτωση που ο πειραματιστή χτυπήσει δύο φορές το χέρι του, τότε το παιδί πρέπει να χτυπήσει το ραβδί μία φορά.

19) Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA): διοικείται από έξι εκπαιδευμένους και πιστοποιημένους αξιολογητές. Αποτελείται από δέκα εργασίες, οι οποίες είναι σύντομες και χρειάζονται ελάχιστα υλικά απευθυνόμενες σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Το πρόγραμμα αφορά τον εκτελεστικό έλεγχο και αποτελείται από τις δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα οι δοκιμασίες κατηγοριοποιούνται και αναλύονται ως εξής :

- ✓ Toy Wrap είναι η πρώτη δοκιμασία από τις δέκα συνολικές . Στα παιδιά ζητείται να μην κρυφοκοιτάζουν, ενώ ο αξιολογητής ετοιμάζει μια έκπληξη. Η αδράνεια στο ζενίθ της μετριέται σε δευτερόλεπτα και καταγράφεται κάθε φορά που το παιδί κλείνει τα μάτια του, ενώ σταματάει κάθε φορά που το παιδί ανοίγει τα μάτια του. Ο μέγιστος χρόνος αναμονής για αυτή τη δοκιμασία είναι τα 20 δευτερόλεπτα.
- ✓ Toy Wait είναι η δεύτερη δοκιμασία στην οποία το παιδί ανοίγει τα μάτια του ενώ η έκπληξη τοποθετείται μπροστά του. Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί καλείται να αντισταθεί στην επιθυμία του να αγγίξει την έκπληξη. Η καθυστέρηση στο άγγιγμα μετριέται σε δευτερόλεπτα κάθε φορά που η έκπληξη τοποθετείται μπροστά στο παιδί και η διαδικασία ολοκληρώνεται κάθε φορά που το παιδί αποφασίζει να αγγίξει την έκπληξη.
- ✓ Snack Delay είναι η Τρίτη δοκιμασία στην οποία ένα μικρό ζαχαρωτό τοποθετείται κάτω από μια άδεια κούπα και το παιδί πρέπει να περιμένει το κατάλληλο σήμα, με το οποίο θα μπορέσει να ψάξει το ζαχαρωτό κάτω από τις κούπες. Αυτή η δοκιμασία μετριέται χρησιμοποιώντας ένα επίπεδο αναμονής (1-4), με μέγιστο χρόνο αναμονής τα 60 δευτερόλεπτα.
- ✓ Tongue Task : στην τέταρτη δοκιμασία ο αξιολογητής και το παιδί βάζουν ένα μικρό ζαχαρωτό στο στόμα τους. Το παιδί πρέπει να περιμένει να δει

ποιος θα φάει το ζαχαρωτό πρώτος. Η καθυστέρηση στο να φάει το ζαχαρωτό καταγράφεται, ενώ ο μέγιστος χρόνος αναμονής λογαριάζεται στα 40 δευτερόλεπτα.

- ✓ Balance Beam αποτελεί την Πέμπτη δοκιμασία στην οποία το παιδί πρέπει να περπατήσει κατά μήκος μιας γραμμής με τον αξιολογητή για πέντε δευτερόλεπτα, στη συνέχεια πρέπει να κάνει το ίδιο όσο πιο αργά γίνεται. Ο χρόνος ολοκλήρωσης της δοκιμασίας καταγράφεται.
- ✓ Tower Task εδώ το παιδί μαζί με τον αξιολογητή παίρνει τουβλάκια και τα τοποθετεί έτσι ώστε να χτίσει έναν πύργο. Η τοποθέτηση γίνεται εναλλάξ από τον αξιολογητή και το παιδί και συνήθως χρειάζονται δέκα τουβλάκια. Το παιδί εδώ αξιολογείται στο κατά πόσο είναι ικανό να περιμένει τη σειρά του και να συνεργάζεται με τον αξιολογητή.
- ✓ Pencil Task στην έβδομη δοκιμασία το παιδί καλείται να χτυπήσει μία φορά, όταν ο αξιολογητής χτυπά δύο φορές και δύο φορές, τη στιγμή που ο αξιολογητής χτυπάει μία φορά. Εδώ μετριέται το ποσοστό των σωστών αποκρίσεων.
- ✓ Tower Cleanup Task στην όγδοη δοκιμασία το παιδί καλείται να τακτοποιήσει και να μαζέψει τα τουβλάκια που χρησιμοποιήθηκαν στη δοκιμασία Tower Task. Ο χρόνος ολοκλήρωσης μετριέται σε δευτερόλεπτα .
- ✓ Η ένατη δοκιμασία είναι το Toy Sort, όπου στο παιδί ζητείται να ταξινομήσει και να τακτοποιήσει μικρά παιχνίδια, χωρίς να παίζει με αυτά. Ο χρόνος διεκπεραίωσης καταγράφεται σε δευτερόλεπτα και ο μέγιστος χρόνος υπολογίζεται σε 60 δευτερόλεπτα.
- ✓ Toy Return αποτελεί την τελική δοκιμασία στην οποία στο παιδί δίνεται μία κιθάρα και του ζητείται να παίζει για σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ μετά ο αξιολογητής ζητάει να του επιστραφεί η κιθάρα. Ο χρόνος που απαιτείται για την επιστροφή του παιχνιδιού καταγράφεται.

20) Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) : το παρόν εργαλείο αξιολόγησης περιέχει δύο δραστηριότητες, το παιχνίδι μνήμης με τις κάρτες και το παιχνίδι εξερεύνησης με τα κουτιά. Το παιχνίδι μνήμης είναι ένα δεκάλεπτο παιχνίδι, όπου ο εισηγητής παρουσιάζει ζεύγη καρτών και τοποθετεί ανάποδα στο τραπέζι το ζευγάρι όσων έχει κρατήσει ανοιχτές. Τα παιδιά καλούνται να βρουν την αντίστοιχη ίδια κάρτα και να θυμηθούν που τη

έχει τοποθετήσει ο εισηγητής. Στη δραστηριότητα με τα κουτιά εξερεύνησης ο ειδικός δίνει τρία κουτιά στο παιδί και το παιδί προσπαθεί να μαντέψει τι είναι αυτό που κρύβεται μέσα, εξετάζοντας τα στοιχεία-κλειδιά που του περιγράφει ο ειδικός. Το αντικείμενο που κρύβεται σε κάθε κουτί ακολουθεί κλιμακωτή δυσκολία, ξεκινώντας από κάτι εύκολο για το παιδί (πχ. ένα μπαλάκι τένις) και φτάνει σε κάτι δύσκολο (πχ. ένας σπασμένος δίσκος) (Howard et al., 2020).

21) Simon Says : πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης το οποίο θεωρείται πως διαθέτει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Τα παιδιά εδώ πρέπει να ανταποκριθούν σε ενέργειες που προτρέπει ο ειδικός μόνο αν ακούσουν στην αρχή το “Simon Says” (McClelland et al., 2014).

22) Toy Sort task : στα παιδιά δίνεται μια σειρά από διαφορετικά παιχνίδια, τα οποία είναι ικανά να τους τραβήξουν την προσοχή, με σκοπό να τα βάλουν στη σειρά. Ο ερευνητής ή ειδικός λέει στα παιδιά “αυτά είναι κάποια από τα αγαπημένα μου παιχνίδια, αλλά δεν έχουμε χρόνο να παίξουμε τώρα. Σε παρακαλώ μην παίζεις με τα παιχνίδια.” Στη συνέχεια δείχνει πως πρέπει να μπουν τα παιχνίδια στο σωστό κουτί που υπάρχει μπροστά του και ζητάει από το παιδί να συνεχίσει με τα υπόλοιπα. Τα παιδιά αξιολογούνται από το αν θα παίξουν ή όχι με κάποιο παιχνίδι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Για τα παιδιά που έπαιζαν με κάποιο από αυτά μετριέται ο χρόνος που παρήλθε από την πρώτη κίνησή τους και η μέτρηση γίνεται σε δευτερόλεπτα (Brock et al., 2009).

8) Προγράμματα παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης

Με βάση τα κριτήρια συμπερίληψης των προγραμμάτων παρέμβασης για την βελτίωση και την ενίσχυση της αυτορρύθμισης μελετήθηκαν 21 δημοσιευμένες έρευνες, οι οποίες κατείχαν σαφή περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης και του τρόπου εφαρμογής του, περιείχαν δείγμα και των δύο φύλων, εφαρμόστηκαν σε διαφορετικές πολιτείες, αφορούσαν ηλικίες 3 έως 6 ετών και μπορούσαν να εφαρμοστούν σε πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Από αυτές οι 2 (Diamond & Lee, 2011·Pahigiannis & Glos, 2020) επιλέχθηκε με βάση την συνοπτική παρουσίαση προγραμμάτων παρέμβασης, που εφαρμόζονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ οι υπόλοιπες 19 παρουσιάζουν την ανάλυση και την εφαρμογή σε

διαφορετικό δείγμα παιδιών και με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο, εφόσον εφαρμόζονται σε διάφορες κοινωνίες. Οι μελέτες αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Από αυτές, λοιπόν, εντοπίστηκαν 7 προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης και πραγματοποιούνται κατά την διάρκεια της ηλικίας των 3 έως 6 ετών. Από την μελετημένη αρθρογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Chicago School Readiness Project (CSRП)) υπάρχει σε 4 έρευνες (Diamond & Lee, 2011· Pahigiannis & Gloss, 2020· Raver et al., 2009· Watts, Gandhi, Ibrahim, Masucci & Raver, 2018) ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της αυτορρύθμισης (Incredible Years (IY)) το βρίσκουμε σε 4 μελέτες (Baron, 2017· Morphet et al., 2017· Pahigiannis & Gloss, 2020· Webster-Stratton & Bywater, 2019), μία παρέμβαση (Preschool Situational Self-regulation Toolkit (PRСIST)) βρίσκεται σε 2 μελέτες (Howard, Vasseleu, Betterham & Neilsen-Hewett, 2020· Howard, Vasseleu, Neilsen-Hewett & Cliff, 2018), ένα πρόγραμμα (Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)) υπάρχει σε 4 μελέτες (Arda & Ocak, 2012· Baron, 2017· Diamond & Lee, 2011· Hughes & Cline, 2015), ένα πρόγραμμα (REDI (Research-based, Developmentally Informed)) βρίσκεται σε 4 άρθρα (Baron, 2017· Domitrovich, Gest, Jones, Gill & Sanford DeRousie, 2010· Pahigiannis & Gloss, 2020· Nix et al., 2016), ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Red Light Purple Light (RLPL)) συναντάται σε 3 μελέτες (Duncan, Schmitt, Burke & McClelland, 2018· McClelland et al., 2019· Willoughby et al., 2021), ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Tools of the Mind) βρίσκεται σε 7 μελέτες (Baron, Malmberg, Evangelou, Nesbitt & Farran, 2019· Baron, 2017· Diamond & Lee, 2011· Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007· Goble, Flynn, Nauman, Almendarez & Linstrom, 2021· Pahigiannis & Gloss, 2020· Solomon et al., 2018). Τα προγράμματα παρέμβασης παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 5.

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση μας είδαμε πως η αυτορρύθμιση διαθέτει διαφορετικές όψεις και περιοχές και διαφοροποιείται σε κοινωνικό-συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική αυτορρύθμιση. Αναλυτικότερα, στη γνωστική αυτορρύθμιση, την ικανότητα, δηλαδή, να συγκρατούν και να ελέγχουν την σκέψη και την προσοχή τους, αλλά και να αντιστέκονται σε τυχόν περιστάσεις. Αυτές οι ικανότητες είναι σημαντικές για τη μάθηση και τη συμπεριφορά, καθώς βοηθούν το παιδί να ξεχωρίζει το σημαντικό από το ασήμαντο. Στη συμπεριφορική αυτορρύθμιση

που είναι η ικανότητα να μπορεί να ξεπεράσει το παιδί κάθε είδους παρορμητικότητας, που δεν συμβαδίζει με τους στόχους του παιδιού και τους κανόνες ή τις ισχύουσες καταστάσεις. Στην παιδική ηλικία, η ικανότητα ελέγχου της παρορμητικότητας μας επιτρέπει να μην επιτιθέμεθα λεκτικά ή σωματικά, να μην παίρνουμε τα πράγματα που δεν μας ανήκουν και να μην παίρνουμε τη σειρά του άλλου, για αυτό και θεωρείται ιδίως σημαντική. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες σε αυτό το κομμάτι προσπαθούν να προωθήσουν την ένταξη και την συμπερίληψη, αλλά και την αυτοδιάθεση, την μόνιμη ακολουθία καθιερωμένων κανόνων, αυτοέλεγχο, υπομονή και επιμονή. Την κοινωνική και συναισθηματική αυτορρύθμιση που θεωρείται η ικανότητα ελέγχου συναισθηματικών και κοινωνικών αντιδράσεων. Αυτή η ικανότητα βοηθάει στη δημιουργία υγιών σχέσεων, αντιμετώπιση δυσκολιών και προκλήσεων στη ζωή, καθώς και προώθηση συναισθηματικής ευεξίας. Επίσης, οι δραστηριότητες σε αυτόν τον τομέα διαπραγματεύονται και την ακολουθία καθιερωμένων κοινωνικών κανόνων, την παροχή βοήθειας, σεβασμού και υποστήριξης, τον έλεγχο συναισθηματικών αντιδράσεων και την ικανότητα ανάκαμψης σε στιγμές αναστάτωσης, την θέληση ανάληψης ευθυνών. Τα προγράμματα που εντοπίστηκαν έχουν σκοπό να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τα προγράμματα παρέμβασης, λοιπόν, βλέπουμε πως 5 παρεμβάσεις (CSRP, IY, PRSIST, REDI, Tools of the Mind) στοχεύουν στην βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων και την βελτίωση της σχολικής επίδοσης, 4 παρεμβάσεις (CSRP, PRSIST, RLPL, Tools of the Mind) στοχεύουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων συμπεριφορικής αυτορρύθμισης και των εκτελεστικών λειτουργιών, ενώ 5 προγράμματα παρέμβασης (IY, PRSIST, PATHS, REDI, Tools of the Mind) προσπαθούν για την βελτίωση της κοινωνικό-συναισθηματικής αυτορρύθμισης, την κοινωνικών δεξιοτήτων, των συναισθηματικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Οι περιοχές της αυτορρύθμισης που ενισχύονται με το κάθε πρόγραμμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Παρακάτω βάσει της βιβλιογραφικής μελέτης παρουσιάζονται τα προγράμματα παρέμβασης, ο τρόπος εφαρμογής τους και η διαδικασία που ακολουθείται, αλλά και το εποπτικό υλικό που απαιτείται :

1. Chicago School Readiness Project (CSRP) (Πρόγραμμα Σχολικής Ετοιμότητας του Σικάγο)

To Chicago School Readiness Project (CSRP) (Diamond & Lee, 2011· Watts et al., 2018) αποτελεί μια συμπληρωματική εκπαιδευτική παρέμβαση, που βασίζεται στο πρόγραμμα Incredible Years, και αφορά τη διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό (IY Teacher Classroom Management program) (Raver et al., 2008). Πρόκειται, λοιπόν, για μια παρέμβαση που στοχεύει στη βελτίωση της διαχείρισης και του κλίματος της τάξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Αξιοσημείωτο είναι πως αφορά παιδιά που προέρχονται από χαμηλά εισοδηματικές οικογένειες και πως η θετική αλληλεπίδραση δασκάλου-παιδιού και παιδιού-παιδιού μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αυτορρύθμισης. Σκοπός του προγράμματος είναι η βελτίωση και η αλλαγή της επικείμενης σχολικής επιτυχίας, αλλά και η συναισθηματική και συμπεριφορική ρύθμιση μέσα από μια κατανοητή και συμπεριληπτική εντός τάξεως παρέμβαση.

Το CSRP αποτελείται από 4 βασικά στοιχεία, τα οποία συνθέτουν το περιεχόμενο του προγράμματος. Πρώτον, η εξειδικευμένη προσπάθεια βελτίωσης των στρατηγικών των εκπαιδευτικών για συμπεριφορική διαχείριση προς υποστήριξη της αυτορρύθμισης των παιδιών. Δεύτερον, σύμβουλοι ψυχικής υγείας επισκέπτονται τις τάξεις με σκοπό να βοηθήσουν την διαδικασία διαχείρισης. Τρίτον, παροχή εργαστηρίων και τρόπων μείωσης του άγχους από τους σύμβουλους ψυχικής υγείας. Τέταρτον, οι υπηρεσίες των συμβούλων ψυχικής υγείας λειτουργούν έτσι, σαν να θεωρούν πως τα παιδιά έχουν σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά θέματα.

Η παρέμβαση μπορεί να διαρκέσει 30 εβδομάδες με την υποστήριξη του συμβούλου ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι (Watts et al., 2018; Raver et al., 2009). Το πρόγραμμα παρέμβασης, εκτός από παιχνίδια εξάσκησης σκέψης (brain games) και ερωτήσεις, αλλά και παιχνίδια ρόλων, διακρίνεται για την εξής σχεδίαση :

- Professional development : το οποίο αφορά τους εκπαιδευτικούς και διαθέτει πέντε ενότητες εξειδίκευσης, όπου η καθεμιά κρατάει έξι ώρες. Αυτές βασίζονται πάνω στο πρόγραμμα παρέμβασης Incredible Years Teacher.
- Training Program : στους εκπαιδευτικούς δίνονται νέες στρατηγικές που βοηθούν στη μείωση της πρόκλησης συμπεριφορικών προβλημάτων και ενισχύουν τη θετική, αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, στους εκπαιδευτικούς δίνονται μέσω βίντεο πρότυπα και παραδείγματα τρόπων και μέσων ανταμοιβής και επαίνου καλής συμπεριφοράς σε παιδιά, που

παρουσιάζονται ως δύσκολα και απείθαρχα με κακή συμπεριφορά. Αυτή η στρατηγική του «κάνε τον μαθητή σου καλό» θεωρείται ως τρόπος για να σπάσει κανείς τον καταναγκαστικό κύκλο της κακής ρύθμισης και της κακής προσοχής του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιώντας αληθινά παραδείγματα, απλά βήματα και συζήτηση. Οι ενότητες, φυσικά, εποπτεύονται από ειδικούς κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικούς ψυχικής υγείας.

2. Incredible Years (IY) (Απίθανα Χρόνια)

Το πρόγραμμα παρέμβασης Incredible years (IY) (Webster-Stratton & Reid, 2008) πρόκειται για ένα πρόγραμμα διαχείρισης θετικής τάξης συνδεδεμένο με στρατηγικές συμπεριφοράς ως ανταπόκριση της κακής συμπεριφοράς. Θεωρεί την αυτορρύθμιση ως ένα από τα τρία βασικά στοιχεία της σχολικής ετοιμότητας και περιλαμβάνει τη συνεργασία των παιδιών στο πλαίσιο κοινωνικό-συναισθηματικού προγράμματος διδασκαλίας (Pahigiannis and Glos , 2020). Οι Webster-Stratton & Bywater (2019) υποστηρίζουν πως σχεδιάστηκε ως μία σειρά αλληλένδετων και κατανοητών προγραμμάτων που παρεμβαίνουν και ομαλύνουν δυσκολίες συμπεριφοράς από τη βρεφική και την νηπιακή ηλικία μέχρι τη μέση παιδική ηλικία. Προωθείται, μάλιστα, η θεωρία πως βελτιώνοντας τους προστατευτικούς παράγοντες όπως είναι η υπεύθυνη και θετική αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού-εκπαιδευτικού, μπορεί να ωθήσει στη βελτίωση σχολικής ετοιμότητας, συναισθηματικής ρύθμισης, κοινωνικής αποδοχής και κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς που σταδιακά μπορεί να οδηγήσει στη σχολική επιτυχία και να μειώσει τα ενδεχόμενα σχολικής απόρριψης και αποτυχίας. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τρεις διαφορετικές κατηγορίες εκπαίδευσης : το πρόγραμμα που αφορά την εκπαίδευση των γονιών, αυτό που αφορά τους εκπαιδευτικούς και εκείνο για τα παιδιά (πίνακας 7).

Παρουσιάζοντας το πρόγραμμα αναλυτικότερα, το Incredible Years είναι ένα πρόγραμμα, που βασίζεται στο θέμα των δεινοσαύρων. Το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι μεγάλες μαριονέτες (Wally, Molly, Dina, Tiny turtle), τις οποίες τα παιδιά βλέπουν τη συμμετοχή τους, ως ένα ακόμη παιδί που αλληλεπιδρά, καρτέλες απεικονίσεων και ιστορίες βιντεοσκοπημένες και διηγούμενες. Στη προσχολική, κυρίως, ηλικία μπορεί να χορηγηθεί σε δύο στάδια. Πρώτον, η χρήση του προγράμματος σε όλη την τάξη με την παρουσίαση βιντεοσκοπημένων ιστοριών,

τη μετέπειτα συζήτηση και την τελική εξάσκηση σε διάφορες δεξιότητες, και δεύτερον, τη χρήση σε μικρές ομάδες με την ακολουθία διάφορων ενοτήτων. Οι ενότητες, λοιπόν, που συναντώνται στο πρόγραμμα είναι επτά και είναι οι εξής : η Apatosaurus Unit όπου θέτονται και συζητιούνται οι κανόνες της τάξης. Η Iguanodon Unit στην οποία γίνεται μια συζήτηση για το πώς μπορείς να δώσεις τον καλύτερό σου εαυτό στο σχολείο και τα παιδιά επικεντρώνονται στο να ακούν και να λαμβάνουν οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς. Η Triceratops Unit που αφορά την κατανόηση και την αναγνώριση των συναισθημάτων, τα παιδιά μαθαίνουν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων και ποια είναι αυτά, αλλά και να εξωτερικεύουν και να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα, αναγνωρίζοντάς τα στους άλλους. Πιο συγκριμένα, στα παιδιά παρουσιάζονται καρτέλες με πρόσωπα που αντικατοπτρίζουν συναισθήματα. Μαζί με τον εκπαιδευτικό και τον Wally, την μαριονέτα συζητούν το κάθε συναίσθημα, προσπαθώντας να το προσαρμόσουν και εκείνα στο πρόσωπό τους. Για την καλύτερη κατανόηση, πρώτα βλέπουν το συναίσθημα που παρουσιάζεται στο πρόσωπό τους σε έναν καθρέφτη που κρατούν, και στη συνέχεια το παρουσιάζουν στη ομάδα τους. Η Stregosaurus Unit στην οποία ο Wally, η μαριονέτα τους μαθαίνει τα βήματα της επίλυσης προβλημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν και ανακαλύπτουν πως είναι το να γνωρίζεις και να αντιλαμβάνεσαι πως έχεις ένα πρόβλημα, παραθέτουν γενικές λύσεις και στο τέλος βρίσκουν το πώς να κάνουν την καλύτερη επιλογή επίλυσης. Η Tyrannosaurus Unit εδώ η Tiny Turtle, η μαριονέτα διδάσκει τη διαχείριση θυμού. Τώρα τα παιδιά διδάσκονται τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αναγνωρίζουν τον θυμό τους και πώς να τον κατευνάζουν μέσα από τον θετικό αυτοδιάλογο και τις ασκήσεις ηρεμίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Η Allosaurus Unit όπου η Molly Manners, η μαριονέτα μαθαίνει πώς να είσαι φιλικός. Σε αυτό το στάδιο έχει σειρά η μάθηση του πώς να είναι ευγενικοί και παράλληλα να μπορούν να περιμένουν, να μοιράζονται, να βοηθούν και να είναι καλοί ως μέλη μια ομάδας. Η Brachiosaurus Unit που τα παιδιά μαθαίνουν πως μπορείς να συζητάς με τους φίλους σου. Τα παιδιά, σε τελικό στάδιο κατανοούν και μαθαίνουν την επικοινωνία, όπως είναι το να μπορείς να ρωτάς, να δικαιολογείς, να προτείνεις και να λύνεις προβλήματα και διαφορές.

3. Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRISIST) (Πρόγραμμα Περιστασιακής Προσχολικής Αυτορρύθμισης)

To Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) (Howard et al., 2020· Howard et al., 2018) είναι ένα πρόγραμμα χαμηλού κόστους, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης, εκτελεστικής λειτουργίας και σχολικής ετοιμότητας μέσα στην τυπική εκπαίδευση. Έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και έχουν καταδείξει πως μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού σε μικρές και μεγάλες ομάδες, το πρόγραμμα παρέμβασης φροντίζει να εφοδιάζει τα παιδιά με ενσωματωμένες προκλήσεις αυτορρύθμισης, που σκοπό έχουν να ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν την προσοχή, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για να ταιριάζει σε μεγάλο βαθμό στο σύνολο των πρώιμων μαθησιακών πεδίων και έχει δοκιμαστεί, αξιολογηθεί και επιμεληθεί από τους εκπαιδευτικούς της προνηπιακής ηλικίας. Σαφέστερα, οι τομείς που εξετάστηκαν αφορούσαν την ευχαρίστηση τόσο του παιδιού, όσο και του εκπαιδευτικού, την ευχέρεια εφαρμογής στην προσχολική ηλικία, τις καθημερινές δραστηριότητες και εργασίες, και τα προσφερόμενα οφέλη. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα έχει αναπτυχθεί έτσι ώστε να μπορεί να ανταπεξέρχεται σε μια ποικιλία χρονικού σχεδιασμού, έντασης και να χρησιμοποιεί διάφορους συνδυασμούς και αλληλουχία στοιχείων. Στον πυρήνα του προγράμματος υπάρχουν τέσσερα στοιχεία-κλειδιά, τα οποία και απαρτίζουν τα τμήματα που διαχωρίζεται το πρόγραμμα. Αυτά είναι οι πρακτικές ενηλίκων, όπου οι εκπαιδευτές των παιδιών, οι γονείς και οι φροντιστές εφοδιάζονται με βασικές πρακτικές και τρόπους, τους οποίους θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να μπορέσουν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των παιδιών. Κάθε θεμελιώδης αρχή, που θα ακολουθηθεί από τους ενήλικες, περιγράφεται, συγκεκριμενοποιείται σε υποθετικά σενάρια, που μπορεί να συναντήσει κανείς στη πραγματική ζωή, και αναλύονται συγκεκριμένες και στοχευμένες πρακτικές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν. Οι δραστηριότητες των παιδιών, όπου το συγκεκριμένο στάδιο αποτελείται από είκοσι οχτώ δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι που συντελούν στην αύξηση της αυτορρύθμισης. Το πρόγραμμα αυτό έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε ο χρόνος, η ένταση, η ποικιλία και η αλληλουχία των δραστηριοτήτων να είναι ευπροσάρμοστες. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση της αυτορρύθμισης, καθώς για να μπορέσει να κατανοηθεί η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο αξιολόγησης του προγράμματος. Αυτό χρησιμοποιεί τη παρατήρηση στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών και πιο συγκεκριμένα επικεντρώνεται σε περιοχές-κλειδιά της αυτορρύθμισης και παρέχει πραγματοποιήσιμα δεδομένα στη

τρέχουσα βελτίωση του παιδιού. Η ενημέρωση γονέων, όπου οι γονείς ενημερώνονται τακτικά για να μπορέσει να υπάρξει μια σύνδεση και συνοχή με το στενό περιβάλλον του παιδιού. Κάθε τόσο οι γονείς λαμβάνουν ενημερωτικά δελτία που τους πληροφορούν για τη μηνιαία εξέλιξη του προγράμματος, τις δραστηριότητες, την αυτορρύθμιση και τη σημασία της, αλλά παρέχουν και συμβουλές για το πώς οι γονείς μπορούν να βελτιώσουν την αυτορρύθμιση των παιδιών στο σπίτι (Howard et. al, 2018).

Καθώς η παρέμβαση αυτή στοχεύει και στηρίζεται στην αυτορρύθμιση, εξετάζει και στοχοθετείται σε τρεις επιμέρους περιοχές της αυτορρύθμισης : την γνωστική αυτορρύθμιση, τη συμπεριφορική αυτορρύθμιση και την κοινωνικό-συναισθηματική αυτορρύθμιση. Έτσι, οι είκοσι οχτώ δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν είναι χαμηλού κόστους ή και δωρεάν, διασκεδαστικές, αποδεκτές από ενήλικες και παιδιά, εύχρηστες και απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Όσον αφορά τη γνωστική αυτορρύθμιση το πρόγραμμα παρουσιάζεται στον Πίνακα 9 με συνοπτικό τρόπο. Αναλυτικότερα, το Split Singing είναι μια δραστηριότητα όπου τα παιδιά κάθονται σε έναν κύκλο και χωρίζονται σε δύο ομάδες. Δύο εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στη μέση του κύκλου και ορίζονται ένας για κάθε ομάδα. Όλα τα παιδιά θα τραγουδούν το ίδιο τραγούδι (π.χ. ήταν ένα μικρό καράβι), αλλά η κάθε ομάδα θα αρχίζει το τραγούδι σε διαφορετική χρονική στιγμή. Η δεύτερη ομάδα αρχίζει το τραγούδι από την αρχή, όταν η πρώτη ομάδα ξεκινάει τη δεύτερη στροφή του τραγουδιού (π.χ. που ήταν αταξίδευτο). Τα παιδιά πρέπει να τραγουδήσουν μαζί με την ομάδα τους και σε αυτό μπορεί να τους καθοδηγήσει ο εκπαιδευτικός. Στο τέλος του τραγουδιού, αλλάζουν με την ομάδα που άρχισε πρώτη. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με κλιμακωτή δυσκολία. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει παραπάνω από δύο ομάδες και να τους δώσει διαφορετικά σημεία εκκίνησης του τραγουδιού. Σε άλλη περίπτωση, μπορεί να βάλει τις ομάδες να τραγουδούν έναν-έναν στίχο χωρίς βοήθεια και καθοδήγηση. Ο ιδανικός αριθμός συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα ποικίλει ανά ηλικία. Έτσι, για παιδιά ηλικίας 3 ετών το ιδανικότερο θα ήταν να έχουμε δύο ομάδες από δύο παιδιά κάθε φορά, ενώ για παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούμε να χωρίσουμε δύο ομάδες από πέντε παιδιά. Mr Wolf, όπου το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί σε εξωτερικό χώρο και στοχεύει στη διατήρηση της προσοχής σε πράγματα που τα παιδιά πρέπει να θυμηθούν, ακόμα και σε δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις. Στην αρχή,

επιλέγεται ένα παιδί είναι ο λύκος (Mr Wolf), το οποίο στέκεται στη άκρη της αυλής με την πλάτη του γυρισμένη στα υπόλοιπα παιδιά. Τα υπόλοιπα παιδιά, απέναντι από τον λύκο, ρωτάνε «τι ώρα είναι λύκε;» και το παιδί, που έχει οριστεί ο λύκος λέει έναν αριθμό. Τα παιδιά, τότε, κάνουν τόσα βήματα μπροστά, όσα έχει πει ο λύκος στον αριθμό του. Αυτό συνεχίζεται μέχρι ο λύκος να μπορέσει να καταλάβει πως τα παιδιά έχουν πλησιάσει τόσο κοντά, ώστε μπορεί να γυρίσει να τους κυνηγήσει και να τους πιάσει. Για να γίνει αυτό, όμως, ο λύκος αντί για έναν αριθμό πρέπει να πει «είναι ώρα για βραδινό!». Τότε, ο λύκος γυρνάει να τους κυνηγήσει και τα παιδιά πρέπει να τρέξουν πίσω στη αρχική τους θέση, η οποία και αποτελεί τη ζώνη ασφαλείας τους, τη στιγμή που ο λύκος προσπαθεί να πιάσει κάποιον. Το πρώτο παιδί που θα πιάσει γίνεται ο λύκος στον επόμενο γύρο. Η έμφαση που δίνεται σε αυτήν την δραστηριότητα είναι σωστό μέτρημα των βημάτων που πρέπει να κάνουν τα παιδιά και η διαφύλαξη της ομάδας, να μπορεί να μένει ενωμένη. Το Mind Reader διαπραγματεύεται την ικανότητα να μπορεί το παιδί να κατευθύνει και να ανακατευθύνει τη σκέψη του. Η δραστηριότητα υλοποιείται ατομικά ή σε μικρές ομάδες έως τεσσάρων ατόμων και το υλικό που απαιτείται είναι διάφορα μικροαντικείμενα σε διαφορετικό μέγεθος, χρώμα, σχήμα, υλικό κλπ. Το παιχνίδι ξεκινάει όταν ο εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά ότι θέλει να παίξει ένα παιχνίδι για να δει αν τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διαβάζουν το μυαλό. Χρησιμοποιεί πάνω από είκοσι αντικείμενα, που μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορες κατηγορίες (π.χ. ανάλογα με το χρώμα, το μέγεθος κλπ.). ο εκπαιδευτικός τότε λέει : « σκέφτομαι έναν τρόπο που θα μπορούσατε να βάλετε αυτά τα αντικείμενα σε ομάδες, και θέλω να δω αν μπορείτε να διαβάσετε τη σκέψη μου και να τα βάλετε στις ομάδες που σκέφτομαι. Για παράδειγμα, εγώ θα έβαζα μαζί όλα τα μπλε ή όλα τα κόκκινα. Αλλά έχω κάτι διαφορετικό στο μυαλό μου από αυτό. Μπορείτε να μαντέψετε ποια ομάδα σκέφτομαι ότι θα φτιάξετε;». Τα παιδιά αποφασίζουν πότε να ολοκληρώσουν την ταξινόμηση. Αν ένα παιδί ταξινομήσει σωστά, τότε ο εκπαιδευτικός το επιβραβεύει και του λέει πως θα σκεφτεί έναν άλλον τρόπο ταξινόμησης. Σε περίπτωση που ένα παιδί ταξινομήσει λάθος, ο εκπαιδευτικός του επισημαίνει πως παρόλο που είναι ένας έξυπνος τρόπος να τα ταιριάζει, παρόλα αυτά δεν είναι αυτό που είχε στο μυαλό του. Το Hidden Hunt είναι το παιχνίδι αυτό διαπραγματεύεται την ικανότητα των παιδιών να διατηρήσουν την προσοχή τους σε πράγματα που πρέπει να βρουν και να θυμηθούν, αλλά και την ανοχή τους στην αντιμετώπιση προκλήσεων. Μάλιστα, για την ομάδα των παιδιών που αποτελούν αυτούς που κρύβουν, καλλιεργούνται

ευκαιρίες για δεξιότητες ηγεσίας, ανάληψης ευθυνών, μακροσκελή μνήμη και ελέγχου της παρορμητικότητας που θα τους οδηγούσε να πούνε στα υπόλοιπα παιδιά που είναι κρυμμένα τα αντικείμενα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τα παιδιά σε μεγάλες ή μικρές ομάδες. Ο εκπαιδευτικός παίρνει την μία ομάδα και πηγαίνουν στο μέρος που θα διαδραματιστεί το παιχνίδι, ώστε να κρύψουν τριγύρω διάφορα αντικείμενα. Επισημαίνει στα παιδιά πως τα αντικείμενα και οι κρυψώνες πρέπει να μείνουν μυστικά. Στη συνέχεια, αναφέρει στην άλλη ομάδα την λίστα των αντικειμένων που είναι κρυμμένα. Η ομάδα που αποτελεί τους «κυνηγούς» ξεκινάει το ψάξιμο και τα παιδιά που βοήθησαν να κρυφτούν τα αντικείμενα αποφασίζουν αν τα αντικείμενα έχουν βρεθεί όλα, αλλά και τι στοιχεία θα δώσουν στους «κυνηγούς» για να τους βοηθήσουν. Το Secret Shadow είναι δραστηριότητα που έχει να κάνει με την διατήρηση προσοχής σε προφορικές οδηγίες. Επίσης, συμβάλλει στο να αντισταθούν σε πειρασμούς, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να διαχειριστούν την απογοήτευση. Μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, αλλά και ατομικά. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρατάσσει τα παιδιά μπροστά του και τους εξηγεί πως σκοπεύει να κουνάει διάφορα μέρη του σώματός του, τα οποία και θα περιγράφει όσο θα το κάνει. Τονίζει στα παιδιά πως πρέπει να ακούσουν προσεκτικά και να ταιριάζουν την περιγραφή με την κίνηση. Το μεγάλο «κόλπο» είναι πως πρέπει να ταιριάζουν τις κινήσεις του εκπαιδευτικού έχοντας τα μάτια τους κλειστά και χωρίς να ρίχνουν κλεφτές ματιές. Τα παιδιά, λοιπόν, κλείνουν τα μάτια μέχρι ο εκπαιδευτικός να δώσει την εντολή να τα ανοίξουν. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί δυσκολεύεται να κρατήσει τα μάτια του κλειστά, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει κάνοντας τις κινήσεις πίσω του, ώστε να μην μπορεί να τον δει. Κάθε φορά δίνεται και περιγράφεται μία κίνηση, και περιμένει τα παιδιά να ολοκληρώσουν την συγκεκριμένη κίνηση προτού περάσει στην επόμενη. Τα παιδιά πρέπει να διατηρήσουν τη θέση τους, προσθέτοντας κάθε φορά μια καινούρια κίνηση σε αυτή. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός πει «βάλε το ένα χέρι σου στο κεφάλι, και μετά άγγιξε με τον αντίχειρα την μύτη σου», το παιδί πρέπει να κάνει και τις δύο ενέργειες. Στο τέλος κάθε γύρου ο εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να ανοίξουν τα μάτια τους για να δουν αν η στάση του σώματός τους ταιριάζει με αυτή του εκπαιδευτικού. Το Market Mixup που πραγματεύεται την ικανότητα των παιδιών να διατηρούν την προσοχή τους και την μνήμη τους σε συγκεκριμένα πράγματα. Το υποθετικό αυτό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει τόσο σε ομάδες, όσο και ατομικά. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός απλώνει σε ένα τραπέζι διάφορα πλαστικά φρούτα και λαχανικά, δίπλα

από μια μη διάφανη σακούλα. Ο εκπαιδευτικός δίπλα του έχει μια ίδια σακούλα γεμάτη με φρούτα και λαχανικά, χωρίς να φαίνεται. Τα παιδιά αγοράζουν τρία προϊόντα της επιλογής τους για να φτιάξουν πρωινό/μεσημεριανό/βραδινό. Έπειτα, λένε τι είναι αυτό που θα φτιάξουν και το περιγράφουν. Κάθε φορά που ένα παιδί γεμίζει την τσάντα του με προϊόντα, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί την σακούλα του δίπλα στην ήδη γεμισμένη από πριν σακούλα. Αφού παραδοθούν όλες οι σακούλες, απευθύνεται στα παιδιά λέγοντας πως έχει γίνει ένα μπέρδεμα. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δώσει την σωστή σακούλα στο κάθε παιδί, του ζητάει να αναφέρει ένα ή περισσότερα προϊόντα που έχει μέσα η δική του σακούλα. Το Rhythm Repeat πρόκειται για ένα παιχνίδι που προωθεί την διατήρηση της προσοχής σε συγκεκριμένους στόχους, αλλά και τις δεξιότητες ηγεσίας και μη λεκτικής επικοινωνίας. Για την καλύτερη απόδοση συνίστανται μικρές ομάδες, μέχρι τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις οδηγίες. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, στέκεται απέναντι από τα παιδιά και τους παροτρύνει να παρακολουθήσουν προσεκτικά την παρουσίαση ενός ρυθμού, χρησιμοποιώντας το χτύπημα των χεριών, ποδοβολητό, αλλά και χτύπημα των γονάτων. Στην αρχή ο εκπαιδευτικός ξεκινά με ένα γρήγορο και εύκολο ρυθμό, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να τον επαναλάβουν. Για παράδειγμα, δύο χειροκροτήματα, δύο ποδοβολητά και τρία χτυπήματα στα γόνατα. Βαθμιαία, αυτό δυσκολεύει και γίνεται πιο μακροσκελές. Στόχος είναι να μπορέσουν τα παιδιά να θυμηθούν και να επαναλάβουν όλες τις εντολές του ρυθμού σε μία φορά. Το Favourite Things όπου σε αυτή τη δραστηριότητα το παιδί μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα να δέχεται και να περιμένει τη σειρά του, να ακούει προσεκτικά και να επεξεργάζεται πληροφορίες. Η προτεινόμενη οδηγία είναι τα παιδιά να δουλέψουν σε μικρές ομάδες, ώσπου να κατανοήσουν πλήρως τις οδηγίες. Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και σε ένα παιδί δίνεται μια μπάλα. Τα παιδιά πρέπει τώρα να ονοματίσουν κάτι αγαπημένο τους (π.χ. φρούτο, ζώο, χρώμα κλπ.). Κάθε πράγμα πρέπει να ακουστεί μόνο μία φορά, έτσι αν ένα παιδί πει κάτι που είναι και αγαπημένο κάποιου άλλου παιδιού, τότε το άλλο πρέπει να πει το δεύτερο αγαπημένο του πράγμα. Τώρα, το παιδί το οποίο κρατάει τη μπάλα πρέπει να την πετάξει ή να την κυλήσει σε ένα άλλο παιδί φωνάζοντας το αγαπημένο του πράγμα. Τα παιδιά, τα οποία θα πουν κάτι που έχει ήδη ακουστεί, βγαίνουν εκτός παιχνιδιού. Βέβαια, καλύτερα από το να αποκλειστούν από το παιχνίδι είναι να συνεργάζονται και να γίνονται οι βοηθοί του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να αντιληφθούν αν κάποια λέξη επαναληφθεί. Όταν το επόμενο παιδί βγει εκτός παιχνιδιού, τότε το παιδί-βοηθός που έχει ήδη βγει, μπορεί

να επιστρέψει πίσω στον κύκλο και στο παιχνίδι. Προτιμότερο είναι ο εκπαιδευτικός να ορίζει εκείνος μια κατηγορία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή το πρόγραμμα διδασκαλίας. Το Eye Spy επικεντρώνεται στη διατήρηση της προσοχής των παιδιών σε στοιχεία που δίνονται και σε αυτά που οι υπόλοιποι έχουν ήδη μαντέψει. Επίσης, τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν την επιμονή και την υπομονή τους κάθε φορά που πασχίζουν για την επιτυχία, να κάνουν πιο σύνθετες σκέψεις για να μαντέψουν περισσότερα και να διαχειριστούν την απογοήτευσή τους, κάθε φορά που κάποιος άλλος μαντεύει πριν. Τα παιδιά παίζουν σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός ξεκινάει το παιχνίδι, λέγοντας πως θα βάλει κάτι στο μυαλό του που θα δει στο χώρο γύρω του, και εκείνα πρέπει να μαντέψουν ποιο είναι αυτό το πράγμα, ενώ θα τους δώσει κάποια στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός θα δώσει ποικίλα στοιχεία, τα οποία τα παιδιά πρέπει να θυμηθούν και να επεξεργαστούν. Για παράδειγμα, για να μαντέψουν τα παιδιά ένα αρκουδάκι, ο εκπαιδευτικός θα πει : «κρυφοκοιτάζω και θαυμάζω κάτι που είναι καφέ, μαλακό και βρίσκεται στο αναγνώστηριο». Στα παιδιά δίνεται σειρά να πουν αυτό που μάντεψαν και κάθε φορά που χρειάζεται υπενθυμίζονται τα στοιχεία. Το παιδί που θα βρει πρώτο τη σωστή απάντηση, μπορεί να επιλέξει ένα αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός, φυσικά, επισημαίνει στο παιδί πως μπορεί να χρησιμοποιήσει τόσα στοιχεία, όσα εκείνος χρησιμοποίησε, και σε περίπτωση που δυσκολεύεται, να το βοηθήσει ψιθυρίζοντας.

Το πρόγραμμα ενίσχυσης, βέβαια, διαθέτει δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριφορικής αυτορρύθμισης και παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 10. Μία από αυτές τις δραστηριότητες είναι το Same Kind που πραγματεύεται την ικανότητα της διατήρησης της προσοχής και της μνήμης, άλλα και τον έλεγχο των αντιδράσεων και της παρορμητικότητας του παιδιού. Τα παιδιά δραστηριοποιούνται σε ομάδες. Ο εκπαιδευτικός δίνει μια κατηγορία, την οποία έχει επιλέξει μαζί με τα παιδιά και ονοματίζει πράγματα εντός και εκτός της κατηγορίας αυτής. Τα παιδιά κάνουν ένα βήμα μπροστά κάθε φορά που ακούν κάτι, που εντάσσεται σε αυτήν την κατηγορία. Για παράδειγμα, η επιλεγόμενη κατηγορία μπορεί να είναι τα ζώα. Έτσι όταν ο εκπαιδευτικός θα πει «γάτα», τα παιδιά κάνουν ένα βήμα μπροστά, όχι όμως όταν θα πει «μπάλα». Τα παιδιά μπαίνουν σε γραμμή απέναντι από τον εκπαιδευτικό. Κάθε φορά που ένα παιδί κάνει λάθος, αναγκάζεται να κάνει τρία βήματα πίσω. Το παιχνίδι τελειώνει όταν έστω ένα παιδί φτάσει τον εκπαιδευτικό. Το παιδί που θα τερματίσει πρώτο θα αναλάβει τον ρόλο του

εκπαιδευτικού στον επόμενο γύρο. Το Holding Fast που επικεντρώνεται στην αντίσταση της ορμής των παιδιών να τρώνε το φαγητό τους με γρήγορο ρυθμό. Επιπλέον, δίνει έμφαση στη διαδικασία του μεσημεριανού για κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και αυτορρύθμιση. Η εφαρμογή γίνεται σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά, πριν από το γεύμα, να κρατήσουν μπροστά το φαγητό τους μέχρι όλα τα παιδιά να έχουν μπροστά τους τη μερίδα τους και με αυτόν τον τρόπο να μπορέσουν να ευχαριστήσουν τον μάγειρα. Κάθε φορά που κάποιος παίρνει το γεύμα του, λέει ένα ευχαριστώ στο μάγειρα. Αν ένα παιδί φέρει το φαγητό του από το σπίτι του, τα υπόλοιπα παιδιά περιμένουν μέχρι το παιδί να ανοίξει τη συσκευασία του φαγητού, λέγοντας στην υπόλοιπη ομάδα τι είδους συσκευασία είναι και τι περιέχει μέσα. Κανένας δεν μπορεί να ξεκινήσει το φαγητό του, πριν να είναι έτοιμη όλη η ομάδα. Το Disciplined Dance είναι ένα παιχνίδι που τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται την προσοχή και να ελέγχουν την παρορμητικότητα στη συνέχιση του χορού, όταν πρέπει να σταματήσουν. Οι μικρές ομάδες συνίστανται για τα μικρότερα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός λέει πως θα παίξει μια μουσική και εκείνα πρέπει να αρχίσουν να χορεύουν, αλλά πρέπει να σταματήσουν κάθε φορά που η μουσική σταματάει. Αφού παίζει η μουσική για λίγη ώρα, ξαφνικά σταματάει και ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν τα παιδιά έχουν σταματήσει με επιτυχία και σε εύλογο χρόνο. Για αυτούς που δεν σταματούν έγκαιρα ανακοινώνεται μια σειρά από ποινές. Στη πρώτη φορά που κάποιο παιδί δεν σταματάει, το παιδί συνεχίζει το παιχνίδι στα γόνατα. Στη δεύτερη φορά συνεχίζει καθιστό, ενώ στη τρίτη φορά ξαπλωμένο. Κάθε κατάσταση της ποινής βοηθάει το παιδί να σταματήσει πιο εύκολα, διότι κάθε φορά κινούνται όλο και λιγότερα μέλη του σώματος. Όταν ένα παιδί, που έχει λάβει ποινή, έχει διεκπεραιώσει τον γύρο σωστά, γυρνά στην προηγούμενη θέση του. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλα τα παιδιά καταφέρουν να σταθούν όρθια. Το Who Says? Είναι μια δραστηριότητα που βοηθάει την προσοχή, τη μνήμη και τον έλεγχο παρορμητικότητας, αλλά και την δυνατότητα επιλογών. Τα παιδιά μπορούν να παίξουν είτε ατομικά, είτε σε ομάδες. Το παιχνίδι περιλαμβάνει δύο χαρακτήρες, χρησιμοποιώντας δύο κούκλες ή μαριονέτες ως βοηθητικά αντικείμενα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το παιχνίδι στα παιδιά, επισημαίνοντάς τους πως χρειάζεται να ακολουθήσουν τις οδηγίες του ενός χαρακτήρα, αλλά όχι του άλλου. Ο ένας χαρακτήρας κάθε τόσο δίνει οδηγίες που πρέπει να ακολουθηθούν από τα παιδιά. Μετά από κάθε ενέργεια που δεν έπρεπε να αντιγραφεί και την επιτυχία της έκβαση, τα παιδιά κάνουν ένα βήμα μπροστά. Αν ένα παιδί απέτυχε, κάνει ένα βήμα

πίσω. Το παιχνίδι τελειώνει όταν ένα παιδί φτάσει τον εκπαιδευτικό. Το Brace Race μια δραστηριότητα που διαπραγματεύεται την ικανότητα του παιδιού να παραμείνει στο χαρακτήρα και να ελέγξει την παρορμητικότητά του, που πολλές φορές θέλει να πάει πιο γρήγορα από τον ρόλο του. Κάτι τέτοιο ίσως να προκαλέσει απογοήτευση στο παιδί, αλλά στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι να εμπλέξει το παιδί με τη διαδικασία και όχι με το αποτέλεσμα. Επιπλέον, μέσω της διαδικασίας παρέχεται η δυνατότητα να γίνονται διάφορες συζητήσεις για το περιβάλλον και τους ζωντανούς οργανισμούς. Η παρέμβαση αφορά έναν αγώνα, όπου στόχος δεν είναι να είναι κάποιος πιο γρήγορος. Τα παιδιά διαλέγουν ένα ζώο και πρέπει να συμπεριφερθούν όσο το δυνατόν περισσότερο σαν αυτό το ζώο (π.χ. περπάτημα, κινήσεις, ήχος). Οι μέθοδοι της κίνησης των παιδιών για κάθε ζώο θα μπορούσε να εμπνευστεί και από τον χορό των Αβοριγίνων, που παρουσιάζει ζώα και να παρουσιαστεί με βίντεο στα παιδιά. Επίσης, μια συζήτηση με τα παιδιά για το τι ξέρουν για το κάθε ζώο, θα ήταν χρήσιμη. Τα παιδιά μπαίνουν σε γραμμή και ξεκινούν όταν ακούσουν από τον εκπαιδευτικό το χαρακτηριστικό «πάμε!». Στα παιδιά υπενθυμίζεται κάθε τόσο να μένουν στον χαρακτήρα τους και να μην βιάζονται να αντιδράσουν. Σε κάθε γύρο τα παιδιά αλλάζουν ζώο, έτσι ώστε να ταιριάζουν σε διάφορους ρόλους. Το Awkward Opposites που παρεμβαίνει στην ικανότητα των παιδιών να μπορούν να αντισταθούν στην παρόρμηση να αντιγράψουν τους στίχους και να μπορούν να ελέγξουν τη σκέψη και την συμπεριφορά τους, ώστε να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες ενέργειες. Στην αρχή, ο εκπαιδευτικός μαζί με μια ομάδα παιδιών λένε ένα τραγούδι, το οποίο περιλαμβάνει αντιστοιχία στίχων και κινήσεων. Κάθε φορά που τα παιδιά φαίνεται να εξοικειώνονται με το τραγούδι, ο εκπαιδευτικός τους μαθαίνει να εκτελούν τις ανάποδες κινήσεις. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να εκτελούν το τραγούδι με την ίδια άνεση τόσο κανονικά, όσο και με αντίθετες κινήσεις. Το Bursting Bubbles που μπορεί να ελέγξει την παρόρμηση των παιδιών να σπάσουν τις φούσκες, όταν οι κανόνες του παιχνιδιού δεν το επιτρέπουν. Επίσης, περιλαμβάνει και πρώιμες μαθηματικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά μετράνε και κάποια στοιχεία βασικών επιστημονικών αιτιών, αφού κάνουν και αξιολογούν προβλέψεις. Τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν ή να παίξουν ατομικά. Η διαδικασία είναι απλή, αφού τα παιδιά πρέπει να σπάσουν φούσκες. Βέβαια, πρέπει να παριστάνουν πως τα πόδια τους είναι κολλημένα στο πάτωμα και δεν μπορούν να κουνηθούν από τη θέση τους. Έτσι, μπορούν να σπάσουν μόνο τις φούσκες που εισβάλλουν στο πεδίο τους. Αν κάποιο παιδί κουνηθεί από τη θέση του, βγαίνει και κάθετα κάτω, συνεχίζοντας έτσι. Αν

καταφέρει και σπάσει πέντε φούσκες από αυτή τη θέση, γυρνά στην πρωταρχική του θέση και ισχύουν οι ίδιοι κανόνες. Αν, όμως, κουνηθεί και από την καθιστή θέση, τότε συνεχίζει το παιχνίδι ξαπλωμένος. Κάθε φορά που κάποιο παιδί σπάει μια φούσκα, μετράει και συγκρατεί τον αριθμό που έχει καταφέρει να σπάσει. Κάθε φορά που ένα παιδί έχει κατακτήσει τον αριθμό-στόχο του, ο εκπαιδευτικός το ενθαρρύνει να σταματήσει. Το Hot Potato που το παιδί μαθαίνει να φέρνει σε πέρας συγκεκριμένες ενέργειες που απαιτούνται, χωρίς να περνούν απλά από ένα αντικείμενο. Τα παιδιά κάθονται σε έναν κύκλο και στη μέση τοποθετείται ένα πλαστικό πιάτο μπροστά από κάθε παιδί. Σε ένα παιδί δίνεται η «καυτή πατάτα» (Hot Potato). Τα παιδιά πρέπει να παριστάνουν πως η πατάτα είναι καυτή και πρέπει να την περάσουν γύρω-γύρω γρήγορα, όσο η μουσική παίζει. Δεν πρέπει να μείνουν με την πατάτα στο χέρι όταν η μουσική σταματήσει, επειδή έτσι χάνουν και βγαίνουν από το παιχνίδι. Βέβαια, τα παιδιά πρέπει πρώτα να βάλουν την πατάτα στο πιάτο μπροστά τους και μετά να σηκώσουν το πιάτο και να το δώσουν δίπλα τους, χωρίς να πέσει η πατάτα. Αν η πατάτα πέσει από το πιάτο, τότε πρέπει το παιδί να τη μαζέψει και να την τοποθετήσει στο πιάτο πάλι, το διπλανό παιδί, τότε, πρέπει να πάρει την πατάτα από το πιάτο με τα χέρια του, να την βάλει στο δικό του πιάτο και να συνεχίσει τη διαδικασία. Το κάθε παιδί χάνει και βγαίνει από τον κύκλο, όταν ξεχάσει να βάλει τη πατάτα στο πιάτο του ή σταματήσει η μουσική και μείνει με την πατάτα στα χέρια. Το Head'n Shoulders που τα παιδιά παίζουν σε μικρές ομάδες, μέχρι να νιώσουν εξοικειωμένα με τις οδηγίες και μαθαίνουν να έχουν τον έλεγχο των κινήσεών τους. Τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός τραγουδάνε το τραγούδι που αφορά τα μέλη του σώματος. Κάθε φορά που αναφέρεται ένα συγκεκριμένο μέρος, τα παιδιά το αγγίζουν δείχνοντας το (π.χ. όταν αναφέρεται το κεφάλι, πιάνουν το κεφάλι τους). Τα παιδιά στη συνέχεια παίρνουν τη πρωτοβουλία και δείχνουν εκείνα τα μέρη του σώματος, τα οποία θα ακολουθήσουν στο τραγούδι. Τέλος, το Managing Musicians που τα παιδιά παίζουν σε μικρές ομάδες, έχοντας ένα μουσικό όργανο στο χέρι και ελέγχοντας την παρορμητικότητά τους. Τα παιδιά κάθονται σε έναν κύκλο με το μουσικό όργανο στο χέρι και κάνουντας ησυχία μέχρι ο «μαέστρος» να δώσει το σήμα και να αρχίσει η ορχήστρα. Ο «μαέστρος» δίνει σήμα κουνώντας τα χέρια του, ενώ τα παιδιά πρέπει να σταματήσουν όταν σταματήσει να τα κουνάει. Για μεγαλύτερη δυσκολία και περιπλοκότητα τα παιδιά μπορούν να παίζουν τα μουσικά όργανα είτε δυνατά είτε χαμηλά, ανάλογα με την κίνηση των χεριών του εκπαιδευτικού.

Τέλος, δραστηριότητες που αφορούν την βελτίωση της κοινωνικό-συναισθηματικής αυτορρύθμισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Πιο αναλυτικά, το Acting Out είναι μια δραστηριότητα που πραγματεύεται την ικανότητα προσοχής, μνήμης και ελέγχου σκέψης, συμπεριφοράς και κοινωνικών αντιδράσεων. Βοηθάει το παιδί να είναι ευέλικτο και αποφασιστικό. Πρόκειται για ένα υποθετικό σενάριο, όπου τα παιδιά πρέπει να επισκεφτούν έναν ζωολογικό κήπο, ένα εστιατόριο, ένα ιατρείο και ένα εμπορικό κέντρο. Σε κάθε περίπτωση μοιράζονται ρόλοι (π.χ. ζώα, ασθενείς, γιατρός, πελάτες, υπάλληλοι κλπ). Κάθε παιδί επιλέγει και οργανώνει τον ρόλο του, έτσι ώστε να διατηρήσει τον έλεγχο των αντιδράσεων. Μέσα από ένα τέτοιο παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να διατηρούν τους ρόλους τους (π.χ. κίνηση, λόγος, φωνή) και να τους υποστηρίζουν μέσω ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων (π.χ. -Τι σχεδιάζεις να μαγειρέψεις για βραδινό σήμερα; Τι υλικά θα χρειαστούν; - Αυτό το τραπέζι έχει κράτηση. Θέλετε να κάτσετε στο δίπλα τραπέζι;). Οι εκπαιδευτικοί εδώ μπορούν να αναλάβουν ρόλους ειδικών, όπως ζωολόγων ή επιβλεπόντων και να απαντούν ερωτήσεις. Το Reading Rounds που στο παιχνίδι αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να περιμένουν να πάρουν σειρά, να ακούν προσεχτικά και να δίνουν κατάλληλες απαντήσεις. Επίσης, μαθαίνουν να μην διακόπτουν και να μην μιλούν ακατάπαυστα. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ένα βιβλίο με εικόνες και χωρίς λέξεις ή ένα βιβλίο, το οποίο θα είναι οικείο και γνωστό στα παιδιά. Χρησιμοποιώντας ένα τέτοιο βιβλίο, βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να παίρνουν σειρά για να επινοήσουν μια ιστορία ή να πουν τι συμβαίνει παρακάτω. Το κάθε παιδί λέει μία σελίδα ή μια εικόνα, περιμένοντας τη σειρά του. Για να εμπλουτίσει ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία ζητάει να κάνουν τα παιδιά διερευνητικές ερωτήσεις, που θα τους δώσουν πληροφορίες ωφέλιμες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τα παιδιά στην ιστορία, ζητώντας να του πουν προσωπικές τους εμπειρίες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στρατηγικές που αφορούν τη συζήτηση. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δεν θέλει να ακολουθήσει μία συγκεκριμένη κατεύθυνση της ιστορίας, μπορεί να αγνοήσει τη συγκεκριμένη οδηγία, αλλά να ξεκινήσει να κατευθύνεται πίσω στην αρχική οδηγία. Το Balloon Bounce που μέσω αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους, να ανταποκρίνονται σε ευθύνες, να συνεργάζονται, ακόμα και όταν είναι δύσκολο. Έτσι, ενισχύονται τόσο η κοινωνική ανάπτυξη, όσο και η αυτορρύθμιση. Τα παιδιά, λοιπόν, χωρίζονται σε ομάδες δύο έως τεσσάρων ατόμων και στην κάθε ομάδα δίνεται ένα μπαλόνι. Κάθε ομάδα πρέπει να κρατήσει το μπαλόνι στον αέρα, αλλά θα πρέπει να

το χτυπάει ο καθένας με τη σειρά και κανένας δεν μπορεί να χτυπήσει το μπαλόνι δύο φορές, παίρνοντας τη σειρά του άλλου. Το κάθε παιδί μετράει τις φορές που χτυπήθηκε το μπαλόνι στη κάθε φορά. Το Puppet Persuasion που στοχεύει στην ικανότητα της αντίληψης, της εφευρετικότητας και της διαχείρισης προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια κούκλα ή μια μαριονέτα, την οποία προσπαθεί να πείσει να κάνει κάτι που εκείνη δεν θέλει (π.χ. να φάει λαχανικά). Ο εκπαιδευτικός, τώρα, ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν διάφορες στρατηγικές για να πείσουν την μαριονέτα. Έτσι ξεκινούν και μιλάνε στην κούκλα προσπαθώντας να την πείσουν. Ο εκπαιδευτικός σε πολλές περιπτώσεις κάνει διασυνδέσεις με τα συναισθήματα, χρησιμοποιώντας υποθετικά σενάρια (π.χ. η κούκλα σκαρφαλώνει σε ένα δέντρο, κολλάει και αρχίζει και κλαίει). Ο εκπαιδευτικός δυσκολεύει τα παιδιά, βάζοντάς τα σε διαδικασία να σκεφτούν ολοένα και περισσότερες στρατηγικές με το να βάζει τη μαριονέτα να απαντά «δεν θέλω». Επίσης, ενισχύει τη δημιουργική τους σκέψη με πληροφορίες που έχουν ακουστεί. Για παράδειγμα, η μαριονέτα λέει : «μου άρεσε η ιδέα του παιδιού εκείνου που είπε να προσποιηθούμε πως μας αρέσει να καθαρίζουμε, μου άρεσε αυτό το παιχνίδι.». το Blind Spot που έχει σκοπό τη βελτίωση της δεξιότητας που αφορά την κατανόηση και την ακολουθία οδηγιών. Σε δεύτερη φάση, βοηθάει τα παιδιά να αντισταθούν σε πειρασμούς και προωθεί την επικοινωνιακή επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί ένα εμπόδιο το οποίο πρέπει να αποφύγει ένα παιδί με κλειστά τα μάτια (π.χ. πλαστικοί κώνοι, γραμμές με ταινίες κλπ). Έπειτα, χωρίζει τα παιδιά σε ζευγάρια, στα οποία το ένα παιδί πρέπει να έχει τα μάτια του κλειστά και το άλλο πρέπει να στέκεται δίπλα του και να το βοηθάει και να το καθοδηγεί να ξεπεράσει το εμπόδιο. Κάθε φορά που ένα ζευγάρι περνάει το εμπόδιο, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα υπόλοιπα να συζητήσουν τις κινήσεις που οδήγησαν στην επιτυχία ή τι είναι αυτό που πρέπει να αποφύγουν. Το Filling Buckets που έχει να κάνει με την συναισθηματική κατανόηση και εστίαση των παιδιών τόσο στα δικά τους συναισθήματα, όσο και στα συναισθήματα των άλλων. Αφού ο εκπαιδευτικός διαβάσει μια ιστορία στα παιδιά, τα προτρέπει να γεμίσουν με χρωματιστά κομμάτια χαρτιού τον δικό τους κουβά. Κάθε χρώμα αντιπροσωπεύει ένα συναίσθημα και αυτό μπορούν να το καθορίσουν τα παιδιά. Δηλαδή, ποιο χρώμα αντιστοιχεί σε ποιο συναίσθημα. Κάθε φορά που ένας κουβάς γεμίζει, δίνει την ευκαιρία να συζητηθούν οι αιτίες των συναισθημάτων και πως τα παιδιά θα μπορούσαν να διαχειριστούν ή να αλλάξουν αυτά τα συναισθήματα, όπου είναι δυνατόν. Ακόμα, μπορεί να συζητηθεί και ο τρόπος που τα άλλα παιδιά μπορούν να

γεμίσουν τους άλλους κουβάδες. Για να γίνει κατανοητό και εύκολο, τα παιδιά ξεκινούν με δύο μόνο κουβάδες (π.χ. χαρά-λύπη). Στο τέλος της εβδομάδας συζητούνται οι στόχοι που εκπληρώθηκαν, αυτοί που έμειναν ανολοκλήρωτοι και οι προσπάθειες που πρέπει να γίνουν. Το Actor's Studio που πρόκειται για μια δραστηριότητα συναισθηματικής ρύθμισης και κατανόησης. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά μικρές ιστορίες και τα παιδιά πρέπει να εκφράζονται και να αντιδρούν όπως πιστεύουν ότι νιώθει και αντιδρά ο χαρακτήρας της κάθε ιστορίας. Επίσης, ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να αντιδράσουν σε υποθετικά σενάρια. Για παράδειγμα, αν κάποιος τους έπαιρνε ένα παιχνίδι που θέλανε, αν κερδίζανε σε έναν αγώνα κλπ. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα παιδί που πιστεύει πως δεν ανταποκρίνεται στις κινήσεις και ζητάει στα παιδιά να πουν πως πιστεύουν πως αισθάνεται και πως το κατάλαβαν. Το PRSIST Yoga είναι μια δραστηριότητα που πραγματεύεται τη συναισθηματική κατανόηση και ρύθμιση. Ο εκπαιδευτικός σε μεσοδιαστήματα της εβδομάδας εμπλέκει τα παιδιά με το άθλημα της yoga με στόχο τη συγκέντρωση, την ηρεμία και τον έλεγχο. Σε κάθε στάση, ρωτάει τα παιδιά πως τους κάνει να νιώθουν και ποια θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όταν θέλουν να νιώσουν πιο ευέλικτοι, ήρεμοι, αποφασισμένοι ή συγκεντρωμένοι. Οι στάσεις έχουν ως εξής :

- Συγκέντρωση : τα παιδιά κάθονται οκλαδόν με τα μάτια κλειστά και τα χέρια στους κροτάφους.
- Ηρεμία : τα παιδιά κάθονται στα γόνατα, ξαπλώνουν μπροστά και απλώνουν τα χέρια στο ύψος του κεφαλιού.
- Δύναμη : οι ώμοι και τα γόνατα στο ίδιο ύψος με τα χέρια τεντωμένα.
- Ευλυγισία : τα παιδιά κάθονται στη στάση του σκύλου.
- Ενασχόληση : σε στάση του σούπερμαν.
- Ενδυνάμωση : σε στάση πολεμιστή.
- Σκέψη : τα παιδιά κάθονται σε όρθια στάση και τους δείκτες των δαχτύλων στους κροτάφους.
- Προσπάθεια : τα παιδιά ακουμπούν τα χέρια τους στο πάτωμα λίγο πιο μπροστά από τα πόδια τους, ενώ το ένα πόδι είναι τεντωμένο πίσω.
- Σκεπτικισμός : τα παιδιά μπαίνουν σε ζευγάρια και το δεξί τους πόδι ακουμπάει στο κέντρο, ενώ οι παλάμες των χεριών τους πιέζουν ακουμπισμένες.

- Αποφασιστικότητα : τα χέρια είναι τεντωμένα και σε γροθιές, ενώ τα πόδια είναι ανοιχτά
- Μοιρασιά : τα παιδιά κάθονται οκλαδόν με τα χέρια τους στο ύψος του στήθους και παλάμες σε χούφτες.
- Ανάκαμψη : τα παιδιά ξαπλώνουν ανάσκελα με τα χέρια και τα πόδια ανοιχτά.

Και τέλος το Song/Story Lucky-Dip που στοχεύει στη διαχείριση της απογοήτευσης. Ο εκπαιδευτικός γράφει τους τίτλους των αγαπημένων τραγουδιών και βιβλίων των παιδιών σε κάρτες και τις βάζει σε ένα κουτί. Επιλέγει ένα παιδί να τραβήξει μια κάρτα από το κουτί. Βέβαια, αυτό μπορεί να μην είναι η επιλογή του παιδιού, οπότε ξεκινάει μια συζήτηση διαχείρισης της απογοήτευσης. Η συζήτηση, επίσης, μπορεί να αφορά την δικαιοσύνη και την κατανόηση και αποδοχή των επιλογών των άλλων και πως δεν κάνουμε πάντα αυτό που μας αρέσει.

4. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Προώθηση Εναλλακτικών Στρατηγικών Σκέψης)

Το PATHS (Arda & Ocak, 2012· Baron,2017· Diamond & Lee, 2011· Hughes & Cline,2015) είναι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που περιλαμβάνει συναισθηματική μάθηση, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που στοχεύει στην παρεμπόδιση ή την μείωση προβλημάτων συναισθηματικών και συμπεριφορικών σε μικρά παιδιά, ενώ παράλληλα ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Domitrovich et al., 2007). Το πρόγραμμα αποτελείται από 44 μαθήματα που χορηγούνται μια φορά την εβδομάδα στη διάρκεια του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Το πρόγραμμα χωρίζεται σε θεματικές ενότητες, στις οποίες μπορεί να βρει κανείς παρουσίαση θετικών, βασικών και προχωρημένων συναισθημάτων, στρατηγικές αυτοελέγχου, δοτικότητα, φροντίδας και φιλίας, καθώς και διαχείρισης συναισθημάτων. Συνήθως, χορηγείται παράλληλα με το πρόγραμμα διδασκαλίας REDI.

Το Preschool PATHS είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας 3-5 ετών και έχει στόχο την παρέμβαση σε κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων, αυτοέλεγχο, παρεμπόδιση ή μείωση της κακής συμπεριφοράς και δημιουργία θετικού κλίματος στη τάξη. Το

πρόγραμμα διαθέτει 44 μαθήματα με 9 θεματικές ενότητες που έχουν τη βάση τους στο original PATHS Curriculum. Οι ενότητες αυτές περιλαμβάνουν επαινέσεις, βασικά και αναπτυγμένα συναισθήματα και στρατηγικές αυτοελέγχου. Ως εποπτικό υλικό το preschool PATHS Curriculum διαθέτει οδηγό και ποικίλα υλικά, φωτογραφίες, ζωγραφίες, κάρτες παρουσίασης συναισθημάτων, βιβλία, αφίσες κλπ (Arda & Ocak, 2012). Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα αυτοελέγχου, με το να μπορεί το παιδί να σταματάει και να μπορεί να σκεφτεί προτού ενεργήσει όταν νιώθει αναστατωμένο ή έρχεται αντιμέτωπο με μια κατάσταση που το φέρνει σε δύσκολη θέση. Ειδικά μαθήματα πραγματοποιούνται με σκοπό το παιδί να μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα αναστάτωσης, αλλά και το πρόβλημα που τα προκαλεί. Επίσης, μπορεί να συμβάλει σε αποδοτικές διαδικασίες που σκοπεύουν στην ανάπτυξη της αίσθησης της αυτοπευθυνότητας. Ακόμα, αυξάνει την κατανόηση και τη χρήση λεξιλογίου δικαιολόγησης και επίλυσης προβλημάτων, πχ. «αν.... τότε», «γιατί..... επειδή», αλλά και λεξιλογίου συναισθημάτων και συναισθηματικών καταστάσεων, πχ. Ενθουσιασμένος, απογοητευμένος, μπερδεμένος, ένοχος κλπ., αυξάνοντας τη χρήση γλωσσικής ανταπόκρισης. Επιπλέον, αύξηση της ικανότητας στην αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών στα συναισθήματα και τις αντιδράσεις μπορεί να πραγματοποιηθεί, αλλά και το πώς η συμπεριφορά κάποιου μπορεί να επηρεάσει τον άλλον. Βέβαια, δεν πρέπει να παραληφθεί και το γεγονός πως σημαντική πρόοδος μπορεί να σημειωθεί και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Δηλαδή, το να σταματάει το παιδί και να σκέφτεται, το να αναγνωρίζει ένα πρόβλημα και τα συναισθήματα που έρχονται από αυτό, να θέτει στόχους, να βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης, να αξιολογεί τις καταστάσεις, να σχεδιάζει, να εκτελεί και να αξιολογεί διάφορες πτυχές μια ενέργειας και, φυσικά, να ξαναπροσπαθεί σε περίπτωση που μια προσπάθεια επίλυσης αποτύχει. Τα αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να επιφέρει η εφαρμογή του προγράμματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Το πρόγραμμα PATHS μπορεί να χορηγηθεί από τον εκπαιδευτικό σε νηπιακές, προσχολικές και σχολικές τάξεις και στη πάροδο των χρόνων έχει κατακτήσει διεθνείς τάξεις, καθώς έχει μεταφραστεί σε Γαλλικά, Ισπανικά, Γερμανικά, Κροατικά, Τούρκικα, Κινέζικα κλπ. Το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείται αποτελείται από μαριονέτες (Twiggle the turtle, Daphne the duck, Henrietta the hedgehog, Duke the dog), καρτέλες προσώπων που παρουσιάζουν

συναισθήματα, συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, βιογραφίες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, αφίσες και αυτοκόλλητα επιβράβευσης. Ως πρώτο βήμα χρησιμοποιούνται οι μαριονέτες και συγκεκριμένα η χελώνα με την ιστορία της, η οποία μαθαίνει να ηρεμεί και να αποκτά αυτοέλεγχο σε τρία μόλις βήματα. Σε αυτή τη φάση μέσα από την ιστορία που παρουσιάζεται με πρωταγωνιστή τη χελώνα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει δεξιότητες διαχείρισης, αυτοελέγχου καθώς και κοινωνικές δεξιότητες. Στη πορεία, νέες ιστορίες με νέες δεξιότητες μάθησης εμφανίζονται παράλληλα με τις υπόλοιπες μαριονέτες. Στη συνέχεια, τα παιδιά ακολουθούν την αφίσα του αυτοελέγχου, όπου μια αφίσα με τη μορφή φαναριού παρουσιάζει τα τρία βήματα της ηρεμίας (Control Signal Posters). Ακολουθώντας τον σηματοδότη, τα παιδιά στο κόκκινο σταματούν και παίρνουν μια βαθιά ανάσα, στο πορτοκαλί σκέφτονται πιθανές λύσεις και στο πράσινο ξεκινούν να υλοποιούν τις λύσεις που έχουν σκεφτεί. Σημαντική, βέβαια, θεωρείται και η κατανόηση συναισθημάτων για αυτό στα παιδιά παρουσιάζονται καρτέλες που απεικονίζουν πρόσωπα με διάφορα συναισθήματα. Οι καρτέλες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Την κίτρινη, με κάρτες που δείχνουν καλά συναισθήματα (ευγένεια, ενθουσιασμός, χαρά) και την μπλε, που παρουσιάζουν άβολα συναισθήματα (θυμό, ντροπή, αμηχανία). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο να ξεχωρίζουν τα συναισθήματα τόσο σε εκείνα, όσο και σε άλλους, αλλά μαθαίνουν και λεξιλόγιο που αφορά αυτά.

5. Research-based Developmentally Informed (REDI) (Επιστημονικώς Αναπτυξιακά Μορφωμένος)

Το REDI (Research-based Developmentally Informed) είναι ακόμη μια παρέμβαση που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και στόχο έχει τη βελτίωση της αυτορρύθμισης. Περιλαμβάνει στοιχεία αυτορρύθμισης συμπεριλαμβανομένων εργασιών προσανατολισμού και αξιολογεί την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων σε σχολική ανάπτυξη. Το REDI ως μια βελτιωμένη εκδοχή του προγράμματος American Head Start early childhood στοχεύει στη σχολική επιτυχία, τη διαδικασία μάθησης και τη συμπεριφορική ρύθμιση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας REDI στοχεύει σε γλώσσα και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και ιδιαίτερα σε λεξιλόγιο, σύνταξη, φωνολογική ενημερότητα και αφομοίωση. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης

περιλαμβάνει τη Διαλογική Ανάγνωση (Dialogic Reading), που πρόκειται για ένα πρόγραμμα ανάγνωσης το οποίο προέρχεται από τους Wasik, Bond, και Hindman, αλλά και τον Whitehurst και συνεργάτες, οι οποίοι αναγνωρίζονται ως δημιουργοί. Στο πρόγραμμα διδασκαλίας, λοιπόν, περιλαμβάνονται δύο βιβλία ανά εβδομάδα, στα οποία υπάρχουν ερωτήσεις αλληλεπίδρασης βασισμένες σε σενάριο. Κάθε βιβλίο διαθέτει μια λίστα στοχοθετημένων λέξεων, οι οποίες παρουσιάζονται με τη μορφή φυσικών αντικειμένων και εικονογραφήσεων. Βέβαια, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν και να παρουσιάσουν τα κατάλληλα υλικά κάθε εβδομάδα, λαμβάνουν εκπαίδευση στις στρατηγικές γλωσσικής καθοδήγησης, με διαφοροποιήσεις σε γραμματική και ανάπτυξη, που παρέχουν μια γενική διακύμανση και ανάπτυξη στο γλωσσικό επίπεδο της τάξης. Γενικός στόχος, φυσικά, του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν στρατηγικές που θα καθίστανται ικανές να βελτιώσουν το λεξιλόγιο, την αφήγηση και τη σύνταξη των μαθητών. Ένα ακόμα πρόγραμμα που περιλαμβάνεται στη παρούσα παρέμβαση αποτελείται από μια σειρά εξήντα ένα ηχητικών παιχνιδιών (Sound Games), που βασικό στόχο έχουν να προωθήσουν και να αναπτύξουν τη φωνολογική ενημερότητα και την αφομοίωση των παιδιών. Τα παιχνίδια αυτά χορηγούνται βάση κλιμακωτής δυσκολίας, ξεκινώντας από το ευκολότερο για να καταλήξουν στο δυσκολότερο, βάσει των μαθημάτων (πχ. Ακουστικά, ομοιοκαταληξία, επανάληψη ήχων, λέξεις και προτάσεις, συλλαβές και φωνήματα). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα χορηγείται σε μια δραστηριότητα 10-15 λεπτών τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα. Τέλος, συναντούμε μια σειρά υλικών και δραστηριοτήτων, που σκοπεύουν στην ανάπτυξη των Κέντρων της Αλφαβήτου (Alphabet Centers). Στο πρόγραμμα αυτό συμπεριλαμβάνονται αυτοκόλλητα γράμματα, ένα καλάθι με γράμματα, υλικά για να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά και να φτιάξουν γράμματα στον τοίχο και διάφορες χειροτεχνίες που οδηγούν στην εκμάθηση των γραμμάτων. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνονται κάθε τόσο ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει την αναγνώριση του αλφάβητου.

6. Red Light Purple Light (RLPL) (Κόκκινο Φως Μωβ Φως)

Το Red Light Purple Light (RLPL) είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στη τάξη και διεκπεραιώνεται σε κυκλικό χρόνο, εμπεριέχοντας μουσική και παιχνίδια κινήσεων που σχεδιάστηκαν για την ανάπτυξη της γνωστικής πολυπλοκότητας (McClelland et al., 2019). Ο προαπαιτούμενος χρόνος

διεκπεραίωσης του κάθε παιχνιδιού είναι 20 με 30 λεπτά και χορηγούνται δύο φορές την εβδομάδα για οχτώ εβδομάδες (Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015· Tominey & McClelland, 2011) . Τα παιχνίδια αυτά επικεντρώνονται στα τρία στοιχεία της εκτελεστικής λειτουργίας (μνήμη, έλεγχος παρορμητικότητας και προσοχή) και επιτρέπουν στα παιδιά να εξασκήσουν την αυτορρύθμιση στα πλαίσια της ομάδας. Η παρέμβαση διαθέτει πέντε παιχνίδια που χορηγούνται πολλές φορές σε αυξανόμενο επίπεδο και πολυπλοκότητα κάθε φορά. Ένα παράδειγμα παιχνιδιού αποτελεί το Red Light, Purple Light, το οποίο αποτελεί παραλλαγή του παιδικού παιχνιδιού Red Light, Green Light. . Εδώ ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως φανάρι, κρατώντας χρωματιστούς χάρτινους κύκλους που αντιπροσωπεύουν το «σταμάτα» «ξεκίνα». Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν φανάρι, ζητώντας από τα παιδιά να ανταποκριθούν πρώτα στο πράσινο κόκκινο με αντίστοιχες κινήσεις που προτείνονται πχ χειροκρότημα, ποδοβολητό, χοροπήδημα κλπ. Στο πράσινο και να μένουν ακίνητο στο κόκκινο. Το παιχνίδι κλιμακώνεται με τη πρόσθεση κι άλλων χρωμάτων πχ μωβ, πορτοκαλί και στα παιδιά ζητείται να ανταποκριθούν σε αντίθετα στοιχεία. Στα παιδιά επίσης δίνεται η ευκαιρία να ηγηθούν στο παιχνίδι και να επιλέξουν χρώματα και κινήσεις για τους συμμαθητές τους. Σε αυτή τη σειρά παρεμβάσεων ο γραμματισμός (ανάπτυξη γνώσης και φωνολογική ενημερότητα) και τα μαθηματικά (μέτρηση και γνώση αριθμών) συμπεριλαμβάνονται στα στοιχεία που ζητείται από τα παιδιά να ακολουθήσουν. Για παράδειγμα, όταν παίζουν το παιχνίδι Red Light, Purple Light, πέρα από την ανταπόκριση στα χρώματα, στα παιδιά παρουσιάζεται ένας κύκλος με ένα αριθμό γραμμένο σε αυτόν. Ως επιπρόσθετη ανταπόκριση στα χρώματα (χειροκρότημα στο μπλε, ποδοβολητό στο πορτοκαλί), στα παιδιά παρουσιάζεται μια κάρτα με έναν αριθμό και τους ζητείται να παρουσιάσουν την αντίστοιχη ενέργεια τόσες φορές όσες αναγράφει ο αριθμός στην κάρτα (πχ αν στα παιδιά παρουσιάζεται μια κάρτα με τον αριθμό 4 τα παιδιά πρέπει να χειροκροτήσουν 4 φορές μετρώντας φωναχτά από το 1-4). Όταν παίζουν το Sleeping Game, τα παιδιά παριστάνουν πως πάνε για ύπνο όταν η δασκάλα τραγουδάει το αντίστοιχο νανούρισμα και ξυπνούν και ενεργούν σαν το ζώο που τους υποδεικνύει η δασκάλα. Εδώ η δασκάλα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη γνώσης και τη φωνολογική ενημερότητα (πχ «όταν ξυπνήσεις θα παριστάνεις το πρώτο ζώο που είπα ότι ξεκινάει από ‘μ’. φίδι! Αρχίζει το φίδι από ‘μ’; μαϊμού!»). σε ένα άλλο η δασκάλα δείχνει μια κάρτα ενός ζώου με το όνομά του γραμμένο από κάτω (η δασκάλα χρησιμοποιεί εικόνες σε αυτή τη παρέμβαση, αλλά χωρίς λέξεις). Όπως σε κάθε

παιχνίδι αυτής της παρέμβασης το Red Light, Purple Light στοχεύει στην εκτελεστική λειτουργία, όπου τα παιδιά καλούνται να ακούσουν και να θυμηθούν πληροφορίες (μνήμη εργασίας), επιτυχώς να ακολουθήσουν τον έναν κανόνα μετά τον άλλον (προσοχή) και να κάνουν αντίθετες ενέργειες στο παιχνίδι (έλεγχος παρορμητικότητας). Όσο η παρέμβαση προχωράει, καινούρια παιχνίδια εισάγονται, ενώ τα παιχνίδια επαναλαμβάνονται με καινούριους επιπρόσθετους κανόνες με σκοπό να αυξήσουν τη γνωστική πολυπλοκότητα. Σε κάθε παιχνίδι τα παιδιά ανταποκρίνονται σε οπτικά ή/και προφορικά ερεθίσματα-στοιχεία που συχνά πρέπει να ακολουθηθούν και να εκτελεστούν αντίθετα. Φυσικά, οι κανόνες που στα παιδιά ζητείται να ακολουθήσουν έχουν άμεση σχέση με τον γραμματισμό και τα μαθηματικά.

7. Tools of the Mind (Παιχνίδια του Μυαλού)

Το Tools of the Mind (Baron et al., 2019· Baron et al., 2017· Diamond & Lee, 2011· Diamond et al., 2007· Goble et al., 2021· Pahigiannis & Gloss, 2020· Solomon et al., 2018) είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο έχει βασιστεί στη κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky για την ανάπτυξη του παιδιού, όπου η ανάπτυξη προκύπτει από τον συνδυασμό των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky έχει εισαγάγει την «ύψιστη μορφή αυτοελέγχου στο παιχνίδι», εξηγώντας πως το παιδί αναγκάζεται να έρθει αντιμέτωπο με τις αντικρουόμενες διαστάσεις των κανόνων του παιχνιδιού και τι θα συνέβαινε αν ενεργούσε αυθόρμητα, γεγονός που απαιτεί την ενεργοποίηση της αυτορρύθμισης του παιδιού (Baron et al., 2019). Πάνω σε αυτή τη θεωρία, λοιπόν, βασίστηκαν και οι δημιουργοί του προγράμματος παρέμβασης Tools of the Mind Bodrova και Leong το 1993. Μάλιστα, το πρόγραμμα Tools έχει ταυτίσει το «ώριμο» υποθετικό παιχνίδι ως το κλειδί της ανάπτυξης και βελτίωσης της αυτορρύθμισης (Bodrova & Leong, 2013). Στο υποθετικό παιχνίδι, με λίγα λόγια, τα παιδιά σχεδιάζουν και διαπραγματεύονται ρόλους σε υποθετικά σενάρια (πχ. Ασθενής, νοσοκόμα και γιατρός σε κάποιο νοσοκομείο), χρησιμοποιούν εκάστοτε υποστηρικτικά αντικείμενα (π.χ. στηθοσκόπιο) και τηρούν πιστά τον ρόλο, τον οποίο έχουν επιλέξει (π.χ. ο ασθενής δεν μπορεί να προσπαθήσει να γίνει γιατρός κατά τη διάρκεια του σεναρίου) (Baron et al., 2019).

Το Tools of the Mind αποτελείται από μια σειρά δραστηριοτήτων που με την ορθή διαβάθμιση των εκπαιδευτικών έχουν ξεκάθαρο αυτορρυθμιστικό περιεχόμενο. Μεγάλο μέρος καταλαμβάνεται από το παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά συνεργάζονται μαζί με τους εκπαιδευτικούς για να διαλέξουν ένα ρόλο (πχ. Γιατρός), να γράψουν ένα υποθετικό σενάριο σε ένα χαρτί και ύστερα να υποδυθούν το ρόλο σύμφωνα με το σενάριο, ελέγχοντας τη παρορμητικότητα που μπορεί να τους οδηγήσει εκτός σεναρίου. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν γνωστικά εργαλεία όπως είναι η γλώσσα και η προσαρμογή της συμπεριφοράς τους. Για παράδειγμα, βασικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν το ότι τα παιδιά πρέπει να μιλούν δυνατά κάθε φορά που τα παιδιά ολοκληρώνουν μια δραστηριότητα, όπως το να λένε «χτυπάμε» κάθε φορά που η δραστηριότητα περιλαμβάνει χτύπημα των χεριών.

Πιο συγκεκριμένα, σε μια προσχολική τάξη που λαμβάνει το πρόγραμμα παρέμβασης Tools of the Mind, το θέμα του παιχνιδιού που δίνεται ενώνει όλη τη τάξη. Η σχολική χρονιά ξεκινάει με θέματα παιχνιδιών που είναι κοντά στις ζωές των παιδιών και όσο η σχολική χρονιά κυλάει και το επίπεδο του υποθετικού παιχνιδιού, της αυτορρύθμισης και της εκτελεστικής λειτουργίας αναπτύσσεται, η θεματολογία των παιχνιδιών εξελίσσεται. Για παράδειγμα, σε μια σχολική τάξη ένα άσυλο για αδέσποτους αστακούς ήταν το αγαπημένο σημείο αναφοράς των παιδιών, ενώ σε μια άλλη τάξη ένας αυτόματος πωλητής και ένα μηχάνημα ΑΤΜ μονοπώλησε το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έδωσε το θέμα του παιχνιδιού, τα παιδιά έφτιαξαν βοηθητικά αντικείμενα και διάφορες σημάνσεις και ο εκπαιδευτικός διάβασε βιβλία σχετικά με την θεματολογία του παιχνιδιού, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν και να πουν. Έτσι, τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες που βοηθούν στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, μαθηματικών και επιστημών. Βέβαια, δεν πρέπει να παραληφθεί να αναφερθεί το γεγονός πως οι δραστηριότητες των παιδιών λαμβάνουν χώρο σε μικρές ομάδες και συνεργατικά, βοηθώντας τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού από την πλευρά των παιδιών κατέχει εξίσου σημαντικό ρόλο (Play Planning). Εδώ τα παιδιά σχεδιάζουν το παιχνίδι τους πριν πάρουν πληροφορίες και οδηγίες. Ο σχεδιασμός τυπικά περιγράφει τον ρόλο και τις ενέργειες που θα ακολουθήσει το παιδί κατά τα πρώτα λεπτά του υποθετικού παιχνιδιού. Το συγκεκριμένο βήμα βοηθάει τα παιδιά να ενεργήσουν στοχευόμενα και αποτελεί ένα πρώτο βήμα αυτορρύθμισης. Επίσης ο σχεδιασμός

ωφελεί την ανάπτυξη γραμματισμού, αφού όσο τα παιδιά σχεδιάζουν το παιχνίδι, ζωγραφίζουν μια εικόνα με τα σχέδιά τους που τους βοηθάει να θυμηθούν αυτά που πρόκειται να κάνουν. Ας θυμηθούμε πως για τους υποστηρικτές της θεωρίας του Vygotsky, η ζωγραφική θεωρείται σημαντικός προπάτορας της γραφής. Οι συγκεκριμένες ζωγραφιές γίνονται βαθμιαία πιο περιγραφικές, όσο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις εικόνες να θυμηθούν τα προηγούμενά τους σχέδια και να τα συζητήσουν με τα υπόλοιπα παιδιά. Όσο τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα για τον γραμματισμό, ξεκινούν να παρουσιάζουν τους στόχους τους χρησιμοποιώντας τη γραφή, αυτό που στο πρόγραμμα παρέμβασης ονομάζεται Σκαλωσιά Ανάπτυξης Γραφής (Scaffolded Writing). Για παράδειγμα, ένας μαθητής, ο Alexander, στην αρχή της σχολικής χρονιάς ζωγραφίζει τον εαυτό του και ονοματίζει το κέντρο στο οποίο θέλει να πάει. Τον Ιανουάριο μπορεί να ζωγραφίσει περισσότερες πληροφορίες και στο μήνυμά του εξηγεί τα σχέδιά του. Τον Μάρτιο είναι σε θέση να ακούσει και να καταγράψει το αρχικό γράμμα των λέξεων. Σε άλλες περιπτώσεις στα παιδιά δίνονται εικονογραφημένα στοιχεία (πχ. Στόμα ή αυτιά) να τα βοηθήσουν ότι πρέπει να ακούν και να μιλούν εναλλάξ, καθώς επίσης και να αυτορρυθμιστούν σε αποφυγή ακατάλληλων συμπεριφορών. Άλλο ένα παράδειγμα είναι όταν όλη η τάξη συγκεντρώνεται στο χαλί και η δασκάλα υιοθετεί έναν ρόλο φούρναρη, για παράδειγμα, παριστάνει ότι κόβει κομμάτια και διανέμει μια υποτιθέμενη πίτσα, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο. Επίσης η δασκάλα μπορεί να ενθαρρύνει τη φαντασία των παιδιών παροτρύνοντας τα να χρησιμοποιήσουν διάφορα αντικείμενα σαν να ήταν κάτι άλλο, πχ ένα ορθογώνιο κομμάτι χαρτονιού μπορεί να γίνει τηλέφωνο. Η γλώσσα κατέχει πρωταρχικό ρόλο, αφού, η δασκάλα μπορεί να τα βοηθήσει να κατακτήσουν καινούργιο λεξιλόγιο. Μπορούν να καταγραφούν και να δοθούν προς χρήση λέξεις που έχουν παρθεί από βιβλία ως απαραίτητο κομμάτι στο παιχνίδι ρόλων. Βέβαια, και η αυτορρύθμιση έχει θέση σε όλο αυτό. Αν πάρουμε για παράδειγμα το παιχνίδι «μείνε ακούνητος» (freeze game), η δασκάλα παίζει ρυθμικά μουσική ενώ κρατά μια κάρτα που απεικονίζει ένα ανθρωπάκι σε συγκεκριμένη θέση. Τα παιδιά χορεύουν και όταν η μουσική σταματήσει το παιδί πρέπει να πάρει τη θέση που βλέπει στη κάρτα. Όταν η μουσική ξεκινήσει, τα παιδιά χορεύουν πάλι μέχρι να εμφανιστεί μια νέα κάρτα με νέα στάση. Στις «κινήσεις» μοτίβων (pattern movement) στα παιδιά παρουσιάζονται διάφορα σχήματα (πχ, κύκλος, τρίγωνο) και τους ζητείται να εκτελέσουν μια διαφορετική κίνηση για κάθε σχήμα. (πχ. Να πιάσουν το πιγούνι τους στο τρίγωνο ή να χειροκροτήσουν για τον κύκλο). Η δασκάλα παρουσιάζει μια

σειρά από σχήματα (τρίγωνο, κύκλος, τρίγωνο) και τα παιδιά καλούνται να εκτελέσουν μια σειρά από δραστηριότητες για το κάθε σχήμα (χειροκρότημα, πιάσιμο πιγουνιού, χειροκρότημα). Κάθε φορά που τα παιδιά θα εκτελούν μια δραστηριότητα, ενθαρρύνονται να την πουν φωναχτά.

Καθώς, βέβαια, τα παιδιά περνούν από το προσχολικό στο νηπιακό στάδιο, οι δραστηριότητες αλλάζουν. Τα παιδιά μαζί με τους εκπαιδευτικούς δουλεύουν σε μικρές ομάδες με σκοπό να χτίσουν βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης σε καθημερινή βάση. Ένα μυστικό μήνυμα φτάνει καθημερινά στο γραμματοκιβώτιο της τάξης και τα παιδιά προσπαθούν να το αποκωδικοποιήσουν. Τα παιδιά φυσικά λαμβάνουν οδηγίες ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό. Ακόμα, τα παιδιά εξερευνούν μορφές και λειτουργίες σε δραστηριότητες που αφορούν τις επιστήμες. Ανακαλύπτουν διαφορές που υπάρχουν στα δόντια, στα πόδια, τα ίχνη των ζώων, παραλλαγές και προσαρμογές σε διάφορες συνθήκες. Μαθαίνουν για την αρκτική τούνδρα, τις σαβάνες, τα δάση, τους ωκεανούς, το φεγγάρι και αναπτύσσουν όλες τις μαθηματικές δεξιότητες σε κοινή γραμμή με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σχολικής επίδοσης, εκτελεστικής λειτουργίας και αυτορρύθμισης. Ας πάρουμε τώρα παράδειγμα τη δραστηριότητα «διάβασε με τον φίλο σου» (buddy reading) που προάγει σχολικές δεξιότητες. Εδώ, λοιπόν, τα παιδιά διαβάζουν ιστορίες σε ζευγάρια με τον ένα να παίρνει τη θέση του ακροατή και τον άλλο του ομιλητή κάθε φορά. Στα παιδιά δίνεται μια κάρτα να επιλέξουν με ένα αυτί για τον ακροατή και ένα στόμα για τον ομιλητή αντίστοιχα, ώστε να αναλάβουν ένα ρόλο. Ο ακροατής ενθαρρύνεται να κάνει ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο αφού ο ομιλητής τελειώσει την ανάγνωση. Έπειτα τα παιδιά αλλάζουν ρόλους. Το ίδιο συμβαίνει στο «κάνω συλλογές» (making collections) όπου τα παιδιά ορίζονται ως μετρητές ή ελεγκτές από τυχαία επιλογή καρτών (χέρι ή τικ) που τους δίνεται. Ο ρόλος του μετρητή είναι να τοποθετεί ένα αριθμό πραγμάτων στο κουτάκι με τον αριθμό ο οποίος δίνεται από μια κάρτα-κλειδί. Ο ελεγκτής ελέγχει και δίνει οδηγίες σε περίπτωση που ο μετρητής χρειάζεται να κάνει κάποια διόρθωση. Ύστερα αλλάζουν ρόλους.

ΜΕΡΟΣ IV - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση διεξήχθη με σκοπό την αναζήτηση και περιγραφή των βασικών εργαλείων αξιολόγησης και μέτρησης της αυτορρύθμισης στην πρώιμη παιδική ηλικία και τον εντοπισμό και την περιγραφή των παρεμβάσεων για την ενίσχυσή της, κατάλληλες για το ηλικιακό εύρος της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η διαδικασία και ο τρόπος που μπορούν να εφαρμοστούν από τους ειδικούς, αλλά και τα αποτελέσματα που έχουν αποτελούν εξίσου μέρος της ανασκόπησής μας. Βρήκαμε 22 εργαλεία μέτρησης, τα οποία μπορούν να αξιολογήσουν και να μετρήσουν την αυτορρύθμιση, αλλά και 7 προγράμματα ενίσχυσης, τα οποία είναι ικανά να εφαρμοστούν και να βελτιώσουν της δεξιότητες αυτορρύθμισης σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών.

Ένας μεγάλος αριθμός διαφορετικών μεθόδων έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση και την μέτρηση της αυτορρύθμισης των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων αυτό-αναφορών, μη δομημένης φυσικής παρατήρησης, αναφορές από τρίτους που καταγράφουν την αυτορρύθμιση των παιδιών, όπως την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αναφορά των γονιών, αλλά και με απευθείας δομημένα ή ημι-δομημένα εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης. Αξιοσημείωτο παραμένει το γεγονός πως η προσπάθεια αξιολόγησης της αυτορρύθμισης οριοθετείται στους παράγοντές της, δηλαδή τη μνήμη εργασίας, τον έλεγχο παρορμητικότητας και τη προσοχή.

Στην ηλικία των 3 έως 6 ετών το πιο συχνό και συνηθισμένο μέσο αξιολόγησης είναι η άμεση παρατήρηση και αξιολόγηση μέσω αναφορών από τους εκπαιδευτικούς ή τους φροντιστές των παιδιών (McClelland et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται σημαντικός παράγοντας από τον οποίο μπορούν να προκύψουν σημαντικές πληροφορίες για το παιδί, αλλά και αξιόπιστη πηγή μέσω της οποίας μπορούν να αποδοθούν σημαντικές αντιλήψεις για τη συμπεριφορά του παιδιού, οι οποίες είναι βασισμένες στην οπτική εικόνα των εκπαιδευτικών για την συμπεριφορά και την προσαρμογή του παιδιού στη τάξη. Μάλιστα, η αξιολόγησή τους στηρίζεται στην εκτενή παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού σε μακροπερίοδο χρόνου και σε διαφορετικές καταστάσεις. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα είναι πως σε αυτό το μέσο αξιολόγησης δεν χρειάζονται ακριβά υλικά, απαραίτητη παρουσία των συμμετεχόντων στα εργαστήρια πανεπιστημίων, ώστε να επιτευχθεί η αξιολόγησή τους ή εξειδικευμένη εκπαίδευση των ατόμων που πραγματοποιούν τη συλλογή δεδομένων, καθώς είναι εφικτή η συλλογή πληροφοριών από ένα μεγάλο δείγμα και σε μικρό χρονικό διάστημα. Βέβαια, αν και οι πληροφορίες που

προκύπτουν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερες χρήσιμες, η αξιολόγησή τους μπορεί να φανεί μεροληπτική σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά και να πέσει σε αντίφαση με τις απόψεις των γονιών (Suchodoletz et al., 2012 ; Wanless et al., 2011).

Από την άλλη πλευρά, τα άμεσα εργαλεία αξιολόγησης είναι εξίσου ευρέως διαδεδομένα και χρήσιμα για την αξιολόγηση της αυτορρύθμισης σε ηλικίες 3 έως 6 ετών. Έχουν χρησιμοποιηθεί για την συλλογή δεδομένων κατανόησης σε ότι αφορά τον συναισθηματικό έλεγχο, την προσοχή και τον έλεγχο συμπεριφοράς των παιδιών, όμως συχνά χρησιμοποιούν και περιλαμβάνουν μεγάλα πρωτόκολλα, εκτενείς αξιολογήσεις από τους αξιολογητές και εκπαιδευτές για τον προγραμματισμό, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις χρειάζονται εξειδικευμένο υλικό (Smith-Donald et al., 2007). Επιπλέον, τα περισσότερα εργαλεία είναι σχεδιασμένα σε εργαστήρια με αποτέλεσμα κάτι τέτοιο να γίνεται ανασταλτικός παράγοντας και να καθιστά τη χρήση τους στις σχολικές τάξεις δύσκολες.

Υπήρξε ενθαρρυντικό το γεγονός πως καταφέραμε να εντοπίσουμε 22 εργαλεία αξιολόγησης και να μελετήσουμε τον τρόπο εφαρμογής τους. Οι μελέτες που βρέθηκαν έχουν πραγματοποιήσει μετρήσεις τόσο σε αγόρια, όσο και σε κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας τριών έως έξι ετών. Τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετήθηκαν κατέδειξαν πως η αυτορρύθμιση είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στη ζωή του ανθρώπου και ικανός να τον βοηθήσει να εξελιχθεί και να προσαρμοστεί σε διάφορες καταστάσεις. Μάλιστα, οι McClelland & Cameron, (2011), από τις μετρήσεις που πραγματοποίησαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω του εργαλείου Head – Toes - Knees – Shoulders (HTKS) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η αυτορρύθμιση είναι μια δεξιότητα που καθίσταται ικανή να οδηγήσει το παιδί σε κοινωνική και σχολική επιτυχία. Παρόλα αυτά θα πρέπει συνεχώς να δημιουργούνται τα κατάλληλα περιβάλλοντα, ώστε να μπορεί το παιδί να αναπτύσσει και συνθέτει δεξιότητες που θα το οδηγήσουν σε αυτή. Επίσης, οι υψηλότερες βαθμολογίες του HTKS σχετίζονται σημαντικά με την ανάπτυξη των μαθηματικών, του λεξιλογίου και του πρώιμου γραμματισμού (Wanless et al., 2012). Υψηλές βαθμολογίες στην αυτορρύθμιση, όμως, έχουν συσχετιστεί γενικά με την ανάπτυξη της σχολικής επίδοσης και με βελτιώσεις σε γλώσσα και μαθηματικά (Blakey & Carroll, 2015). Ακόμα, παιδιά στα προνήπια και παιδιά στο νηπιαγωγείο που

σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε HTKS φάνηκε να έχουν καλύτερη εκτελεστική λειτουργία στη πάροδο του χρόνου (McClelland et al., 2014).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι Distefano et, al. (2018), προσπαθώντας να αξιολογήσουν και να μετρήσουν την αυτορρύθμιση των παιδιών έφτασαν σε ευρήματα που υποστηρίζουν πως υπάρχει συσχέτιση της συμπεριφοράς των γονιών και της αυτορρύθμισης. Πιο συγκεκριμένα, η υποστήριξη της αυτονομίας των παιδιών από τους γονείς στην προσχολική ηλικία έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και στις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών σε διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Μάλιστα το οικονομικό εισόδημα ή το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονιών, δεν έπαιξε κανένα ρόλο στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Αλλά και οι Wanless et al. (2012) σε μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές πολιτείες (Κίνα, Η.Π.Α., Κορέα, Ταϊβάν) έδειξαν πως οι βαθμολογίες των παιδιών μέσω του εργαλείου HTKS σημείωσαν μεταβλητότητα στη συμπεριφορική ρύθμιση σε κάθε κοινωνία, αλλά σχετίζονται διαφορετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορική ρύθμιση της τάξης και φαίνεται πως τα παιδιά με μεγαλύτερη συμπεριφορική ρύθμιση έχουν μεγαλύτερη κοινωνική προσαρμογή.

Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε πως η μέτρηση του πραγματοποιήθηκε στις δεξιότητες αυτορρύθμισης των παιδιών σημείωσαν πως η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη σε όλες τις μετρήσεις έχει προβλεφθεί από την ηλικία, ιδίως το λεξιλόγιο. Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο απερίσπαστα στην τάξη, έχουν περισσότερες στρατηγικές αυτορρύθμισης, καλύτερη φωνολογική ενημερότητα και καλύτερο λεξιλόγιο σε σχέση με τα μικρότερα (Borror et al., 2020).

Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα παρέμβασης που βρήκαμε έχουν εφαρμοστεί σε σχολικές τάξεις και παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως δώδεκα ετών με σκοπό να καταδείξουν βελτιώσεις σε δεξιότητες αυτορρύθμισης σε προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αρχικά, το πρόγραμμα παρέμβασης PATHS μπορεί να σημειώσει βελτιώσεις σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, να μειώσει τις ενοχλητικές συμπεριφορές και την πρόκληση προβλημάτων, αλλά και να δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Arda & Ocak, 2012). Επίσης, το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης έχει σημειώσει βελτιώσεις σε γνωστική ευελιξία και έλεγχο παρορμητικότητας με την πάροδο του (Diamond &

Lee, 2011). Φανερές, όμως, βελτιώσεις παρατηρήθηκαν σε συμπεριφορά και κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά, στα οποία χορηγήθηκε ολοκληρωμένη παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης και αιτιολόγησης, να καλλιεργήσουν θετικό διάλογο και λεξιλόγιο, να κατανοήσουν, να εκφράσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να ενισχύσουν την προσοχή, τη συγκέντρωση και την αυτοπεποίθηση, να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους. Βέβαια, έχει φανεί πως η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν φέρει αποτελέσματα σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πολύ μικρούς μαθητές και πολλές φορές τα παιδιά δεν μπορούσαν να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες των ηρώων (Hughes & Cline, 2015). Ωστόσο, τα προγράμματα PATHS και REDI θεωρούνται τα λιγότερο αποτελεσματικά, καθώς πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα με μαθήματα σύντομα και μικρής χρονικής διάρκειας (Baron, 2017).

Το CSRP σημειώνει μεγαλύτερες βελτιώσεις σε σχολικές δεξιότητες (Diamond & Lee, 2011). Παρόλα αυτά μακροχρόνια θετικά αποτελέσματα σε εκτελεστική λειτουργία και σχολική επιτυχία έχουν σημειωθεί μετά την εκπαίδευση του προγράμματος, όπως και στην ευαισθησία στο συναισθηματικό ερέθισμα, αλλά κανένα αποτέλεσμα σε συμπεριφορικά προβλήματα (Watts et al., 2018).

Σε εκτελεστικές λειτουργίες, αυτορρύθμιση αλλά και σχολική επίδοση στοχεύει και το Tools of Mind. Η εφαρμογή της παρέμβασης βελτίωσε σημαντικά δεξιότητες αυτορρύθμισης, λαμβάνοντας υπόψη πως ωφέλησε ιδιαίτερα μια ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Παρά ταύτα καμία αποτελεσματικότητα δεν βρέθηκε σε ότι αφορά τη γλώσσα των παιδιών (Solomon et al., 2018). Δεν πρέπει να παραληφθεί πως οι Baron et al. (2019) σημείωσαν την παντελή αποτυχία της εφαρμογής του προγράμματος, χωρίς βελτιώσεις σε αυτορρύθμιση και εκτελεστικές λειτουργίες.

Αναποφασιστικότητα, όμως, φαίνεται να υπάρχει και για το αν θα πρέπει να εφαρμοστεί το ΙΥ καθώς σημειώνονται ελλείψεις σε εργασίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη αυτορρύθμισης, παρόλο που μπορεί να συμβάλει θετικά στην διαχείριση συμπεριφορικών προβλημάτων (Morpeh et al., 2017; Webster-Stratton & Bywater, 2019; Baron, 2017).

Εξετάζοντας το πρόγραμμα παρέμβασης REDI βλέπουμε πως στα παιδιά στα οποία χορηγήθηκε η παρέμβαση έδειξαν μεγαλύτερες βελτιώσεις σχετικά με την ομάδα ελέγχου, με θετική αναπτυξιακή πορεία σε ότι αφορά την κοινωνική

συμπεριφορά, την επιθετική συμπεριφορά, τη διαδικασία μάθησης, προβλήματα προσοχής, στενές σχέσεις παιδιού-εκπαιδευτικού και απόρριψη συνομηλίκων (Nix et al., 2016). Να σημειωθεί πως το παρόν πρόγραμμα συχνά χορηγείται με το PATHS.

Τα αποτελέσματα από την έρευνα των Willoughby et al., (2021) έδειξαν πως τα παιδιά που έλαβαν τη χορήγηση της παρέμβασης RLPL δεν έδειξαν βελτιώσεις σε δεξιότητες που αφορούν τις εκτελεστικές λειτουργίες. Πιθανοί παράγοντες ευθύνης μπορεί να είναι η διαδικασία προσαρμογής του προγράμματος τόσο σε εκπαίδευση όσο και σε υλικά, ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί στη Κένυα. Δεύτερον, οι μετρήσεις και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, αφού ελάχιστα ήταν στοχευόμενα για εκτελεστικές λειτουργίες. Τρίτον, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να συναντήσει κανείς στις τάξεις της Κένυας, εφόσον η έρευνα υλοποιήθηκε σε τάξεις αυτής. Τέταρτον, οι δραστηριότητες που ήταν κοινές σε όλες τις τάξεις προήγαν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκτελεστικών λειτουργιών.

Το PRSIST, από την άλλη πλευρά, φαίνεται να είναι ένα πολλά υποσχόμενο πρόγραμμα παρέμβασης ικανό να συμβάλει στη βελτίωση της αυτορρύθμισης σε πρώιμη σχολική ηλικία. Όσον αφορά την εκτελεστική λειτουργία, οι μικρές αλλά εξίσου σημαντικές βελτιώσεις έδωσαν υποσχέσεις για ευρύτερες και εκτενείς βελτιώσεις σε δεύτερο χρόνο, αφού οι δραστηριότητες βασίζονται σε πραγματικές συνθήκες γνωστικού, συμπεριφορικού και κοινωνικό-συναισθηματικού ελέγχου από ότι σε τεχνητές συνθήκες εργαστηρίων (Howard et al., 2020).

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρούμε πως τόσο η αξιολόγηση της αυτορρύθμισης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία μπορεί να προβλέψει την εξέλιξη του παιδιού σε κοινωνικό, συμπεριφορικό, συναισθηματικό και σχολικό επίπεδο, όσο και η εφαρμογή του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης, που στοχεύει στην βελτίωση της αυτορρύθμισης, κατέχουν σημαντικό ρόλο στις σχολικές τάξεις και στο έργο των ειδικών.

Τα ευρήματα των μελετών που διερευνήθηκαν δείχνουν τη σημασία της εφαρμογής των προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών, καθώς διακρίνονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία και έχουν πετύχει βελτιώσεις σε δεξιότητες αυτορρύθμισης, συμπεριφοράς και γνωστικής ευελιξίας.

Βέβαια, το γεγονός πως η εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης εφαρμόστηκαν για διάρκεια ενός έτους αποτελεί περιορισμό στην μακροχρόνια καταγραφή των αποτελεσμάτων στα παιδιά.

Η επανάληψη των ερευνών τόσο στις πειραματικές ομάδες, όσο και στις ομάδες ελέγχου που συμμετείχαν, η εκ νέου αξιολόγησή τους προτείνεται για μελλοντική έρευνα. Επίσης, η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων σε τάξεις της ελληνικής πραγματικότητας, έτσι ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να αξιολογηθούν και να μετρηθούν σε δεξιότητες αυτορρύθμισης, αλλά και να μπορέσουμε να δούμε πως ανταποκρίνονται στην εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης αποτελεί πρόταση για μελλοντική έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ¹

- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368–2379. <https://doi.org/10.1037/a0037493>
- *Arda, T.B. & Ocak, S.,(2012). Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies - PATHS Preschool Curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 12(4)
- Bernard, C. (1865). *Introduction à L'Etude de la Médecine Expérimentale. Surgical revolution*. New York, NY: Balliere.
- *Baron A. (2017). From teacher-regulation to self-regulation in early childhood : an analysis of Tools of the Mind's curricular effects. *Terms and Conditions of Use for Oxford University Research Archive*, pp 84-93
- *Baron, A., Evangelou, M., Malmberg, L.E., Melendez-Torres, G.J. (2017). The Tools of the Mind curriculum for improving self-regulation in early childhood. *Campbell Systematic Reviews*. DOI: 10.4073/csr.2017.10
- *Baron, A., Malmberg, L.E., Evangelou, M., Nesbitt, K. & Farran, D., (2019). The Play's the Thing: Associations between Make-Believe Play and Self-Regulation in the Tools of the Mind Early Childhood Curriculum. *Early Education and Development* 31(1):1-18. DOI:10.1080/10409289.2019.1613327
- Baumeister R.F., Schmeichel B.J. & Vohs K.D. (2007). Self-Regulation and the Executive Function. The Self as Controlling Agent. In A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds), *Social psychology handbook of basic principles*, pp. 516-539
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127

¹ Η βιβλιογραφία που παρουσιάζεται με το σύμβολο * μπροστά αποτελεί τη βασική μελέτη για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων μας.

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663.
- Blair C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child Development Perspectives*, 4:181–188. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2010.00145.x
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309–31
- Blair, C., & Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66:711–731. DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-0152218. doi:10.1037/a0027493.
- *Blakey E., & Carroll D.J., (2015), A Short Executive Function Training Program Improves Preschoolers' Working Memory, *Front. Psychol.* 6:1827. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01827
- Bohlmann, N.L., Maier, M.F., Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development*, 86:1094–1111. DOI: 10.1111/cdev.12375
- Bohlmann, N.L., & Downer, J.T., (2016). Self-Regulation and Task Engagement as Predictors of Emergent Language and Literacy Skills. *Early Education and Development*, 27:1, 18-37, DOI: 10.1080/10409289.2015.1046784.
- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53:371–399. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G.J., (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7:55–71. [PubMed: 9299837]

- Burman J.T., Green C.D. & Shanker S. (2015). On the Meanings of Self-Regulation: Digital Humanities in Service of Conceptual Clarity. *Child Development* 2015. *Society for Research in Child Development*. DOI: 10.1111/cdev.12395.
- *Borror J., Ransdell S., Binaco J., Feeser A., & Moran M., (2020). Self-regulation in Low SES 4-year-old Preschoolers Predicts Picture Vocabulary and Phonological Awareness. *International Journal of Education and Social Science*; Vol. 7 No. 3; May 2020 ISSN 2410-5171 (Online), 2415-1246 (Print)
- *Brocka L.L., Rimm-Kaufmana S.E., Nathanson L. & Grimm K.J., (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 24, 337–349
- Carson, V., Hunter, S., Kuzika, N., Wiebec, S.A., Spence, J.C., Friedmann, A., Tremblay, M.S., Slater, L., Hinkley, T., (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *VOLUME 19, ISSUE 7*, p573-578. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.011>
- *Cameron, C.E., McDonald Connor, C., McClelland, M. & Morrison, F.J., (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 141–158
- *Cameron Ponitz, C., McClelland, M.M., Matthews, J.S. & Morrison, F.J., (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes. *American Psychological Association* 2009, Vol. 45, No. 3, 605–619 0012-1649/09, DOI: 10.1037/a0015365
- Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2014). Minnesota Executive Function Scale: Test manual Saint Paul. MN: Reflection Sciences, Inc.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708–713.
- Cole, P.M., Armstrong, L.M., Pemberton C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In: Calkins, S.D.; Bell, M., (Eds). *Child development at the intersection of emotion and cognition: Human brain*

development (pp. 59-77). Washington, DC: American Psychological Association

Cooper, J.L., Masi, R. & Vick J. (2009). Social-emotional Development in Early Childhood. *National Center for Children in Poverty (NCCP)*

*Daggul, H.C. & Gürşimşek, H.I., (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 2019, 491-522. DOI: 10.14527/pegegog.2019.016

Dennis, T. (2006). Emotional Self-Regulation in Preschoolers: The Interplay of Child Approach Reactivity, Parenting, and Control Capacities. *Developmental Psychology*, Vol. 42, No. 1, 84 –97. DOI: 10.1037/0012-1649.42.1.84.

*Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex from Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. *New York, NY, US: Oxford University Press* ISBN: 0-19-513497-4 (Hardcover). DOI:10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029

*Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387

*Diamond A., & Kathleen L. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science*, 333(6045): 959–964. doi:10.1126/science.1204529.

*Distefano, R., Galinsky, E., McClelland, M.M., Zelazo, P.D., & Carlson, S.M., (2018). Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volume 58, pp 77-85, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.007>

*Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Jones, D., Gill, S., & Sanford DeRousie, R. M. (2010). Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial. *Early Childhood Research Quarterly* 25, 284–298. doi:10.1016/j.ecresq.2010.04.001

*Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention

improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.
doi: 10.1016/j.ecresq.2017.10.012

*Farrell, C.B., Gilpin, A.T., Nancarrow, A.F. & Brown, M.M., (2019). Implausible Lie Detection in Early Childhood: Exploring Self-Regulation and Social Cognition as Predictors. *International Journal of Developmental Science* 13, 123–132. DOI 10.3233/DEV-190269

Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3½–7 years old on a Stroop-like Day-Night test. *Cognition*, 53, 129–153. doi:10.1016/0010-0277(94)90068-X

*Goble, P., Flynn, T., Nauman, C., Almendarez, P., & Linstrom, M. (2021). Intervention Implementation of Tools of the Mind for Preschool Children's Executive Functioning. *Front. Psychol.* 12:624140. doi: 10.3389/fpsyg.2021.624140.

Grolnick, W.S. & Farkas, M. (2002). *Parenting and the development of children's self-regulation*. In: Bornstein, MH., *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*. 2. Vol. 5. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 89-110.

Guttentag, C.L., Pedrosa-Josic, C., Landry, S.H., Smith, K.E., & Swank, P.R. (2006). Individual variability in parenting profiles and predictors of change: Effects of an intervention with disadvantaged mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27:349–369. DOI: 10.1016/j.appdev.2006.04.005

Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In: Bornstein's, MH., editor. *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*. 2. Vol. 2. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 231-252.

Hofmann W., Schmeichel B.J. & Baddeley A.D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*. doi:10.1016/j.tics.2012.01.006.

*Howard, S.J. , & Okely, A.D., (2015). Catching Fish and Avoiding Sharks: Investigating Factors That Influence Developmentally Appropriate Measurement of Preschoolers' Inhibitory Control. *Journal of*

Psychoeducational Assessment, Vol. 33(6) 585–596, DOI:
10.1177/0734282914562933

- *Howard, S. J. & Melhuish, E. C. (2017). An early years toolbox (EYT) for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: validity, reliability, and preliminary norms. *Psychoeduc. Assess.* 35, 255–275. doi: 10.1177/0734282916633009
- *Howard, S. J., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Vasseleu, E. & Melhuish, E. (2019). Evaluating the viability of a structured observational approach to assessing early self-regulation. *Early Child. Res. Q.* 48, 186–197. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.03.003
- *Howard, S.J., Vasseleu, E., Batterham, M. & Neilsen-Hewett, C., (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-school Self-Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Front. Psychol.* 11:137. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00137
- *Hughes, C. & Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice* 31(1). DOI: 10.1080/02667363.2014.988327
- Inzlicht M., Werner, K.M. & Briskin, J.L. (2021). Integrating Models of Self-Regulation. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Jahromi, L., & Stifter, C. (2008). Individual Differences in Preschoolers' Self-Regulation and Theory of Mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150, <http://www.jstor.org/stable/23096082>
- Kar, P. (2021). Early Influences on brain development in preschool children (Unpublished doctoral thesis). *University of Calgary, Calgary, AB.*
- *Kloo D., Perner J., Aichhorn M. & Schmidhuber N., (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. *Cognitive Development Volume 25, Issue 3, pp 208-217.* <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.06.001>

- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67(2), 490-507.
- Kochanska, G., Coy, K.C., Murray, K.T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*. 72:1091–1111. DOI: 10.1111/1467-8624.00336 [PubMed: 11480936].
- Landry, S.H., Miller-Loncar, C.L., Smith, K.E., Swank, P.R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental Neuropsychology*, 21:15–41. DOI: 10.1207/S15326942DN2101_2 [PubMed: 12058834].
- *Lertladaluck K., Suppalarkbunlue W., Moriguchi Y. & Chutabhakdikul N. (2021). School-Based Mindfulness Intervention Improves Executive Functions and Self-Regulation in Preschoolers at Risk. *The Journal of Behavioral Science Copyright © Behavioral Science Research Institute 2021*, Vol. 16, Issue 2, 58-72.
- Matthews, J.S., Ponitz, C.C., Morrison, F.J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101:689–704. DOI: 10.1037/a0014240
- Matthews, J.S., Marulis, L.M., Williford, A.P. (2014). Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 35:128– 137. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.02.003
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490. doi:http:// dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003

- McClelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Farris, C.L, Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Department of Human Development and Family Sciences*
- McClelland, M. M., Cameron Ponitz, C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). *Selfregulation: The integration of cognition and emotion*. In W. Overton (Vol. Ed.) & R. Lerner (Ed.), *Handbook of life-span human development*. (Vol. 1: Cognition, biology and methods, pp. 509–553). Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- *McClelland, M., & Cameron, C.E., (2011). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Oregon State University Human Development & Family Sciences*, DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- McClelland M.M. & Cameron C.E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *The Society for Research in Child Development*. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- McClelland M.M. & Wanless S.B. (2012). Growing Up With Assets and Risks: The Importance of Self-Regulation for Academic Achievement. *Research in Human Development*, 9:4, 278-297. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2012.729907>
- *McClelland, M.M, Cameron, C.E., Duncan, R., Bowels, R.P., Acock, A.C., Miao, A. & Pratt, M.E., (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McClelland M., Geldhof J., Morrison F., Gestsdóttir S., Cameron C., Bowers E., Duckworth A. & Little T. (2018). *Self-Regulation*. In N. Halfon et al. (eds.). *Handbook of Life Course Health Development*. DOI 10.1007/978-3-319-47143-3_12
- *McClelland, M.M., Tominey, S.L., Schmitt, S.A., Hatfield, B.E., Purpura, D.J., Gonzales, C.R., & Tracy, A.N. (2019). Red Light, Purple Light! Results of an

Intervention to Promote School Readiness for Children From Low-Income Backgrounds. *Front. Psychol.* 10:2365. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02365

McClelland, M.M., Gonzales, C.R., Cameron, C.E., Geldhof, G.J., Bowles, R.P., Nancarrow, A.F., Mercurief, A. & Tracy, A. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised: Links to Academic Outcomes and Measures of EF in Young Children. *Front. Psychol.* 12:721846. doi: 10.3389/fpsyg.2021.721846

*Meador, D.N., Turner, K.A., Lipsey, M.W. & Farran, D.C. (2013). Administering Measures from the PRI Learning-Related Cognitive Self- Regulation Study. Nashville, TN: Vanderbilt University, *Peabody Research Institute*.

Meuwissen, A. S., & Carlson, S. M. (2015). Fathers matter: The role of father parenting in preschoolers' executive function development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.06.010>.

Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. & Wager T.D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology* 41, 49–100 (2000). doi:10.1006/cogp.1999.0734

Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M. & Morrison F.J. (2016). The Development of Self-Regulation across Early Childhood. *Dev Psychol.* 2016 November ; 52(11): 1744–1762. doi:10.1037/dev0000159.

*Morpeh, L., Blower, S., Tobin, K., Taylor, R.S., Bywater, T., Edwards, R.T., Axford, N., Lehtonen, M., Jones, C. & Berry, B. (2017). The effectiveness of the Incredible Years pre-school parenting programme in the United Kingdom: a pragmatic randomised controlled trial. *Child Care in Practice*, 23:2, 141-161. DOI: 10.1080/13575279.2016.1264366

Morrison, F.J., Cameron Ponitz, C. & McClelland, M.M. (2010). *Self-regulation and academic achievement in the transition to school*. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/12059-011>

- Nikkelen, S. W. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., & Bushman, B. J. (2014). Media use and ADHD related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(9), 2228–2241. doi:10.1037/a0037318.
- *Nix, R.L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J.A., & Domitrovich, C. E. (2016). The Randomized-Controlled Trial of Head Start REDI: Sustained Effects on Developmental Trajectories of Social-Emotional Functioning. *J Consult Clin Psychol.*, 84(4): 310–322. doi:10.1037/a0039937
- *Pahigiannis, K., & Glos, M. (2020). Peer influences in self regulation development and interventions in early childhood. *Early Child Development and Care*, 190:7, 1053-1064. DOI: 10.1080/03004430.2018.1513923.
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., et al. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843–e849. doi:10.1542/peds.2013-3703.
- *Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M.W., Solomon, B. (2009). Targeting children’s behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2): 302. <https://doi.org/10.1037/a0015302> PMID: 19309189
- Robertson, L. A., McAnally, H. M., & Hancox, R. J. (2013). Childhood and adolescent television viewing and antisocial behavior in early adulthood. *Pediatrics*, 131(3), 439–446. doi:10.1542/peds.2012-1582
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-Regulation in Childhood as a Predictor of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000227>
- Roman, A. S., Pisoni, D. B., & Kronenberger, W. G. (2014). Assessment of working memory capacity in preschool children using the Missing Scan Task. *Infant and Child Development*, 23(6), 575-587. <https://doi.org/10.1002/icd.1849>
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic

achievement. *Early Education and Development*, 25(5), 641-660. doi: 10.1080/10409289.2014.850397

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Taylor & Francis Group*, LLC, ISSN: 1057-3569 print=1521-0693. DOI: 10.1080/10573560600837578

*Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187

Smithers, L.G., Sawyer, A.C.P., Chittleborough, C.R., Davies, N.M., Davey Smith, G. & Lynch, J.W. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nat Hum Behav*. doi: 10.1038/s41562-018-0461-x

*Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., & Tannock, R. (2018). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the Impact of the Tools of the Mind Curriculum on Self-Regulation in Canadian Preschoolers. *Front. Psychol.* 8:2366. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02366

*Størksen, I., Ellingsen, I.T., Wanless, S.B. & McClelland, M.M., (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development*, 26:5-6, 663-684, DOI: 10.1080/10409289.2014.932238

*Suchodoletz A., Gestsdottir S., Wanless S.B., McClelland M.M., Birgisdottir F., Gunzenhauser C. & Ragnarsdottir H. (2012). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 62-73.

- Vallotton, C., Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' selfregulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26:169–181. DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.09.002 [PubMed: 21969766]
- Vygotsky, L.S. *Thought and language*. Kozulin, A., translator. Cambridge, MA: The MIT Press; 1934/1986.
- *Wanless, S.B., McClelland, M.M., Acock, A.C., Chen, F.M. & Chen, J.L., (2011). Behavioral Regulation and Early Academic Achievement in Taiwan. *Early Education and Development*, 22:1, 1-28, DOI: 10.1080/10409280903493306
- *Wanless, S.B., McClelland, M.M., Acock, A.C., Ponitz, C.C., Son, S.H., Lan, X., Morrison, F.J., Chen, J.L., Chen, F.M., Lee, K., Sung, M. & Li, S., (2012). Measuring behavioral regulation in four societies. *American Psychological Association*, Vol. 23, No. 2, 364–378 1040-3590/11, DOI: 10.1037/a0021768
- *Watts, T.W., Gandhi, J., Ibrahim, D.A., Masuccim M.D., Raver, C.C. (2018). The Chicago School Readiness Project: Examining the long-term impacts of an early childhood intervention. *PLoS ONE* 13(7): e0200144. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200144>
- *Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2019). The Incredible Years series: An internationally evidenced multi-modal approach to enhancing child outcomes. In B. Fiese, M. Whisman, M. Celano, K. Deater-Deckard, and E. Jouriles (Eds.), *APA Handbook of Contemporary Family Psychology*
- *Willoughby M.T., Kupersmidt J. & Voegler-Lee M., (2012). Is Preschool Executive Function Causally Related to Academic Achievement?, *Child Neuropsychol.* doi:10.1080/09297049.2011.578572.
- *Willoughby, M.T., Piper, B., King, K.M., Nduku, T., Henny, C. & Zimmermann, S. (2021). Testing the Efficacy of the Red-Light Purple-Light Games in Preprimary Classrooms in Kenya. *Front. Psychol.* 12:633049. doi: 10.3389/fpsyg.2021.633049
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.* 17, 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

*Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. Department of Psychology, University of Toronto, 100 St. George Street, Toronto, Ontario M5S 3G3, Canada. doi: 10.1038/nprot.2006.46.

Zimmerman, B.J & Kitsantas, A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting From Process Goals to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 1, 29-36

Μάνεση, Σ. (2009). Ο Ρόλος Των Δεξιοτήτων Αυτορρύθμισης Για Την Ομαλή Προσαρμογή Στο Νηπιαγωγείο. *Academia edu*.

Ιστοσελίδες

*www.incredibleyears.com

*www.pathstraining.com

*www.prsist.com.au

*www.toolsofthemind.org

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

Μελέτες πάνω στις οποίες βασίζεται η καταγραφή του τρόπου και των μέσων αξιολόγησης

A.A	Συγγραφείς	Τίτλος	Έτος	Χώρα
1.	Blakey E., & Carroll D.J.,	A Short Executive Function Training Program Improves Preschoolers' Working Memory	2015	Ηνωμένο Βασίλειο
2.	Blair R., & Razza R.P.,	Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten	2007	Η.Π.Α.
3.	Borror J., Ransdell S., Binaco J., Feeser A., & Moran M.	Self-regulation in Low SES 4-year-old Preschoolers Predicts Picture Vocabulary and Phonological Awareness.	2020	Καραϊβική Η.Π.Α.
4.	Brock L.L., Rimm-Kaufman S.E., Nathanson L. &	The contributions of 'hot' and 'cool' executive function	2009	Η.Π.Α.

	Grimm K.J.	to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten		
5.	Cameron C.E., McDonald Connor C., McClelland M. & Morrison F.J	Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood	2008	H.II.A.
6.	Cameron Ponitz C., McClelland M.M., Matthews J.S. & Morrison F.J.	A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes	2009	H.II.A.
7.	Daggul, H. C. & Işık Gürşımşek, A.	Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus	2019	Κύπρος
8.	Domitrovich C.E., Cortes C.C., & Greenberg M.T.	Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool	2007	H.II.A.

		“PATHS” Curriculum		
9.	Distefano R., Galinsky E., McClelland M.M., Zelazo P.D. & Carlson S.M.	Autonomy- supportive parenting and associations with child and parent executive function	2018	H.Π.A.
10.	Farrell C.B., Gilpin A.T., Nancarrow A.F. & Brown M.M	Implausible Lie Detection in Early Childhood: Exploring Self- Regulation and Social Cognition as Predictors	2019	H.Π.A.
11.	Howard S.J., Vasseleu E., Batterham M. & Nielsen-Hewett C	Everyday Practices and Activities to Improve Pre- school Self- Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program	2020	Αυστραλία
12.	Howard S.J. , & Okely A.D	Catching Fish and Avoiding Sharks: Investigating Factors That Influence Developmentally Appropriate	2015	Αυστραλία

		Measurement of Preschoolers' Inhibitory Control		
13.	Kloo D., Perner J., Aichhorn M. & Schmidhuber N.	Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task	2010	Αυστρία
14.	Lertladaluck K., Suppalarkbunlue W., Moriguchi Y. & Chutabhakdikul N.	School-Based Mindfulness Intervention Improves Executive Functions and Self-Regulation in Preschoolers at Risk	2021	Ταϊλάνδη
15.	McClelland M., & Cameron C.E.,	Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures	2011	H.I.A.
16.	McClelland M.M, Cameron C.E., Duncan R., Bowels R.P., Acock A.C., Miao A. & Pratt M.E	Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task	2014	H.I.A.

17.	Meador, D.N., Turner, K. A., Lipsey, M. W., & Farran, D. C.	Administering measures from the pri learning-related cognitive self- regulation study.	2013	Η.Π.Α.
18.	Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T., & Richardson, B.	Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field- based research	2007	Η.Π.Α
19.	Størksen I., Ellingsen I.T., Wanless S.B. & McClelland M.M.	The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self- Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway	2015	Νορβηγία
20.	Suchodoletz A., Gestsdottir S., Wanless S.B., McClelland M,M, Birgisdottir F., Gunzenhauser C. & Ragnarsdottir H.	Behavioral self- regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and	2012	Γερμανία Ισλανδία

		Iceland		
21.	Wanless S.B., McClelland M.M., Acock A.C., Ponitz C.C., Son S.H., Lan X., Morrison F.J., Chen J.L., Chen F.M., Lee K., Sung M. & Li S.,	Measuring Behavioral Regulation in Four Societies	2011	Η.Π.Α. Ταϊβάν Νότια Κορέα Κίνα
22.	Wanless S.B., McClelland M.M., Acock A.C., Chen F.M. & Chen J.L	Behavioral Regulation and Early Academic Achievement in Taiwan	2011	Ταϊβάν
23.	Willoughby M.T., Kupersmidt J. & Voegler-Lee M.	Is Preschool Executive Function Causally Related to Academic Achievement?	2012	Η.Π.Α.
24.	Zelazo P.D	The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children	2006	Καναδάς

Πίνακας 2

Εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης αυτορρύθμισης όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία

<i>A.A.</i>	<i>Συγγραφείς</i>	<i>Εργαλεία που εμπεριέχονται</i>	<i>Περιοχές της Αυτορρύθμισης</i>	<i>Ηλικιακό Εόρος</i>
-------------	-------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------

1.	Blakey & Carroll, 2015	Backward Word Span	Εκτελεστικές λειτουργίες (μνήμη)	4 ετών
		Peg Tapping	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
		Flexible Item Selection Task (FIST)	Γνωστική ευελιξία	
		Go/on task	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
2.	Blair & Razza, 2015	Peg tapping	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	5 ετών
3.	Borrer et al., 2020	Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)	Αυτορρύθμιση	4 ετών
4.	Brock et al., 2009	Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)	Αυτορρύθμιση	4-6 ετών
		Balance Beam	Εκτελεστικές λειτουργίες και συμπεριφορική αυτορρύθμιση	
		Toy Sort task	Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	
5.	Cameron et	Attention Network	Εκτελεστικές λειτουργίες (προσοχή)	3-6 ετών
		Go/on task	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος	

	al., 2007		παρορμητικότητας)	
		Grass/Snow task	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
6.	Cameron et al., 2009	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Συμπεριφορική ρύθμιση	3-4 ετών
7.	Daggul & Işık Gürşımşek, 2019	Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)	Συμπεριφορική ρύθμιση	4-6 ετών
8.	Domitrovich et al., 2007	Day/night task	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	4 ετών
9.	Distefano et al., 2017	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Συμπεριφορική ρύθμιση	3-5,5 ετών
		Minnesota Executive Function Scale (MEFS™)	Γνωστική ευελιξία και εκτελεστικές λειτουργίες	
		Dyadic Puzzle	Γνωστική ευελιξία	
10.	Farell et al., 2019	Implausible Lie Detection Measure	Γνωστική ευελιξία	3-5 ετών
		Grass/Snow task	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
		Forward Digit Span	Βραχυπρόθεσμη μνήμη	
11.	Howard et al, 2020	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Αυτορρύθμιση	2-5 ετών

		Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST)	Αυτορρύθμιση	
12.	Howard & Okely, 2015	Peg tapping	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	3-6 ετών
		Corsi block	Εκτελεστικές λειτουργίες (μνήμη)	
13.	Kloo et al., 2010	Dimensional Change Card Sorting (DCCS)	Εκτελεστικές λειτουργίες και γνωστική ευελιξία	3-5 ετών
14.	Lertladaluc k et al., 2021	MU.EF-101	Εκτελεστικές λειτουργίες, οργάνωση και συναισθηματικός έλεγχος	4-5 ετών
		Dimensional Change Card Sorting (DCCS)	Εκτελεστικές λειτουργίες και γνωστική ευελιξία	
		Missing Scan task	Εκτελεστικές λειτουργίες (μνήμη)	
		Bear and Lion	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
		Peg tapping	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
15.	McClelland et al., 2012	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	3-6 ετών
16.	McClelland	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	

	et al., 2014	Dimensional Change Card Sorting (DCCS)	Εκτελεστικές λειτουργίες	3-6 ετών
		Day/Night Stroop task	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
		Simon Says	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	
17.	Meador et al., 2013	Peg tapping	Εκτελεστικές λειτουργίες (έλεγχος παρορμητικότητας)	3-6 ετών
18.	Smith-Donald et al., 2007	Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)	Εκτελεστικές λειτουργίες και αυτορρύθμιση	3-6 ετών
		Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Αυτορρύθμιση	
		Dimensional Change Card Sorting (DCCS)	Εκτελεστικές λειτουργίες	
19.	Størksen et al., 2015	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	5 ετών
20.	Suchodoletz et al., 2012	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	4-7 ετών
21.	Wanless et al., 2011	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	3,5-4,5 ετών
22.	Wanless et al., 2011	Head-Toes-Knees-Shoulders	Συμπεριφορική αυτορρύθμιση	3-6 ετών

		(HTKS)		
23.	Willoughby et al., 2012	Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)	Εκτελεστικές λειτουργίες και αυτορρύθμιση	4 ετών
		Balance Beam	Εκτελεστικές λειτουργίες	
24.	Zelazzo, 2006	Dimensional Change Card Sorting (DCCS)	Εκτελεστικές λειτουργίες και γνωστική ευελιξία	3-5 ετών

Πίνακας 3

Συνοπτική παρουσίαση εργαλείων μέτρησης της αυτορρύθμισης και του απαιτούμενου εποπτικού υλικού

<i>ΑΑ</i>	<i>Εργαλείο</i>	<i>Συγγραφείς</i>	<i>Εποπτικό υλικό</i>
1.	Attention Network	Cameron et al., 2007	H/Y
2.	Backward Word Span	Blair & Carroll, 2015	Κάρτες εικόνων
3.	Balance Beam	Brock et al., 2009 Willoughby et al., 2012	Γραμμή κατά μήκος του πατώματος
4.	Bear and Lion	Lertlaldaluck et al., 2021	Μαριονέτες
5.	Corsi block	Howard & Okely, 2015	Παιχνίδια κύβων
6.	Day/night Stroop	McClelland et al., 2014 Domitrovich et	Κάρτες εικόνων

		al., 2007	
7.	Dimensional Change Card Sort (DCCS)	Kloo et al., 2010 Lertladaluck et al., 2021 McClelland et al., 2014 Meador et al., 2013 Zelazo et al., 2006	Κουτιά/δίσκοι στήριξης Κάρτες εικόνων
8.	Dyadic Puzzle	Distefano et al., 2018	Πάζλ
9.	Flexible Item Selection Task (FIST)	Blair & Carroll, 2015	Κάρτες εικόνων
10.	Forward Digit Span	Farell et al., 2019	Αριθμοί
11.	Go/on task	Blair & Carroll, 2015 Cameron et al., 2007	H/Y
12.	Grass/Snow task	Cameron et al., 2007 Farell et al., 2019	Κάρτες εικόνων

13.	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	<p>Cameron Ponitz & McClelland, 2009</p> <p>Distefano et al., 2018</p> <p>Howard et al., 2020</p> <p>McClelland et al., 2012</p> <p>McClelland et al., 2014</p> <p>Meador et al., 2013</p> <p>Størksen et al., 2015</p> <p>Suchodoletz et al., 2012</p> <p>Wanless et al., 2011</p> <p>Wanless et al., 2011</p>	Κινήσεις σώματος
14.	Implausible Lie Detection Measure	Farell et al., 2019	Βιβλίο Μολύβι
15.	Minnesota Executive Function Scale	Distefano et	Ηλεκτρονική ταμπλέτα (tablet)

	(MEFS™)	al., 2018	
16.	Missing Scan task	Lertladaluck et al., 2021	H/Y
17.	MU.EF-101	Lertladaluck et al., 2021	Ερωτηματολόγιο
18.	Peg tapping	Blair & Caroll, 2015 Blair & Razza, 2007 Howard & Okely, 2015 Lertladaluck et al., 2021 McClelland et al., 2014 Meador et al., 2013	Ξύλινο ραβδί
19.	Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)	Borrer et al., 2020 Brock et al., 2009 Daggul & Işık Gürşimşek, 2019 Smith Donald et al., 2007	Κούπες Ζαχαρωτά Παιχνίδια κύβων Μικρά παιχνίδια Κιθάρα

		Willoughby et al., 2012	
20.	Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRISIST)	Howard et al., 2020	Κάρτες εικόνων Κουτιά Μικρά αντικείμενα
21.	Simon Says	McClelland et al., 2014	Λεκτικές οδηγίες
22.	Toy Sort task	Brock et al., 2009	Παιχνίδια

Πίνακας 4

Μελέτες πάνω στις οποίες βασίζεται η παρουσίαση των παρεμβάσεων

A.A.	Συγγραφείς	Τίτλος	Έτος	Χώρα	Ηλικιακή ομάδα
1.	Arda T.B. & Ocak S.	Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies - PATHS Preschool Curriculum	2012	Σμύρνη, Τουρκία	6 ετών
2.	Baron A.	From teacher-regulation to self-regulation in early childhood : an analysis of Tools of the	2017	Ουαλία	3-7 ετών

		Mind's curricular effects			
3.	Baron A, Evangelou M, Malmberg L.E., Melendez-Torres, G.J.	The Tools of the Mind curriculum for improving self regulation in early childhood: a systematic review	2017	Η.Π.Α.	3-6 ετών
4.	Baron A., Malmberg L.E., Evangelou M., Nesbitt K. et Farran D.	The Play's the Thing: Associations between Make-Believe Play and Self-Regulation in the Tools of the Mind Early Childhood Curriculum	2019	Η.Π.Α.	4-7 ετών
5.	Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S.	Preschool program improves cognitive control	2007	Καναδάς	5 ετών
6.	Diamond A., & Kathleen L.	Interventions shown to Aid Executive Function Development	2011	Καναδάς	4-12 ετών

		in Children 4–12 Years Old			
7.	Domitrovich C. E., Gest S. D., Jones D., Gill S. & Sanford DeRousie R. M.	Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial	2010	Κεντρική Πενσυλβανία	4 ετών
8.	Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M.	Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness	2018	Όρεγκον Βορειοδυτικός Ειρηνικός	3-6 ετών
9.	Goble P., Flynn T., Nauman C., Almendarez P. & Linstrom M.	Intervention Implementation of Tools of the Mind for Preschool Children’s Executive Functioning	2021	Η.Π.Α.	4 ετών
10.	Howard, S.,J., Vasseleu, E., Nielsen- Hewett, C., & Cliff K.	Evaluation of the Preschool Situational SelfRegulation Toolkit	2018	Νέα Νότια Ουαλία, Αυστραλία	4-5 ετών

		(PRISIST) Program for Supporting children's early self-regulation development: study protocol for a cluster randomized controlled trial			
11.	Howard S.J., Vasseleu E., Batterham M. & Neilsen-Hewett C.	Everyday Practices and Activities to Improve Pre-school Self-Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRISIST Program	2020	Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία	3-5 ετών
12.	Hughes C. & Cline T.	An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children	2015	Ηνωμένο Βασίλειο	3-4 ετών
13.	McClelland M.M., Tominey S.L.,	Red Light, Purple Light! Results of an	2019	Η.Π.Α.	3-5 ετών

	Schmitt S.A., Hatfield B.E., Purpura D.J., Gonzales C.R. & Tracy A.N.	Intervention to Promote School Readiness for Children From Low-Income Backgrounds			
14.	Morpeth L., Blower S., Tobin K., Taylor R.S., Bywater T., Edwards R.T., Axford N., Lehtonen M., Jones C. & Berry B.	The effectiveness of the Incredible Years pre- school parenting programme in the United Kingdom: a pragmatic randomised controlled trial	2017	Ηνωμένο Βασίλειο	3-6 ετών
15.	Nix R. L., Bierman K. L., Heinrichs B. S., Gest S. D., Welsh J.A., & Domitrovich C. E.	The Randomized- Controlled Trial of Head Start REDI: Sustained Effects on Developmental Trajectories of Social- Emotional Functioning	2016	Πενσυλβανία	4 ετών
16.	Pahigiannis K. & Glos M	Peer influences in	2020	Η.Π.Α.	3-6 ετών

		selfregulation development and interventions in early childhood			
17.	Raver C.C., Jones S.M., Li-Grining C., Zhai F., Metzger M.W., Solomon B.	Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial	2009	Σικάγο	3-6 ετών
18.	Solomon T., Plamondon A., O'Hara A., Finch H., Goco G., Chaban P., Huggins L., Ferguson B. & Tannock R.	A Cluster Randomized-Controlled Trial of the Impact of the Tools of the Mind Curriculum on Self-Regulation in Canadian Preschoolers	2018	Καναδάς	3-4 ετών
19.	Watts T.W., Gandhi J., Ibrahim D.A., Masucci M.D. & Raver C.C.	The Chicago School Readiness Project: Examining the long-term impacts of an early childhood	2018	Σικάγο	4-6 ετών

		intervention			
20.	Webster-Stratton, C., & Bywater, T.	The Incredible Years®series: An internationally evidenced multi-modal approach to enhancing child outcomes	2019	Η.Π.Α. και διεθνώς	3-12 ετών
21.	Willoughby M.T., Piper B., King K.M., Nduku T., Henny C. & Zimmermann S.	Testing the Efficacy of the Red-Light Purple-Light Games in Preprimary Classrooms in Kenya.	2021	Ναϊρόμπι, Κένυα	4-5 ετών

Πίνακας 5

Συνοπτικός πίνακας προγραμμάτων παρέμβασης

<i>AA</i>	<i>Εργαλείο</i>	<i>Συγγραφείς</i>	<i>Ιστοσελίδα</i>
1.	Chicago School Readiness Project (CSRP)	Diamond & Lee, 2011. Pahigiannis & Gloss, 2020. Raver et al., 2009. Watts et al., 2018.	
2.	Incredible Years (IY)	Baron, 2017. Morphet et al., 2017.	https://incredibleyears.com/

		Pahigiannis & Gloss, 2020. Webster-Stratton & Bywater, 2019.	
3.	Preschool Situational Self-regulation Toolkit (PRSIST)	Howard et al., 2020. Howard et al., 2018.	http://www.prsist.com.au/
4.	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	Arda & Ocak, 2012. Baron, 2017. Diamond & Lee, 2011. Hughes & Cline, 2015.	http://www.pathseducation.co.uk/
5.	REDI (Research-based, Developmentally Informed)	Baron, 2017. Domitrovich et al., 2010 Pahigiannis & Gloss, 2020. Nix et al., 2016.	
6.	Red Light Purple Light (RLPL)	Duncan et al., 2018. McClelland et al., 2019. Willoughby et al., 2021.	
7.	Tools of the Mind	Baron et al., 2019. Baron et al., 2017.	https://toolsofthemind.org/

		<p>Diamond & Lee, 2011.</p> <p>Diamond et al., 2007.</p> <p>Goble et al., 2021.</p> <p>Pahigiannis & Gloss, 2020.</p> <p>Solomon et al., 2018.</p>	
--	--	--	--

Πίνακας 6

Περιοχές ενίσχυσης της αυτορρύθμισης των προγραμμάτων παρέμβασης

<i>Γνωστική αυτορρύθμιση</i>	<i>Συμπεριφορική αυτορρύθμιση</i>	<i>Κοινωνικό-συναισθηματική αυτορρύθμιση</i>
Chicago School Readiness Project (CSRP)	Chicago School Readiness Project (CSRP)	
Incredible Years (IY)		Incredible Years (IY)
Preschool Situational Self-regulation Toolkit (PRSIST)	Preschool Situational Self-regulation Toolkit (PRSIST)	Preschool Situational Self-regulation Toolkit (PRSIST)
		Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)
REDI (Research-based, Developmentally Informed)		REDI (Research-based, Developmentally Informed)
	Red Light Purple Light (RLPL)	
Tools of the Mind	Tools of the Mind	Tools of the Mind

Πίνακας 7

Το πρόγραμμα THE INCREDIBLE YEARS

<i>Κατηγορίες προγράμματος</i>	<i>Προγράμματα διδασκαλίας</i>	<i>Χρόνος υλοποίησης παρέμβασης</i>	<i>Τρόπος υλοποίησης παρέμβασης</i>	<i>Στόχος</i>
Πρόγραμμα εκπαίδευσης για γονείς	<ul style="list-style-type: none"> • βρεφικό πρόγραμμα (4 εβδομάδων – 9 μηνών) • νηπιακό πρόγραμμα (1-3 χρόνων) • προσχολικό (3-5 ετών) • πρόγραμμα σχολικής ηλικίας (6-12 ετών) 	9-22 εβδομάδες	παρουσίαση ιστοριών 1-3 λεπτών	ανάπτυξη δεξιοτήτων
Πρόγραμμα διαχείρισης για εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> • το Incredible Beginnings® program (1-5 ετών) • Teacher Classroom 	6 ημέρες ανά μήνα	Στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων	Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς

	m Managem en (3-8 ετών)			
Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> • Παρέμβαση καθολικής τάξης • Μικρές θεραπευτικές ομάδες (4-8 ατόμων) 	2 φορές την εβδομάδα για 18 με 22 εβδομάδες σε δίωρες συνεδρίες	βιντεοσκοπημένες ιστορίες παιχνίδια ρόλων	Γνωστικές δεξιότητες Κοινωνικές δεξιότητες Δεξιότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης Ακολουθία σχολικών κανόνων Τρόπος επίλυσης προβλημάτων

Πίνακας 8

Αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος PATHS

<i>ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ</i>	<i>ΜΕΙΩΣΕΙΣ</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοσεβασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιθετική συμπεριφορά
<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματική ευφυΐα 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματική δυσφορία
<ul style="list-style-type: none"> • Επίλυση διαμάχης 	<ul style="list-style-type: none"> • Προβλήματα συμπεριφοράς
<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοέλεγχος 	
<ul style="list-style-type: none"> • Συμπεριφορά στη τάξη 	
<ul style="list-style-type: none"> • Σχολικές επιδόσεις 	

Πίνακας 9

Δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης preschool situational self-regulation toolkit (PRISIST) με στόχο τη γνωστική αυτορρύθμιση

<i>ΔΡΑΣΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</i>	<i>ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ</i>	<i>ΧΩΡΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ</i>	<i>ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ</i>	<i>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΣΤΟΧΕΥΕΤΑΙ</i>
Split Singing	<ul style="list-style-type: none"> • 2 ομάδες που αποτελούνται από 2 άτομα σε κάθε ομάδα (για παιδιά ηλικίας 3 ετών) • 2 ομάδες που αποτελούνται από 5 παιδιά η καθεμία (για ηλικία 4-5 ετών) 	Οποιαδήποτε ήσυχη τοποθεσία	Τραγούδι	Προσοχή
Mr Wolf	Μικρές ή μεγάλες ομάδες	Εξωτερικός χώρος	-	Μνήμη Ανταπόκριση σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις
Mind Reader	<ul style="list-style-type: none"> • Ατομικά • Ομάδες 	Οπουδήποτε	Διάφορα αντικείμενα που μπορούν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το σχήμα, το χρώμα, το υλικό, το μέγεθος κλπ.	Κατεύθυνση και ανακατεύθυνση σκέψης Επίλυση προβλημάτων Αντίληψη κατηγοριοποίησης

Hidden Hunt	2 μικρές ή μεγάλες ομάδες	Εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο	Μικροσκοπικά αντικείμενα που μπορούν να κρυφτούν	Προσοχή Μνήμη Αντιμετώπιση προκλήσεων
Secret Shadow	<ul style="list-style-type: none"> • Ατομικά • Μικρές ομάδες • Μεγάλες ομάδες 	Οπουδήποτε	Κινήσεις σώματος	Προσοχή Έλεγχος παρορμητικότητας Ανάληψη ευθυνών Λεκτική επικοινωνία Προφορικός λόγος Διαχείριση απογοήτευσης
Market Mixup	<ul style="list-style-type: none"> • Ατομικά • Μικρές ομάδες 	Εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο	Πλαστικά φρούτα ή λαχανικά Μη διάφανες σακούλες	Προσοχή Μνήμη
Rhythm Repeat	Μικρές ομάδες	Οπουδήποτε	-	Προσοχή Μνήμη Μη λεκτική επικοινωνία
Favourite Things	Μικρές ομάδες	Εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο	Μπάλα	Έλεγχος παρορμητικότητας Μνήμη
Eye Spy	<ul style="list-style-type: none"> • Μικρές ομάδες • Μεγάλες ομάδες 	Εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο	-	Προσοχή Μνήμη Πολυσύνθετη σκέψη Διαχείριση απογοήτευσης

Πίνακα 10

Δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης preschool situational self-regulation toolkit (PRISIST) με στόχο τη συμπεριφορική αυτορρύθμιση

<i>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</i>	<i>ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩ N</i>	<i>ΧΩΡΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ</i>	<i>ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ</i>	<i>ΣΤΟΧΕΥΟΜΕΝΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</i>
Same Kind	Ομαδικά	Εξωτερικός χώρος	-	Μνήμη Προσοχή Έλεγχος παρορμητικότητας
Holding Fast	Ομαδικά	Χώρος φαγητού	Γεύμα	Έλεγχος παρορμητικότητας Κοινωνικό- συναισθηματική ανάπτυξη Αυτορρύθμιση
Disciplined Dance	Μικρές ομάδες	Οπουδήποτε	Μουσική	Προσοχή Έλεγχος παρορμητικότητας
Who Says?	Ομαδικά Ατομικά	Οπουδήποτε	Μαριονέτες ή κούκλες	Μνήμη Προσοχή Έλεγχος παρορμητικότητας Δεξιότητες ηγεσίας

Brace Race	Ομαδικά	Οπουδήποτε	Οθόνη προβολής Βίντεο με τον χορό των Αβοριγίνων	Έλεγχος παρορμητικότητας Αντιμετώπιση απογοήτευσης Δεξιότητες επιστημών
Awkward Opposites	Ομαδικά Ατομικά	Οπουδήποτε	Τραγούδι	Έλεγχος παρορμητικότητας
Bursting Bubbles	Ομαδικά Ατομικά	Οπουδήποτε	Φούσκες	Έλεγχος παρορμητικότητας Μαθηματικές δεξιότητες
Hot Potato	Ομαδικά	Οπουδήποτε	Πλαστικά πιάτα Πατάτα	Έλεγχος παρορμητικότητας
Head'n Shoulders	Ομαδικά	Οπουδήποτε	-	Έλεγχος παρορμητικότητας
Managing Musicians	Ομαδικά	Οπουδήποτε	Μουσικά όργανα	Έλεγχος παρορμητικότητας

Πίνακας 11

Δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης preschool situational self-regulation toolkit (PRISIST) με στόχο την κοινωνικό-συναισθηματική αυτορρύθμιση

<i>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</i>	<i>ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ</i>	<i>ΧΩΡΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ</i>	<i>ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ/ΜΕΣΑ</i>	<i>ΣΤΟΧΕΥΟΜΕΝΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</i>
Acting Out	Ατομικά Ομάδες	Εσωτερικός χώρος Εξωτερικός χώρος	Εξοπλισμός που ενισχύει το φανταστικό παιχνίδι (κοστούμια, βοηθήματα κλπ)	Προσοχή Μνήμη Έλεγχος σκέψης, συμπεριφοράς και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων
Reading Rounds	Μικρές ομάδες Ατομικά	Οπουδήποτε	Ένα βιβλίο με εικονογραφημέν η ιστορία και χωρίς λέξεις ή μια οικεία προς τα παιδιά ιστορία	Έλεγχος παρορμητικότητας
Balloon Bounce	Για παιδιά 3 ετών : πάνω από 3 παιδιά Για παιδιά 4-5 ετών : μεγαλύτερες ομάδες	Οπουδήποτε	Μπαλόνια	Έλεγχος παρορμητικότητας Κοινωνική ανάπτυξη Αυτορρύθμιση
Puppet Persuasion	Ατομικά Ομαδικά	Οπουδήποτε	Μαριονέτα ή κούκλα	Κριτική σκέψη Διαχείριση και επίλυση προβλημάτων
Blind Spot	Σε ζευγάρια	Οπουδήποτε	Μαντήλι Πλαστικοί κόννοι	Ακολουθία οδηγιών Έλεγχος παρορμητικότητας

			Ταινία που μπορεί να οριοθετήσει μια περιοχή	Επικοινωνία
Filling Buckets	Μικρές ομάδες Ατομικά	Οπουδήποτε	Βιβλίο Κουβάς Πολύχρωμα χαρτάκια	Διαχείριση συναισθημάτων
Actor's Studio	Ομαδικά	Οπουδήποτε	-	Συναισθηματική αυτορρύθμιση Κατανόηση συναισθημάτων
PRISIST Yoga	Ομαδικά	Οπουδήποτε	Στάσεις yoga	Συναισθηματική αυτορρύθμιση
Song/Story Lucky-Dip	Ομαδικά	Οπουδήποτε	Κάρτες με τίτλους τραγουδιών ή ιστοριών Κουτί	Διαχείριση απογοήτευσης Συναισθηματική αυτορρύθμιση