



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας
Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)

Η επίδραση ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας στον αυτοέλεγχο της
περιπλάνησης του νου και στις εν γένει δεξιότητες αυτορρύθμισης παιδιών στην
πρώιμη ηλικία

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Ιρίνα Μάξιμ

A.M.: 7981200221023

Εξεταστική επιτροπή:

- 1) Σπύρος Βασδέκης, Καθηγητής Ιατρικής, Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπων)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- 3) Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η Διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση του Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.)
στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Μάιος, 2024



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

EST. 1837



**Social Neuroscience
Social Pedagogy
and Education**

Department of Pedagogy and Primary Education, School of Medicine,

Department of Biology

Interdepartmental Master Degree Program in

“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”

**The effect of a mindfulness program on the self-control of mind wandering and
children’s self-regulation skills in the early years**

A MASTER’S THESIS

Irina Maxim

A.N.: 7981200221023

Examination committee:

- 1) Spyros Vasdekis, Professor of Medicine, N.K.U.A. (Supervisor)
- 2) Iro Mylonakou- Keke, Professor of D.P.P.E., N.K.U.A.
- 3) Artemis Giotsa, Professor of D.E.C.E., University of Ioannina

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Program in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, May, 2024

**Η επίδραση ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας στον αυτοέλεγχο της
περιπλάνησης του νου και στις εν γένει δεξιότητες αυτορρύθμισης παιδιών στην
πρώιμη ηλικία**

Συγγραφέας: Μάξιμ Ιρίνα

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Σπύρος Βασδέκης, Καθηγητής Ιατρικής, Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπων)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- 3) Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από τον/ην υπογράφοντα/ουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Ιρίνα Μάξιμ



Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέως από το ΔΠΜΣ.

Περίληψη

Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης συνδέονται με την υγεία και την ευεξία των ανθρώπων, καθώς διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εκπλήρωση των κοινωνικών ρόλων τους. Τα παιδιά βιώνουν συχνά φαινόμενα περιπλάνησης του νου, και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Οι χαμηλές δεξιότητες αυτορρύθμισης δημιουργούν εμπόδια στη μάθηση και στην κατανόηση, έχοντας μακροχρόνια επίδραση στη ψυχική υγεία, στην ακαδημαϊκή πορεία και στη διαχείριση του στρες. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας χρησιμοποιείται επί του παρόντος από την εκπαιδευτική κοινότητα ως μέθοδος παρέμβασης για τον περιορισμό της περιπλάνησης του νου και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Οι στόχοι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η συστημική βελτίωση και η αλλαγή, γεγονός που συσχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και ελέγχου της περιπλάνησης του νου στα νήπια.

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας, ως κοινωνικό-παιδαγωγικό εργαλείο, διάρκειας 8 εβδομάδων στις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων μέσω του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Ο σχεδιασμός της έρευνας ακολούθησε τη μέθοδο του οιονεί πειράματος, με μια πειραματική ομάδα, που συμμετείχε στο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας, και μια ομάδα ελέγχου, που δεν έλαβε μέρος στο πρόγραμμα. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 32 παιδιά ενός τυπικού νηπιαγωγείου της Αθήνας. Για τη μελέτη των υποθετικών αλλαγών στην αυτορρύθμιση και στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου αξιοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης ΗΤΚΣ (Κεφάλι-Πόδια-Γόνατα-Ωμοί), το οποίο εφαρμόστηκε με τη διαδικασία προελέγχου και μετα-ελέγχου και στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής, με μη παραμετρικές μεθόδους ανάλυσης. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε θετικές αλλαγές στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπως στη μνήμη εργασίας, στον ανασταλτικό έλεγχο και στην εστίαση της προσοχής, και βελτίωση του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στην πειραματική ομάδα. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα προσθέτουν εμπειρικά στοιχεία στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της πρακτικής της ενσυνειδητότητας ως κοινωνικό-παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου.

Λέξεις κλειδιά: ενσυνειδητότητα, αυτορρύθμιση, περιπλάνηση του νου, Κοινωνική Παιδαγωγική, νήπια

Abstract

Self-regulation skills are linked to people's health and well-being, as they are critical for the fulfilling of their social roles. Children often experience mind wandering phenomena, and therefore face difficulties in developing self-regulation skills. Low self-regulation skills create barriers to learning and understanding, having a long-term effect on mental health, academic performance and stress management. The practice of mindfulness is currently used by the education community as an intervention method to reduce mind wandering and to develop self-regulation skills. The Social Pedagogy goals are the systemic improvement and change, a fact that comes in direct correlation with the development of self-regulation skills and mind wandering control in the early years.

The present study aims to research the effect of an 8 weeks mindfulness program, as a social-pedagogical tool, on kindergarteners' self-regulation skills through the self-control of their mind wandering. The research method used in this study is the quasi-experimental research design, with one intervention group, which attended the mindfulness program, and one control group, which did not take part in the program. The sample of this study consists of 32 children from a typical kindergarten in Athens. The HTKS measurement scale was applied in both groups, in a pre/post-test design, in order to measure the hypothesized changes in self-regulation skills and the self-control of mind wandering. The results were analyzed with the use of descriptive statistics, with non-parametrical methods of analysis. The analysis of the results showed positive changes in self-regulation skills, such as working memory, inhibitory control and attention focus, and improvement in the mind wandering self-control in the intervention group. These results add empirical evidence to present bibliography and support the inclusion of the practice of mindfulness as a social-pedagogical tool in the educational process for the development of self-regulation skills and the mind-wandering self-control.

Key words: mindfulness, self-regulation, mind wandering, Social Pedagogy, kindergarteners

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Κατάλογος Πινάκων	8
Κατάλογος Γραφημάτων	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	21
Η περιπλάνηση του νου.....	21
1.1. Εισαγωγή.....	21
1.2. Ορισμός	22
1.3. Ιστορική αναδρομή	23
1.3.1. Οι νευροεπιστημονικές θεωρίες της περιπλάνηση του νου	24
1.3.2. Οι θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας για την περιπλάνηση του νου	26
1.4. Θετικές και αρνητικές επιδράσεις της περιπλάνησης του νου.....	29
1.5. Μέθοδοι μέτρησης της περιπλάνησης του νου	30
1.6. Η περιπλάνηση του νου στα παιδιά.....	31
1.6.1. Η συσχέτιση της περιπλάνησης του νου με τη μάθηση	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	35
Η Αυτορρύθμιση.....	35
2.1. Εισαγωγή.....	35
2.2. Ορισμός της αυτορρύθμισης.....	36
2.2.1. Εκτελεστικές λειτουργίες και αυτορρύθμιση	38
2.2.2. Η συμπεριφορική, η γνωστική και η συναισθηματική αυτορρύθμιση	40
2.2.3. Η καθυστέρηση της ικανοποίησης.....	42
2.2.4. Αυτοέλεγχος.....	43
2.3. Θεωρίες της αυτορρύθμισης.....	44
2.4. Η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης στην παιδική ηλικία	46
2.5. Αυτορρύθμιση και περιπλάνηση του νου.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	52
Η ενσυνειδητότητα	52
5.1. Εισαγωγή.....	52
5.2. Ιστορική αναδρομή	53
5.2.1. Τι είναι η ενσυνειδητότητα	55

5.2.2.	Η πρακτική της ενσυνειδητότητας	57
5.2.3.	Η επίδραση της ενσυνειδητότητας.....	58
5.3.	Η ανάπτυξη της ενσυνειδητότητας στην προσχολική ηλικία.....	59
5.3.1.	Η ενσυνειδητότητα στο σχολείο	63
5.3.2.	Το αναλυτικό πρόγραμμα MindUp	65
5.4.	Ενσυνειδητότητα, περιπλάνηση του νου και αυτορρύθμιση	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....		72
Κοινωνική Παιδαγωγική και πρόιμη παρέμβαση.....		72
4.1.	Εισαγωγή.....	72
4.2.	Τι είναι η Κοινωνική Παιδαγωγική.....	72
4.2.2.	Το μοντέλο του διαμαντιού	76
4.2.3.	RDS και Κοινωνική Παιδαγωγική	77
4.3.	Πρόιμη παρέμβαση	79
4.4.	Κοινωνική Παιδαγωγική, πρόιμη παρέμβαση και ενσυνειδητότητα.....	81
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		85
Κεφάλαιο 5.....		86
Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας.....		86
5.1.	Εισαγωγή.....	86
5.2.	Αναγκαιότητα της έρευνας.....	87
5.3.	Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	88
5.4.	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	88
5.5.	Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	89
5.6.	Μεθοδολογία έρευνας.....	89
5.7.	Στοιχεία παρέμβασης	92
5.8.	Δείγμα-Δειγματοληψία της έρευνας.....	95
5.9.	Ερευνητικά Εργαλεία συλλογής δεδομένων	97
5.10.	Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	98
5.11.	Χρονοδιάγραμμα.....	99
5.12.	Περιορισμοί - Κίνδυνοι της έρευνας	99
Κεφάλαιο 6.....		101
Αποτελέσματα της Έρευνας		101
6. 1.	Εισαγωγή.....	101
6.2.	Στοιχεία δείγματος.....	101
6.3.	Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητών	103
6.4.	Σύγκριση πριν και μετά (1 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	104
6.5.	Σύγκριση ομάδων (2 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	107

6.6. Διερεύνηση βελτίωσης στην πειραματική ομάδα (3 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	108
6.7. Συμπέρασμα	110
Κεφάλαιο 7	112
Συζήτηση και συμπεράσματα	112
7.1. Εισαγωγή	112
7.2. Πρόγραμμα ενσυνειδητότητας, δεξιότητες αυτορρύθμισης και περιπλάνηση του νου	112
7.3. Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις	116
7.4. Συζήτηση	118
7.5. Συμπέρασμα	123
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	124
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	124
Παραρτήματα	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	141
Έντυπο συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα σε ερευνητική εργασία	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	142
HEAD-TOES-KNEES-SHOULDERS (HTKS)	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	149
HEAD-TOES-KNEES-SHOULDERS (HTKS)	149

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Σχεδιασμός πειράματος μη ισοδύναμων ομάδων με προέλεγχο και μετα-έλεγχο και στις δύο ομάδες	90
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία της πειραματικής ομάδας	96
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία της ομάδας ελέγχου.....	96
Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου	101
Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικότητας ποσοτικών μεταβλητών	103
Πίνακας 6: Σύγκριση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα.....	105
Πίνακας 7: Σύγκριση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης μεταξύ ομάδων, πριν και μετά την παρέμβαση.....	107
Πίνακας 8: Σύγκριση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για παιδιά με μη αναπτυγμένες και ανεπτυγμένες δεξιότητες κατά την έναρξη	108

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.....	102
Γράφημα 2: Θηκόγραμμα ηλικίας για την πειραματική ομάδα και ελέγχου.....	102
Γράφημα 3: Ιστόγραμμα ηλικίας.....	103
Γράφημα 4: Ιστόγραμμα για δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν την παρέμβασης.....	104
Γράφημα 5: Ιστόγραμμα για δεξιότητες αυτορρύθμισης μετά την παρέμβαση.....	104
Γράφημα 6: Θηκόγραμμα για τις δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα.....	106
Γράφημα 7: Θηκόγραμμα για τις δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για τα παιδιά με μη αναπτυγμένες και ανεπτυγμένες δεξιότητες στην πειραματική ομάδα	109

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η ιδέα και το προσωπικό ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των μαθημάτων του προγράμματος των μεταπτυχιακών σπουδών, σε σύνδεση με την επαγγελματική μου εμπειρία και τις προσωπικές μου πεποιθήσεις σχετικά με την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.

Τα στοιχεία που έχω αντλήσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου πορείας είναι ότι τόσο η εκπαιδευτική κοινότητα, αρχίζοντας από τους θεσμούς και τελειώνοντας στους εκπαιδευτικούς, όσο και οι γονείς, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες και στη συσσώρευση της γνώσης, ενώ οι ήπιες δεξιότητες αμελούνται. Επιπλέον, τα παιδιά εισέρχονται συχνά στην πρώτη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με ιδιαίτερες δυσκολίες συμπεριφοράς, με μειωμένες ικανότητες εστίασης της προσοχής και αυτοελέγχου, ενώ αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Τα μαθήματα του μεταπτυχιακού προγράμματος μου έδωσαν τη δυνατότητα να διερευνήσω το θεωρητικό υπόβαθρο των παρατηρήσεών μου, αλλά και να εντοπίσω μια δυνατότητα βελτίωσης και αλλαγής αυτής της συνθήκης.

Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης και η στόχευση στην ευημερία από τη σκοπιά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με οδήγησαν στην επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας, καθώς για να αναδειχτεί το διαμάντι που κρύβεται μέσα σε κάθε παιδί, χρειάζεται να του παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη. Η βελτίωση λοιπόν των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, αλλά και ο καλύτερος έλεγχος της περιπλάνησης του νου μέσω της πρακτικής της ενσυνειδητότητας, πιστεύω ότι μπορούν να συνεισφέρουν σε μια ολιστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με υποστήριξαν σε αυτό το μακρύ και όμορφο ταξίδι. Οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα της εργασίας μου, τον καθηγητή Σπύρο Βασδέκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου προσέφερε σε κάθε στάδιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και τη συμπαράσταση που έδειξαν στην προσπάθειά μου αυτή και όλους τους φίλους, τους συναδέλφους που άκουσαν τις ιδέες μου και αφιέρωσαν χρόνο να κατανοήσουν τους προβληματισμούς μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«It is only when the mind is open and receptive that learning and seeing and change can occur»

(Kabat-Zinn, 2005, p. 31)

(«Μόνο όταν ο νους είναι ανοιχτός και δεκτικός μπορεί να προκύψει η μάθηση, η κατανόηση και η αλλαγή»)

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι το πιο περίπλοκο όργανο στο ανθρώπινο σώμα, του οποίου η λειτουργία προκαθορίζεται από φυσιολογικούς, γενετικούς, βιολογικούς, κοινωνικούς και εμπειρικούς παράγοντες. Σε αυτό το πλαίσιο, η αντίληψη, η δράση και η συμπεριφορά των ανθρώπων οικοδομείται μέσω προγνωστικών μοντέλων που αξιοποιούν την προηγούμενη εμπειρία για να προβλέψουν μια αξιόπιστη αντίδραση στα εξωτερικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Laukkonen & Slagter, 2021). Η κάθε νοητική διεργασία αντλεί διάχυτα στοιχεία από το παρελθόν, χτίζοντας έτσι μια εσωτερική κοσμοθεωρία, η οποία δοκιμάζεται στις εξωτερικές συνθήκες του κόσμου, κατατάσσοντας επί της ουσίας το νου σε ένα προβλέψιμο όργανο. Κατά πόσο ωστόσο μπορεί ο άνθρωπος να αλλάξει τη λειτουργία του εγκεφάλου του; Στη σύγχρονη νευροεπιστήμη, οι ερευνητές μελετούν τη δυνατότητα των ανθρώπων για αλλαγή μέσω της αποδόμησης και ανακατασκευής των προβλέψιμων αυτών διεργασιών, ονομάζοντάς την νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου. Η αλλαγή, ωστόσο, προκύπτει μόνο όταν ο νους είναι δεκτικός και εσωτερικεύει τα ερεθίσματα που εισέρχονται από το περιβάλλον.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, ως επιστήμη που στοχεύει στη βελτίωση και την αλλαγή της κατάστασης των ατόμων και του συστήματος, δεν άργησε να αξιοποιήσει τη θεωρία της νευροπλαστικότητας στις παρεμβάσεις της. Γνωρίζοντας πως ο εγκέφαλος δεν έρχεται με ξεκάθαρες οδηγίες χρήσης, για να προκληθεί η αλλαγή και η κατανόηση χρειάζεται πρωτίστως να υιοθετηθεί μια στάση χωρίς κριτική προς την ανάπτυξη. Υπό αυτό το πρίσμα, η Κοινωνική Παιδαγωγική προτείνει τη θεωρία του «ακατέργαστου διαμαντιού» (Eichsteller & Holthoff, 2012), στην οποία η αλλαγή και η βελτίωση αντιλαμβάνονται ως έχοντας μη γραμμική πορεία, η οποία δεν γνωρίζει περιορισμούς και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αντί για αυτό, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως άτομα με απεριόριστες δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να αναδειχτούν εάν υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη. Μια άλλη οπτική στην ανάπτυξη των ανθρώπων συζητείται στη μετα-θεωρία του μοντέλου των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (Relational-Developmental Systems, RDS). Στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται ότι η ανάπτυξη προκαλείται από μια περίπλοκη διαδικασία μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το σύστημα που το περιβάλλει και αντίστροφα, δημιουργώντας έτσι τη δυνατότητα για

αλλαγή. Όπως ένα μέρος του συστήματος είναι πάντοτε ενσωματωμένο στο αναπτυξιακό σύστημα (Lerner, Brindis, Batanova, & Blum, 2018), έτσι και η δυνατότητα του «ακατέργαστου διαμαντιού» για βελτίωση και αλλαγή είναι εκάστοτε αναδυόμενη στο σύστημα ανάπτυξης των ατόμων.

Τα σύγχρονα σχολεία υπερφορτώνουν τους μαθητές με ερεθίσματα και γνωστικές απαιτήσεις, γεγονός που προκαλεί έντονη απορρύθμιση και αυξάνει τα επίπεδα του στρες των παιδιών (Ferreira, Reis-Jorge, & Batalha, 2021), δημιουργώντας επί της ουσίας ένα μη ισορροπημένο περιβάλλον μάθησης. Παρουσιάζεται μια αυξημένη πίεση προς την κατάκτηση ακαδημαϊκών πρόσημων, ενώ απουσιάζουν οι πρακτικές ευημερίας, καθώς τα παιδιά λαμβάνουν ελάχιστη υποστήριξη για να καταφέρουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στους κοινωνικούς κανόνες του σχολικού περιβάλλοντος (Parker & Thomsen, 2019). Επίσης, τα κοινωνικά προβλήματα του πραγματικού κόσμου εισέρχονται στο χώρο του σχολείου και επηρεάζουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης και των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνται εκεί. Το σχολείο, ως ο ακρογωνιαίος λίθος για τη μετέπειτα επιτυχία στην ενήλικη ζωή (McClelland & Cameron Ponitz, 2012), είναι απαραίτητο να ανιχνεύει τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ομαλή ανάπτυξη των μαθητών και να προτείνει τρόπους επίλυσής τους. Η Κοινωνική Παιδαγωγική παρέχει την υποστήριξη που έχει ανάγκη το σχολείο, καθώς η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν ολιστικά τη μάθηση, ακολουθώντας τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες του στο μέγιστο δυνατό (Pantazis & Styła, 2020). Η πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής απαρτίζεται από οργανωμένες δράσεις που στοχεύουν στο να επηρεάσουν και να αλλάξουν τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μηχανισμούς (Hämäläinen, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο επιβάλλεται να δίνει την κατάλληλη προσοχή στα εσωτερικά βιώματα των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αλλά και να τους παρέχει τις στρατηγικές που έχουν σχεδιαστεί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων εσωτερικής γαλήνης και ανθεκτικότητας.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια πληθώρα ερευνών που σχετίζονται με την επίδραση της πρακτικής της ενσυνειδητότητας (mindfulness) στη βελτίωση και στην αλλαγή των ανθρώπων. Η ενσυνειδητότητα καλύπτει μια μεγάλη ποικιλία πρακτικών, διαδικασιών και χαρακτηριστικών, που συνδέονται πρακτικά με την εστίαση της προσοχής, την επίγνωση, τη μνήμη, την αποδοχή και την απουσία κριτικής για ό,τι συμβαίνει στην παρούσα στιγμή (Van Dam, και συν., 2018). Στην βουδιστική παράδοση, η ενσυνειδητότητα χρησιμοποιούνταν ως εργαλείο εξάσκησης και ελέγχου του μυαλού της μαϊμούς (monkey mind). Σύμφωνα με αυτήν την αναλογία, το ανθρώπινο μυαλό έχει την τάση να εναλλάσσει αυτόματα τις σκέψεις και τα συναισθήματα χωρίς έλεγχο, όπως μια μαϊμού που πηδάει από κλαδί σε κλαδί (Vago & Zeidan, 2016). Η σύγχρονη ψυχολογία και γνωστική νευροεπιστήμη ονομάζει αυτή την αυθόρμητη εναλλαγή των σκέψεων ως περιπλάνηση του νου

(mind wandering) (Smallwood & Schooler, 2015). Η αυτόματη λειτουργία του νου και η τάση του να περιπλανάται ελέγχεται από τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, πίσω από τις οποίες βρίσκονται οι εκτελεστικές λειτουργίες του νου. Οι εκτελεστικές λειτουργίες απαρτίζονται από γνωστικές διαδικασίες που έχουν ως στόχο την ακούσια ρύθμιση της συμπεριφοράς και της προσοχής. Οι δεξιότητες αυτές είναι πολύ σημαντικές, καθώς μας επιτρέπουν να κάνουμε σχέδια, να διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά τον χρόνο, να προγραμματίζουμε, να ασκούμε αυτοέλεγχο, να αξιολογούμε τα εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα και να παίρνουμε σωστές αποφάσεις για να εκπληρώσουμε τους στόχους μας (McClelland M. M., Geldhof, Cameron, & Wanless, 2015). Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν τις εκτελεστικές λειτουργίες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης ως «εκδηλώσεις της ίδιας υποκείμενης δομής αυτορρύθμισης» (McClelland & Morrison, 2003, σ. 631), καθώς αποτελούν μια αμφίδρομη και δυναμική διαδικασία που επιδρά στην ανάπτυξη τους (Muir, Howard, & Kervin, 2023).

Η επαρκής ή μη ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στα παιδιά έχει συσχετιστεί με τη σχολική ετοιμότητα (Blair & Raver, 2015), τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Zimmerman & Kitsantas, 2014), με τη σωματική και ψυχική υγεία και τη συνολική σχολική πορεία τους (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013), με τις κοινωνικές δεξιότητες, την επιθετική και εγκληματική συμπεριφορά (Robson, Allen, & Howard, 2020), και τέλος με την ευημερία και την επιτυχία στην ενήλικη ζωή (McClelland & Cameron Ponitz, 2012). Ουσιαστικά, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης καλύπτουν μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων, όπως τη προσοχή, τη μεταγνώση, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, τα οποία συνολικά επηρεάζουν την επιτυχία των παιδιών στη ζωή τους, καθώς ορίζουν τη δυνατότητα τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το νου τους. Όσον αφορά την εκπαίδευση, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης βοηθά τα παιδιά μεταξύ άλλων να παίρνουν καλές αποφάσεις, να συμπεριφέρονται με καλοσύνη, να σκέφτονται ορθά, αλλά και να είναι δεκτικοί προς τη διαδικασία της μάθησης.

Η δυνατότητα που έχουν οι άνθρωποι να εστιάσουν την προσοχή τους προς την κατεύθυνση που επιθυμούν, καθορίζει και διαμορφώνει την ποιότητα των εμπειριών τους. Στις μέρες μας, ο ρυθμός του σύγχρονου κόσμου είναι εξαιρετικά γρήγορος και μεταφέρεται όλο και περισσότερο σε μια ψηφιακή σφαίρα, γεγονός που προκαλεί τοξικά επίπεδα απόσπασης της προσοχής. Στα παιδιά, το γεγονός αυτό οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ενσυνειδητότητας και υψηλό δείκτη μη προσαρμοστικών ή αρνητικό πρότυπων σκέψεων (Nakshine, Thute, Khatib, & Sarkar, 2022). Ως αποτέλεσμα, ο εθισμός στις οθόνες στην παιδική ηλικία προκαλεί συχνά επεισόδια περιπλάνησης του νου και χαμηλές ικανότητες εστίασης της προσοχής για μεγάλη χρονική διάρκεια. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα συχνά επεισόδια περιπλάνησης του νου συσχετίζονται μεταξύ άλλων με χαμηλότερη απόδοση στο έργο

προς εκτέλεση (Ye, Song, Zhang, & Wang, 2014), με χαμηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση (Cherry, McCormack, & Graham, 2022), με μικρότερη κατανόηση του γραπτού λόγου (Mrazek, Phillips, Franklin, Broadway, & Schooler, 2013), και τέλος με μειωμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης (McLennon, Sosa-Hernandez, & Henderson, 2022). Συνοπτικά, τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν, καθώς δυσκολεύονται να εστιάσουν και να διατηρήσουν την προσοχή τους στο έργο προς εκτέλεση διότι η έλλειψη του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου επιδρά στην αποτελεσματικότητά τους.

Έρευνες διαπιστώνουν ότι η περιπλάνηση του νου, συνδέεται με την ενεργοποίηση του δικτύου προεπιλεγμένης λειτουργίας (Default Mode Network, DMN), και πως μετά από πρακτικές ενσυνειδητότητας το DMN απενεργοποιείται και αυξάνεται η δραστηριότητα στον πλάγιο προμετωπιαίο φλοιό και στον κάτω βρεγματικό φλοιό, υποδηλώνοντας ότι υπάρχει μια στρατολόγηση των εκτελεστικών πόρων σε εκείνη την περιοχή του εγκεφάλου (Hasenkamp & Barsalou, 2012). Οι νευρικές σχέσεις που αναπτύσσονται με την πρακτική της ενσυνειδητότητας μπορεί να εμπλέκονται στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, όπως η διατήρηση της προσοχής, ο ανασταλτικός έλεγχος και η μνήμη εργασίας (Hasenkamp & Barsalou, 2012). Επιπλέον, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης στην παιδική ηλικία αναπτύσσονται με ραγδαίο ρυθμό, παράλληλα με την ανάπτυξη του εγκεφάλου, συγκεκριμένα του προμετωπιαίου λοβού. Η κοινή γνώμη στην νευροεπιστημονική κοινότητα ήταν πως ο προμετωπιαίος λοβός καθυστερεί να αναπτυχτεί, ωστόσο πρόσφατες μελέτες δείχνουν πως οι δυσμενείς πρώιμες εμπειρίες εγγράφονται στον προμετωπιαίο φλοιό ακόμη και από τον πρώτο χρόνο της ζωής (Hodel, 2018). Επιπρόσθετα, ο Hodel (2018) υποστηρίζει ότι ο προμετωπιαίος φλοιός πρέπει να χαρακτηρίζεται ως μια «ταχέως αναπτυσσόμενη» περιοχή του εγκεφάλου, η οποία υπόκειται σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα και ότι μια πρώιμη παρέμβαση, λόγω της νευροπλαστικότητας του εγκεφάλου, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά οφέλη στην πρόληψη των αρνητικών επιπτώσεων των πρώιμων δυσμενών εμπειριών.

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση τους, ενώ συνεπάγονται και την καλύτερευση της κοινωνικής συμπεριφοράς, τις καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των παιδιών (Conti, Heckman, & Pinto, 2016, McClelland M. , και συν., 2017). Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, ο εγκέφαλος στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει μια αυξημένη ευαισθησία στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, καθώς διατρέχει ένα στάδιο ταχύτατης ανάπτυξης (Fandakova & Hartley, 2020), γεγονός που ενθαρρύνει τη χρήση των πρώιμων παρεμβάσεων. Έχει διαπιστωθεί ότι η πρώιμη

παρέμβαση σε προσχολική ηλικία μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ενστερνιστούν «καλές πρακτικές» για την αυτοφροντίδα τους, τόσο σωματική όσο και ψυχική (Ekman, και συν., 2021).

Στην περίπτωση των προγραμμάτων παρέμβασης που στη βάση τους ακολουθούν τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας, φαίνεται πως μπορεί να ασκήσουν ως ένα βαθμό θετικό αντίκτυπο στις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μπορεί να προσφέρουν μηχανισμούς ελέγχου της περιπλάνησης του νου (Mrazek, Franklin, Phillips, Baird, & Schooler, 2013, McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017, Cásedas, Pirruccio, Vadillo, & Lupiáñez, 2020), αλλά και να ενισχύσουν τόσο τις δεξιότητες αυτορρύθμισης όσο και τις κοινωνικές και προκοινωνικές δεξιότητες (Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015, Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021, Sun, Lamoreau, O'Connell, Horlick, & Bazzano, 2021, Berti & Cigala, 2022). Μειώνουν επίσης τα επεισόδια της περιπλάνησης του νου, βελτιώνουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, μειώνουν τις δύσκολες συμπεριφορές και τα προβλήματα μάθησης, καθώς αναπτύσσονται σφαιρικά σημαντικές δεξιότητες, όπως η προσοχή, η οπτική αντίληψη και η μη λεκτική επικοινωνία (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Έχοντας υπόψη τις σοβαρές επιπτώσεις της μη επαρκούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του μη αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στην προσχολική ηλικία, όπως αυτά αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θεωρήθηκε σκόπιμη μια πρόμη παρέμβαση που να στοχεύει στην βελτίωσή τους. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται οι βασικές αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για βελτίωση και αλλαγή ώστε το κάθε παιδί να έχει την ευκαιρία να αναδείξει το «ακατέργαστο του διαμάντι». Μάλιστα, για το σκοπό αυτό, ακολουθήθηκαν δύο μοντέλα της: το μοντέλο της κινητοποίησης (mobilizing model), το οποίο επιδιώκει τη δράση μέσω της ενδυνάμωσης και της ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής, και το δημοκρατικό μοντέλο (democratic model), το οποίο εστιάζει στις ανθρωπιστικές αξίες, στη δημοκρατική εκπαίδευση και στην κοινωνική δικαιοσύνη (Eriksson, 2014). Η επιλογή των συγκεκριμένων μοντέλων βασίζεται στην ιδέα της πρόκλησης της αλλαγής μέσω της δράσης όσο και στον ενστερνισμό αξιών και στο σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Το πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας επιλέχθηκε διότι το φιλοσοφικό υπόβαθρο της (Ergas, 2019) ανταποκρίνεται στα μοντέλα πρακτικής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας λειτουργεί θεραπευτικά στα εμπόδια στην ολιστική ανάπτυξη που προκαλούν οι μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου, καθώς ενδυναμώνει τα παιδιά και τα προωθεί στο να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Το δημοκρατικό μοντέλο πρακτικής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μοιράζεται τις ίδιες αξίες με τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας, καθώς και στις δύο ακολουθείται μια αναστοχαστική προσέγγιση τόσο του εαυτού όσο και του συστήματος,

ενώ δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της σκόπιμης πρόθεσης για την άμβλυνση των ανισοτήτων, αλλά και στη βελτίωση και στην αλλαγή του εαυτού και του συστήματος.

Με βάση τα δεδομένα αυτά, τίθεται το ερώτημα αν μια παρέμβαση βασισμένη σε πρακτικές ενσυνειδητότητας, μπορεί να επιδράσει θετικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στα νήπια.

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε τη μέθοδο του οιονεί πειράματος, με μια πειραματική ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα παρέμβασης, και με μια ομάδα ελέγχου, που δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δύο αυτούσιες τάξεις νηπιαγωγείου στο κέντρο της Αθήνας και συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 32 παιδιά. Η έρευνα είχε ως στόχο την διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος ενσυνειδητότητας MindUp™ πάνω στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου σε παιδιά προσχολική ηλικίας. Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρουσίασαν βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στη λήξη της παρέμβασης. Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να συγκριθούν οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου τόσο στην έναρξη όσο και στην λήξη του προγράμματος. Τρίτος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν τα παιδιά με μεγαλύτερες ανάγκες στην έναρξη της παρέμβασης παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στη λήξη της σε σχέση με τα παιδιά με επαρκώς ανεπτυγμένες τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη φόρμα Α και Β του εργαλείου μέτρησης ΗΤΚΣ, στην αρχή και τη λήξη της παρέμβασης. Τα δεδομένα αναλυθήκαν με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής με μη παραμετρικούς μεθόδους ανάλυσης.

Προηγούμενες έρευνες είχαν δείξει ότι το πρόγραμμα ενσυνειδητότητας της MindUp™ επιδρά θετικά στις εκτελεστικές λειτουργίες και στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυξάνει την προσοχή και τις προκοινωνικές δεξιότητες, μειώνει τα επίπεδα του στρες, βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ενσυνείδητη επίγνωση του εαυτού, καλυτερεύει την αυτοαντίληψη, και τέλος μειώνει τις βίαιες συμπεριφορές (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010, Schonert-Reichl, et al., 2015, de Carvalho, Pinto, & Marôco, 2017, Matsuba, Schonert-Reichl, McElroy, & Katahoire, 2020). Οι Thierry, Brvant, Nobles και Norris (2016) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης της MindUp™ έδειξαν βελτίωση στις εκτελεστικές τους λειτουργίες, στην μνήμη εργασίας, στον προγραμματισμό και στην οργάνωση, ενώ οι Crooks, Bax, Delaney, και Kim

(2020), σε μια μεταγενέστερη έρευνα, επιβεβαίωσαν αυτά τα ευρήματα και παρατήρησαν επιπλέον μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ανεξαρτήτως από το φύλο των συμμετεχόντων.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών, καθώς η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όπως και σημαντική αύξηση αυτών των δεξιοτήτων στα παιδιά που έδειξαν χαμηλές τιμές στην αρχή της παρέμβασης. Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι το πρόγραμμα παρέμβασης με βάση την ενσυνειδητότητα δείχνει να βελτιώνει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα κενό στο συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα, καθώς στην Ελλάδα απουσιάζουν προς το παρόν οι έρευνες που να μελετούν την παιδαγωγική χρήση της ενσυνειδητότητας υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Επιπλέον, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και ο αυτοέλεγχος της περιπλάνησης του νου, όπως αναδείχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, λαμβάνουν κρίσιμο ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και στην ευημερία τους στην ενήλικη ζωή. Η παρούσα έρευνα προτείνει μια καινοτόμα κοινωνικο-παιδαγωγική προσέγγιση για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, αξιοποιώντας την πρακτική της ενσυνειδητότητας για τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου.

Η παρούσα έρευνα απαρτίζεται από επτά κεφάλαια και χωρίζεται σε δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος, στα πρώτα τέσσερα κεφάλαια, συζητήθηκαν οι θεωρητικές διαστάσεις της περιπλάνησης του νου, της αυτορρύθμισης, της ενσυνειδητότητας, της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της πρώιμης παρέμβασης. Στο ερευνητικό μέρος, στα κεφάλαια πέντε-επτά, παρουσιάζεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, καθώς και η ανάλυση των δεδομένων, τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

Στο πρώτο κεφάλαιο **Η περιπλάνηση το νου** παρουσιάζεται η περιπλάνηση του νου, ξεκινώντας αρχικά με τον ορισμό της ως μια φυσική κατάσταση του ανθρώπινου νου, την οποία βιώνουν συχνά όλοι οι άνθρωποι και έχει σημαντικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητά τους στο τρέχον έργο που καλούνται να εκτελέσουν. Σχολιάζονται επίσης οι θεωρίες που εξηγούν το φαινόμενο της περιπλάνησης το νου, τόσο από νευροεπιστημονική σκοπιά, όσο και από τη μεριά της γνωστικής ψυχολογίας. Τέλος, παρατηρείται ότι στα παιδιά η περιπλάνηση του νου επηρεάζει βαθιά τη μάθηση, τα επίπεδα κατανόησης και την αποτελεσματικότητά τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο **Η αυτορρύθμιση** αναπτύσσεται η διαδικασία της αυτορρύθμισης, η οποία έχει συνδεθεί με τη σωματική και ψυχική υγεία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και με τη γενική ευεξία των ανθρώπων. Με την αυτορρύθμιση έχουν συσχετιστεί επίσης οι εκτελεστικές λειτουργίες,

ο αυτοέλεγχος, η ικανότητα της καθυστέρησης της ικανοποίησης κ.α.. Ύπο το πρίσμα της μεταθεωρίας του μοντέλου των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (RDS), η αυτορρύθμιση επιδέχεται βελτίωση και αλλαγή, καθώς επιφέρει σχετική πλαστικότητα. Τέλος, η αυτορρύθμιση συνδέεται με την περιπλάνηση του νου, καθώς η δεύτερη μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην επιτυχή κατάκτηση των στόχων ενός ατόμου.

Στο τρίτο κεφάλαιο **Η ενσυνειδητότητα** πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή της πρακτικής της ενσυνειδητότητας, ενώ παρουσιάζονται επίσης οι πρακτικές της τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικους, όπως η συσχέτισή της με την περιπλάνηση του νου και την αυτορρύθμιση. Η ενσυνειδητότητα αποτελεί μια εκούσια επιλογή στο να στρέψει κανείς την προσοχή του στο παρόν και στις αισθήσεις του, παρατηρώντας το νοητικό του περιεχόμενο χωρίς κριτική. Έρευνες δείχνουν πολλαπλά οφέλη της στην ευημερία των ασκούμενων, στην ψυχική τους υγεία, ακόμη και στις γνωστικές τους ικανότητες. Η επίδραση αυτή παρατηρείται τόσο στους ενήλικους, όσο και στα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας. Η συσχέτισή της με την περιπλάνηση του νου και την αυτορρύθμιση αναδεικνύει ότι μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη των στόχων ενός ατόμου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο **Κοινωνική Παιδαγωγική και πρόωμη παρέμβαση** γίνεται αναφορά στην Κοινωνική Παιδαγωγική, ως μια επιστήμη με ισχυρό, θεωρητικό υπόβαθρο και δομημένα σχέδια δράσεις, που στοχεύει στη βελτίωση και την αλλαγή της ανθρώπινης ζωής. Το μοντέλο του Διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής λειτουργεί ως πυξίδα για την ανάδειξη των κρυμμένων δυνατοτήτων των ατόμων. Από την άλλη, η μετα-θεωρία του RDS έρχεται να ενισχύσει τόσο τη θεωρητική προσέγγιση που προσφέρεται από την υπερσυνεπιστημονικότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όσο και να παρέχει στοιχεία για τη δυνατότητα βελτίωσης και αλλαγής της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, η πρόωμη παρέμβαση είναι εκείνη που παρέχει τη μεγαλύτερη πιθανότητα μιας δράσης βασισμένης στις παραπάνω θεωρίες να φέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα και να οδηγήσει σε μια μακροχρόνια ευημερία. Μια παρέμβαση βασισμένη στις πρακτικές της ενσυνειδητότητας για τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου δρα ενισχυτικά για την εκπλήρωση των στόχων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Στο ερευνητικό μέρος της έρευνας, στο πέμπτο κεφάλαιο **Ταυτότητα και σχεδιασμός της έρευνας** αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολούθησε η παρούσα έρευνα, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Περιγράφεται επίσης το εργαλείο μέτρησης ΗΤΚΣ, το πρόγραμμα

παρέμβασης MindUp™, το δείγμα και τη διαδικασία δειγματοληψίας, η ανάλυση των δεδομένων, η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της έρευνας, όπως και το χρονοδιάγραμμά της.

Στο έκτο κεφάλαιο **Αποτελέσματα της έρευνας** αναλύονται τα δεδομένα που προκύπτουν από την στατιστική ανάλυση και παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας **Συζήτηση και Συμπεράσματα** ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Περιγράφονται επίσης οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές προτάσεις που προκύπτουν από αυτούς.

Συμπερασματικά, γνωρίζοντας τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σημερινά παιδιά προσχολικής ηλικίας σε ένα όλο και πιο απαιτητικό κόσμο, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις δυνατότητες που προσφέρει η ενσωμάτωση της πρακτικής της ενσυνειδητότητας στις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται σε σχολικά πλαίσια. Παρόλα τα οφέλη της ενσυνειδητότητας, το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο χρειάζεται επιπλέον διερεύνηση. Η παρούσα έρευνα προσθέτει εμπειρικά στοιχεία στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν παιδαγωγική χρήση της ενσυνειδητότητας στις τάξεις τους, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η περιπλάνηση του νου

1.1. Εισαγωγή

Οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να ανακαλέσουν τουλάχιστον μια στιγμή στη ζωή τους κατά την οποία εκτέλεσαν κάποιο έργο ρουτίνας χωρίς να αντιληφθούν ποιες πράξεις τους οδήγησαν σε αυτό. Ενώ πραγματοποιούσαν τη δραστηριότητά τους, η προσοχή τους μεταφέρθηκε σε εσωτερικές σκέψεις και προβληματισμούς. Η εστίαση της προσοχής σε μια στοχευμένη δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα η οδήγηση, το περπάτημα, το πλύσιμο των πιάτων κ.α., και ο έλεγχος των εσωτερικών και εξωτερικών περισπασμών είναι μια ανθρώπινη ικανότητα η οποία αποτελεί μέρος της αποτελεσματικής νοητικής διεργασίας. Ωστόσο, η προσοχή μας δεν είναι πάντα συνδεδεμένη με την παρούσα χρονική στιγμή και τα έργα που καλούμαστε να εκτελέσουμε. Η εμπειρία αυτή μπορεί να περιγραφεί με πολλαπλούς τρόπους, όπως ονειροπόληση, αφηρημάδα, φαντασίωση, μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις, ασυνείδητες σκέψεις, σκέψεις ανεξάρτητες από τα εξωτερικά ερεθίσματα, αντιληπτική αποσύνδεση κ.α. Όταν οι σκέψεις ενός ανθρώπου μεταφέρονται από το τρέχον έργο σε εσωτερικές σκέψεις (Kane, και συν., 2007), αυτό αποκαλείται περιπλάνηση του νου (mind wandering), ως όρος ομπρέλα που εμπεριέχει και καλύπτει όλες τις παραπάνω έννοιες.

Η μεταβολή από σκέψεις συνδεδεμένες με το τρέχον έργο στην εσωτερική περιπλάνηση του νου (mind wandering) είναι ένα συχνό φαινόμενο στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και επιδρά σημαντικά στην ικανότητα τους να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τις όποιες δραστηριότητές τους. Μάλιστα, έρευνες δείχνουν πως 25%-50% των καθημερινών σκέψεων μας αποτελούνται από επεισόδια περιπλάνησης του νου (Kane, και συν., 2007, Killingsworth & Gilbert D.T., 2010, Kane, και συν., 2017). Ο ανθρώπινος εγκέφαλος βρίσκεται σε συνεχή διέγερση και η λειτουργία του διακυμαίνεται μεταξύ της εστιασμένης προσοχής στο τρέχον έργο και σε άλλες μη συνδεδεμένες σκέψεις, επιλέγοντας πότε να εστιάσει στο πρώτο, πότε στο δεύτερο. Αυτό το γεγονός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η περιπλάνηση του νου είναι ένα φυσιολογικό και συνηθισμένο φαινόμενο για όλους τους ανθρώπους, το οποίο εξαρτάται από πολλαπλές νοητικές διεργασίες και επιδρά τόσο θετικά, όσο και αρνητικά στην ανθρώπινη δραστηριότητα.

1.2. Ορισμός

Η περιπλάνηση του νου είναι μια υποκειμενική, αυτόματη εμπειρία, η οποία συμβαίνει όταν ο νους μας στρέφεται προς τις εσωτερικές μας σκέψεις και συναισθήματα, χωρίς συνειδητή προσπάθεια εστίασης σε αυτές και χωρίς σαφές σημείο εκκίνησης. Πιο συγκεκριμένα, η περιπλάνηση του νου ορίζεται ως τη στροφή των σκέψεων ενός ατόμου από τον τρέχοντα ειρμό των σκέψεων του (συχνά ως εξωτερική δραστηριότητα) σε μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις (Task-Unrelated Thoughts, TUTs) (Smallwood & Schooler, 2006). Συνοπτικά, η συνειδητή εμπειρία της πραγματικότητας ενός ατόμου είναι ρευστή, καθώς το νοητικό περιεχόμενο εναλλάσσεται μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων, εστιάζοντας τότε στο τρέχον έργο, τότε σε ασύνδετες σκέψεις και σε ασυνάρτητα μεταξύ τους συναισθήματα (Smallwood & Schooler, 2015). Όταν συμβαίνει το δεύτερο, είναι αυτό που περιγράφεται ως περιπλάνηση του νου. Οι σκέψεις αυτές μπορεί να είναι αβλαβείς, όπως οι ονειροπολήσεις, ή επιζήμιες, όπως οι καταστροφικές φαντασιώσεις μελλοντικών γεγονότων (Klinger, 2013).

Η περιπλάνησης του νου *απαρτίζεται* από στοιχεία που περιλαμβάνουν τόσο σημαντικές πτυχές, που σχετίζονται με τους περισσότερους τύπους της, όσο και δευτερεύοντες παράγοντες, που μπορεί να απουσιάζουν ορισμένες φορές. Τα κύρια στοιχεία της περιπλάνησης του νου είναι η πρόθεση (σκόπιμη ή αυθόρμητη) και η αληθοφάνεια (κατά πόσο πλησιάζει την πραγματικότητα) (Barnett & Kaufman, 2020). Οι δευτερεύοντες παράγοντες της είναι ο χρόνος (σκέψεις εστιασμένες στο μέλλον ή στο παρελθόν), ο σκοπός (προγραμματισμός ή στοχασμός), η εστίαση (στον εαυτό ή σε άλλους), το σθένος (θετικές ή αρνητικές σκέψεις) (Barnett & Kaufman, 2020).

Στην ερευνητική κοινότητα προϋπήρχε μια υπόθεση πως η πρόθεση της περιπλάνησης του νου είναι μόνο αυθόρμητη. Νέες έρευνες δείχνουν πως η πρόθεση μπορεί να είναι και σκόπιμη, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι άνθρωποι αξιοποιούν την περιπλάνηση του νου για να ανακουφίζονται από την ανία, να σχεδιάζουν για το μέλλον, να διασκεδάζουν και να βρίσκουν έμπνευση (Mooneyham & Schooler, 2013). Ανεξαρτήτως από την πρόθεση της περιπλάνησης του νου, το αποτέλεσμα της είναι πάντα η μειωμένη αποδοτικότητα. Επιπλέον, η σχέση της περιπλάνησης του νου με την πραγματικότητα δείχνει πως οι σκέψεις αυτές χωρίζονται σε σκέψεις που βασίζονται σε πραγματικά βιώματα ενός ανθρώπου, σε γεγονότα που πρόκειται να συμβούν, σε σκέψεις για πιθανά σενάρια και προσμονή αλληλεπιδράσεων, και σε απίθανες σκέψεις, όπως ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις (Barnett & Kaufman, 2020). Οι πρώτες μορφές σκέψεων λειτουργούν ως προσομοιώσεις και μπορεί να προσφέρουν λύσεις και αποφυγή λαθών, οι δεύτερες μορφές αποσκοπούν στην προετοιμασία και την αξιολόγηση κάθε πιθανότητας, ενώ οι τρίτες συμβαίνουν για προσωπική απόλαυση.

Οι δευτερεύοντες παράγοντες της περιπλάνησης του νου μπορεί περιστασιακά να απουσιάζουν, ωστόσο είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη καθώς προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για το περιεχόμενο των σκέψεων. Ο χρόνος δείχνει αν οι σκέψεις εστιάζουν σε μελλοντικά συμβάντα ή αναμοχλεύουν εμπειρίες από το παρελθόν. Ο σκοπός των σκέψεων μπορεί να είναι ο σχεδιασμός κάποιας μελλοντικής δράσης ή απλώς ο αναστοχασμός σε παρούσες ή παρελθούσες καταστάσεις. Οι σκέψεις μπορεί να εστιάζουν στον εαυτό ή να αναλύουν άλλα πρόσωπα. Ακόμη, η δυναμική των σκέψεων μπορεί να οδηγεί σε αλλαγές στην διάθεση του ανθρώπου, τόσο θετικές όσο και αρνητικές.

Οι άνθρωποι λοιπόν δεν βιώνουν την πραγματικότητα στο εδώ και τώρα, αλλά η εμπειρία της διακυμαίνεται μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού νοητικού περιεχομένου (Smallwood & Schooler, 2015), καθώς η περιπλάνηση του νου τους εμπειρέχει κοινωνικο-χρονικές διαστάσεις. Οι σκέψεις των ανθρώπων εναλλάσσονται μεταξύ της εστιασμένης προσοχής στο τρέχον έργο και σε σκέψεις που αφορούν τον εαυτό τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Πρόκειται για νοητικά ταξίδια στο χρόνο τα οποία επηρεάζουν τη σχέση τους με την επίγνωση του παρόντος.

1.3. Ιστορική αναδρομή

Ιστορικά, η μελέτη της περιπλάνησης του νου ξεκίνησε από την δεκαετία του '60, όταν ο Antrobus (Antrobus, Singer, & Greenberg, 1966) και ο Klinger (1966) ασχολήθηκαν με τη μελέτη της ονειροπόλησης (day-dreaming) και των σκέψεων που δεν εξαρτώνται από εξωτερικά ερεθίσματα (stimulus independent), ενώ στη συνέχεια η μελέτη πήρε μια στροφή προς μια κατεύθυνση προς τη διερεύνηση των ψυχολογικών διεργασιών που επιτρέπουν στο νου αυτή την εναλλαγή από τα εξωτερικά ερεθίσματα σε σκέψεις μη συναφείς με τα γεγονότα που διαδραματίζονται εκείνη τη στιγμή, όπου και εισήχθη ο όρος μη συνδεδεμένη με το τρέχον έργο σκέψη (Task-Unrelated Thought, TUTs) (Giambra, 1989, Teasdale και συν., 1995).

Οι εξελίξεις στον κλάδο της νευροεπιστήμης, ειδικά η ανάπτυξη Λειτουργικής Απεικόνισης Μαγνητικού Συντονισμού (fMRI) (Ogawa, Lee, Kay, & Tank, 1990) και η ανακάλυψη του δικτύου προεπιλεγμένης λειτουργίας (Default Mode Network, DMN) (Raichle, MacLeod, Snyder, & Gusnard D.A., 2001), προσέφεραν εργαλεία για τη διερεύνηση των λειτουργιών του εγκεφάλου. Ως εκ τούτου, έρευνες δείχνουν πως υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της περιπλάνησης του νου και του δικτύου αυτόματης λειτουργίας (Fox, et al., 2015) διότι φαίνεται πως κατά τη διάρκεια της περιπλάνησης του

νου το δίκτυο προεπιλεγμένης λειτουργίας ενεργοποιείται. Οι καινούριες αυτές δυνατότητες μελέτης του εγκεφάλου και τα ευρήματα που συνεπάγονται, οδήγησαν στην προσπάθεια ανάπτυξης θεωριών περί της περιπλάνησης του νου, που να εξηγούν τι συμβαίνει στο νου όταν οι σκέψεις εναλλάσσονται από εστιασμένες (task-related thoughts) σε μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις (TUTs), με την κάθε δραστηριότητα που καλείται ο νους να εκτελέσει.

1.3.1. Οι νευροεπιστημονικές θεωρίες της περιπλάνησης του νου

Στα πρόσφατα χρόνια, η μελέτη της περιπλάνησης του νου από τη νευροεπιστημονική σκοπιά έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, καθώς υπάρχει μια προσπάθεια διασαφήνισης των νευρολογικών διεργασιών που εμπλέκονται σε αυτήν. Μια νευροεπιστημονική προσέγγιση στράφηκε προς τη συσχέτιση της με το δίκτυο προεπιλεγμένης λειτουργίας. Το δίκτυο προεπιλεγμένης λειτουργίας (DMN) απαρτίζεται από περιοχές του εγκεφάλου που παρουσιάζουν μειωμένη ενεργοποίηση όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν σε εργασίες που απαιτούν αυξημένη προσοχή, ενώ η λειτουργία τους αυξάνεται σε κατάσταση ηρεμίας. Το DMN είναι ένα εγκεφαλικό δίκτυο μεγάλης κλίμακας, το οποίο περιλαμβάνει διάφορες διασυνδεδεμένες περιοχές του φλοιού: τον κοιλιακό προμετωπιαίο φλοιό, το οπίσθιο έσω τμήμα του προμετωπιαίου φλοιού, καθώς και το οπίσθιο φλοιό του προσαγωγίου, το γειτονικό του προσφηνοειδούς λοβίου και τμήματα του βρεγματικού φλοιού (Mittner, Hawkins, Boekel, & Forstmann, 2016). Το σύνολο αυτών των περιοχών εμφανίζει ταλαντώσεις χαμηλής συχνότητας κατά την κατάσταση της εγκεφαλικής ηρεμίας και πιστεύεται ότι φιλοξενεί πολλές διεργασίες που συσχετίζονται με εσωτερικές νοητικές λειτουργίες, όπως η κατασκευή νοητικών μοντέλων, η αυτοαναφορική επεξεργασία, η δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων, η ανάκτηση της αυτοβιογραφικής μνήμης, η επεξεργασία της εσωτερικής γνώσης και η φαντασίωση του μέλλοντος (Ekhtiari, Nasser, Yavari, Mokri, & Monterosso, 2016). Επιπλέον, έρευνες δείχνουν πως το DMN συμμετέχει στην κατασκευή της κοινωνικής γνώσης και είναι απαραίτητο για την κοινωνική κατανόηση των άλλων (Li, Mai, & Liu, 2014), καθώς φιλοξενεί τη «Θεωρία του νου» – την ικανότητα των ανθρώπων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων. Συνολικά, το DMN χτίζει τα νοητικά μοντέλα του εαυτού, των άλλων και των σημαντικών εμπειριών ενός ατόμου. Η επεξεργασία αυτών των νοητικών μοντέλων από το DMN είναι που δημιουργεί τη περιπλάνηση του νου. Μάλιστα, ο Roerig και οι συνεργάτες του (2017) διαπίστωσαν πως τα υποσυστήματα του δικτύου προεπιλεγμένης λειτουργίας απαρτίζονται από εγκεφαλικές περιοχές

απομακρυσμένες από το αισθητηριακό και κινητικό φλοιό, γεγονός που υποστηρίζει τοπολογικά την σύνδεση τους με την περιπλάνηση του νου και με την κακή απόδοση των ατόμων στις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Η Andrews-Hanna και οι συνεργάτες της παρατήρησαν ότι το DMN περιλαμβάνει τρία υποσυστήματα, τα όποια υποστηρίζουν διάφορες διαδικασίες της περιπλάνησης του νου (Andrews-Hanna, Smallwood, & Spreng, 2014). Το πρώτο υποσύστημα του DMN συνδέεται με την αναπαράσταση πληροφοριών που αφορούν το άτομο, το μεσαίο χρονικό υποσύστημα παρέχει τη δυνατότητα ανάκλησης εμπειριών από την επεισοδιακή μνήμη και τη σύνθεσή τους σε συνειρμικές πληροφορίες, ενώ το ραχιαίο μεσαίο υποσύστημα επιτρέπει τη χρήση πληροφοριών με μεταγνωστικό τρόπο για την υποστήριξη κοινωνικών κανόνων ανάλογα με την προσωπική νοητική κατασκευή τους (Andrews-Hanna, Smallwood, & Spreng, 2014). Τα υποσυστήματα αυτά μεταβάλλονται και λειτουργούν συνδυαστικά, υποστηρίζοντας ένα ευρύ φάσμα νοητικού περιεχομένου της περιπλάνησης του νου.

Έρευνες που χρησιμοποίησαν νευροαπεικονιστικές μεθόδους για τη διερεύνηση της περιπλάνησης του νου έφτασαν στο συμπέρασμα ότι κατά τη διάρκεια ενός επεισοδίου ονειροπόλησης δεν ενεργοποιείται μόνο το DMN, αλλά επιστρατεύονται και εγκεφαλικές περιοχές που είναι υπεύθυνες για τις εκτελεστικές λειτουργίες, και συγκεκριμένα το σύστημα του εκτελεστικού ελέγχου. Οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούνται από νοητικές διαδικασίες που επιτρέπουν στο άτομο να έχει συνειδητή επίγνωση και έλεγχο πάνω στις σκέψεις και τη συμπεριφορά του και να κατακτά τους στόχους του (δείτε υποκεφάλαιο 2.1.1.). Η Christoff και οι συνεργάτες της (Christoff, Gordon, Smallwood, & Schooler, 2009), σε μια μελέτη βασισμένη στην χρήση του fMRI, διαπίστωσαν ότι, κατά τη διάρκεια επεισοδίων περιπλάνησης του νου, παράλληλα με το DMN ενεργοποιούνται βασικές περιοχές του συστήματος του εκτελεστικού ελέγχου, γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα που συσχετίζουν την περιπλάνηση του νου με την κατανάλωση των εκτελεστικών πόρων (Smallwood & Schooler, 2006)

Η συνδυαστική ενεργοποίηση αυτών των δύο νευρωνικών συστημάτων μπορεί να συνεπάγεται μια δυναμική εναλλαγή ρόλων: πρωταρχικά το DMN φέρνει στην συνείδηση αναμνήσεις, στοχασμούς και εικόνες που μπορεί να απασχολούν το άτομο, και στη συνέχεια το σύστημα του εκτελεστικού ελέγχου διαλέγει, αξιολογεί και καθοδηγεί τη ροή αυτών των σκέψεων προς την εκπλήρωση των προσωπικών στόχων (Andrews-Hanna, Smallwood, & Spreng, 2014, Fox, και συν., 2015). Ως εκ τούτου, παρουσιάζεται το ενδεχόμενο κάποια είδη της περιπλάνησης του νου να μην αποσπούν την προσοχή από το τρέχον έργο, αλλά να προωθούν ορισμένες διαδικασίες επανεστίασης της

συγκέντρωσης σε αυτό, καθώς η επιστράτευση του εκτελεστικού ελέγχου μπορεί να συμβάλλει στην επαναφορά της προσοχής και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Smallwood & Schooler, 2015). Μολαταύτα, η πιθανότητα ενός επεισοδίου περιπλάνησης του νου αυξάνεται όταν ο εκτελεστικός έλεγχος αξιολογεί ως πιο σημαντική την επεξεργασία των εσωτερικών σκέψεων από την επίλυση του εξωτερικού τρέχοντος έργου. Το γεγονός αυτό συμβαίνει όταν το έργο προς εκτέλεση ερμηνεύεται ως μονότονο ή/και το άτομο βιώνει στην παρούσα στιγμή μια κατάσταση που απαιτεί επείγουσα επίλυση (Mittner, Hawkins, Boekel, & Forstmann, 2016).

Εν κατακλείδι, η δυναμική αλληλεπίδραση του DMN με το σύστημα του εκτελεστικού ελέγχου αναδεικνύει την ποικιλομορφία της νοητικής διαδικασίας της περιπλάνησης του νου. Η εγκεφαλική λειτουργία αναδιαμορφώνεται σε κάθε εναλλαγή από τις εστιασμένες σκέψεις στο τρέχον έργο σε επεισόδια περιπλάνησης του νου, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η περιπλάνηση του νου έχει τη δική της μορφή λειτουργικού εγκεφαλικού ιστού (Zhou & Lei, 2018).

1.3.2. Οι θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας για την περιπλάνηση του νου

Οι θεωρίες της περιπλάνησης του νου έχουν ανοίξει μια δημιουργική και εποικοδομητική συζήτηση στον επιστημονικό χώρο, η οποία διαρκεί χρόνια τώρα και φωτίζει διάφορες πτυχές των διαδικασιών κατά την εναλλαγή των σκέψεων των ατόμων. Ακολουθούν συνοπτικά οι πιο εξέχουσες θεωρίες της περιπλάνησης του νου από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας – η υπόθεση της αποτυχίας του εκτελεστικού ελέγχου (executive control failure) (McVay & Kane, 2009, McVay & Kane, 2010, McVay & Kane, 2012), η υπόθεση της αντιληπτικής αποσύνδεσης (perceptual decoupling) (Smallwood & Schooler, 2006, Smallwood & Schooler, 2015) το πλαίσιο της διαδικασίας εκκίνησης της περιπλάνησης του νου (process-occurrence framework) (Smallwood, et al., 2013), και η υπόθεση του ελέγχου των πόρων της παρατεταμένης προσοχής (resource control of sustained attention) (Thomson, Besner, & Smilek, 2015).

Οι McVay και Kane υποστηρίζουν πως ο εκτελεστικός έλεγχος ενεργοποιείται για να σταματήσει την περιπλάνηση του νου, όμως, αναλόγως με τις απαιτήσεις της δραστηριότητας και τον βαθμό ανάπτυξης των ικανοτήτων ελέγχου, μπορεί να συμβεί ένα σφάλμα και μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις (TUTs) να διεισδύσουν στην συνείδηση (McVay & Kane, 2010). Επομένως, η περιπλάνηση του νου ορίζεται ως η αποτυχία του εκτελεστικού συστήματος ελέγχου να κρατήσει το

νου συγκεντρωμένο στην κύρια δραστηριότητα. Μάλιστα, η διαβάθμιση στις ικανότητες εκτελεστικού ελέγχου μπορεί να προβλέψει ότι τα άτομα με μειωμένες ικανότητες εκτελεστικού ελέγχου θα βιώνουν συχνότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου και θα είναι λιγότερο αποτελεσματικά στις δραστηριότητές τους (McVay & Kane, 2010).

Αρχικά, ο Smallwood ερμήνευσε την περιπλάνηση του νου ως μια κατανάλωση νοητικών πόρων (Smallwood & Schooler, 2006). Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης στοχευμένων δραστηριοτήτων ο νους συγκεντρώνει εκτελεστικούς πόρους. Στη συνέχεια, όταν ο νους αλλάζει την κατεύθυνση των σκέψεων από τη στοχευμένη δραστηριότητα σε μη συνδεδεμένες σκέψεις (TUTs), οι περιορισμένοι αυτοί πόροι μοιράζονται άνισα, έχοντας ως συνέπεια την ελλιπή διάθεση εκτελεστικών πόρων για το τρέχον έργο και τη μείωση της αποτελεσματικότητας για την πραγματοποίησή του (Smallwood & Schooler, 2006). Σε μεταγενέστερη έρευνα, ο Smallwood και ο Schooler υποστηρίζουν πως η εξέταση των απαιτήσεων της επεξεργασίας του πληροφοριακού φόρτου της περιπλάνησης του νου υποδηλώνει μια αντιληπτική αποσύνδεση (perceptual decoupling) από τη δεδομένη στιγμή, που ενισχύεται από συναισθηματικά νοητικά επεισόδια, της οποίας η ρύθμιση εξαρτάται από τον εκτελεστικό έλεγχο (Smallwood & Schooler, 2015). Ουσιαστικά, η περιπλάνησης του νου μοιράζεται ορισμένους νοητικούς μηχανισμούς που αξιοποιούνται για την εστιασμένη προσοχή, και έτσι οι σκέψεις αποσυνδέονται από το τρέχον έργο και συνδέονται με τον καινούργιο ειρμό σκέψεων. Επιπρόσθετα, ο Smallwood και οι συνεργάτες του πρότειναν μια διαφοροποίηση μεταξύ της εκκίνησης ενός επεισοδίου περιπλάνησης του νου και της συνέχειάς του στο πλαίσιο της διαδικασίας εκκίνησης (process-occurrence framework) (Smallwood & Schooler, 2015). Όπως εξηγούν οι ίδιοι στην έρευνά τους, όταν μια δραστηριότητα απαιτεί εστιασμένη προσοχή, ο εκτελεστικός έλεγχος διασφαλίζει πως η προσοχή του νου θα παραμείνει σε αυτήν (Smallwood, και συν., 2013). Ωστόσο, ο εκτελεστικός έλεγχος αποτυγχάνει ορισμένες φορές (McVay & Kane, 2012), και τότε πραγματοποιείται μια αποσύνδεση από τον τρέχοντα ειρμό σκέψεων και ενισχύεται η περιπλάνηση του νου, οδηγώντας σε κατανάλωση πόρων (Smallwood & Schooler, 2006) και σε μη αποτελεσματική εκτέλεση του τρέχοντος έργου.

Η υπόθεση του ελέγχου των πόρων της παρατεταμένης προσοχής (Thomson, Besner, & Smilek, 2015) συνδυάζει την υπόθεση της αποτυχίας του εκτελεστικού ελέγχου (McVay & Kane, 2009) με τις υποθέσεις της κατανάλωσης των πόρων και της αντιληπτικής αποσύνδεσης (Smallwood & Schooler, 2006, Smallwood & Schooler, 2015), καθώς οι ερευνητές που την προτείνουν βρίσκουν πως καμία από τις υπάρχουσες θεωρίες δεν εξηγεί απόλυτα την περιπλάνηση του νου. Σε αυτή την υπόθεση η περιπλάνηση του νου ορίζεται ως βασική νοητική κατάσταση του εγκεφάλου, επομένως οι εκτελεστικοί πόροι συγκεντρώνονται εκεί (Smallwood & Schooler, 2006). Ουσιαστικά, στην

υπόθεση του ελέγχου των πόρων της παρατεταμένης προσοχής υποστηρίζεται πως η αποτυχία του εκτελεστικού ελέγχου οφείλεται στην κακή κατανομή των πόρων, η οποία καθορίζεται από την διάρκεια της δραστηριότητας. Στην αρχή, οι εκτελεστικοί πόροι συμμετέχουν στην εστίαση και διατήρηση της παρατεταμένης προσοχής σε μια δραστηριότητα. Όσο περνάει ο χρόνος από την εκκίνησή της, χάνουν το αρχικό τους κίνητρο και τότε οι πόροι καταναλώνονται σε μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις (TUTs). Ο Thomson, Besner και Smilek (2015) βασίζουν την υπόθεση τους στις εξής αρχές:

- το κάθε άτομο έχει έναν συγκεκριμένο και περιορισμένων αριθμό νοητικών πόρων
- οι πόροι αυτοί καταναλώνονται από την περιπλάνηση του νου εις βάρος του τρέχοντος έργου
- η αυτοπαραγόμενη σκέψη ως προεπιλεγμένη νοητική κατάσταση οδηγεί σε ανταγωνισμό μεταξύ της περιπλάνησης του νου και της παρατεταμένης εστίασης της προσοχής στην τρέχουσα δραστηριότητα
- ο εκτελεστικός έλεγχος είναι απαραίτητος για τη διατήρηση της προσοχής και την παρεμπόδιση της κατανάλωσης των πόρων από μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις (TUTs),
- όταν μια δραστηριότητα έχει μεγάλη χρονική διάρκεια η λειτουργία του εκτελεστικού ελέγχου ελαττώνεται
- κάποιες δραστηριότητες απαιτούν λιγότερους πόρους και έτσι η περιπλάνηση του νου μπορεί να συμβεί χωρίς να επηρεαστεί η αποτελεσματικότητα (Thomson, Besner, & Smilek, 2015, σ. 89).

Ο έλεγχος των πόρων της παρατεταμένης προσοχής εξαρτάται λοιπόν από την χρονική διάρκεια της δραστηριότητας, καθώς ο νους από ένα σημείο και μετά την αντιλαμβάνεται ως μονότονη και οδηγείται σε αυξημένη ενασχόληση με τις εσωτερικές σκέψεις. Επιπλέον, αν η δραστηριότητα είναι απαιτητικής νοητικής φύσεως μειώνονται οι διαθέσιμοι πόροι για την επεξεργασία της εισερχόμενης πληροφορίας, καθώς καταναλώνονται σε επεισόδια αντιληπτικής αποσύνδεσης.

1.4. Θετικές και αρνητικές επιδράσεις της περιπλάνησης του νου

Η περιπλάνηση του νου επιφέρει τόσο θετικές, όσο και αρνητικές επιδράσεις στον άνθρωπο. Σε ορισμένες έρευνες, αυτές οι συνέπειες χωρίζονται σε κόστος και όφελος για την ανθρώπινη δραστηριότητα (Mooneyham & Schooler, 2013).

Όσον αφορά τον κόστος της περιπλάνησης του νου, έρευνες δείχνουν πως επηρεάζεται αρνητικά η απόδοση (Randall, Oswald, & Beier, 2014). Μάλιστα, μειώνεται η κατανόηση του γραπτού λόγου (Bonifacci, Virioli, Vassura, Colombini, & Desideri, 2022), ελαττώνεται η επίδοση σε τεστ διανοητικών ικανοτήτων (Mrazek M., και συν., 2012) και η επίδοση σε δραστηριότητες (Krimsky, Forster, Llabre, & Jha, 2017). Έχει ανιχνευτεί επίσης συσχέτιση μεταξύ της περιπλάνησης του νου και της διάθεσης. Όταν ένα άτομο έχει αρνητική διάθεση αυξάνονται οι πιθανότητες της περιπλάνησης του νου, γεγονός που οδηγεί σε ανάκληση δυσάρεστων γεγονότων (Smallwood & O'Connor, 2011). Αυτές οι ενδείξεις δείχνουν αλληλεπίδραση μεταξύ της ανάκλησης προσωπικών εμπειριών και της πιθανής εκδήλωσης κατάθλιψης μετά από επανειλημμένη αναμόχλευση προγενέστερων βιωμάτων (Ji, Holmes, MacLeod, & Murphy, 2019). Συμπληρωματικά, έρευνες δείχνουν πως η περιπλάνηση του νου συσχετίζεται με τη διάσπαση της ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠΥ) (Seli, Smallwood, Cheyne, & Smilek, 2015).

Τα οφέλη της περιπλάνησης του νου είναι η δημιουργική απόδοση, όπως η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η έμπνευση (Gable, Hopper, & Schooler, 2019) και η δημιουργική σκέψη (Fox & Beaty, 2019), ο σχεδιασμός των προσωπικών μελλοντικών πράξεων (Baird, Smallwood, & Scholler, 2011, Spreng, Gerlach, Turner, & Schacter, 2015), η διερευνητική επισκόπηση της ανίας (Martarelli & Baillifard, 2022), η ενεργοποίηση της κυκλικής προσοχής και η εμβάπτιση ενός παλιού ερεθίσματος ως καινούριου που μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και τη μνήμη (Schooler, και συν., 2014), η διέγερση, και τέλος η επιδίωξη πολλαπλών στόχων (Klinger, Marchetti, & Koster, 2018).

Οι εξελίξεις της τεχνολογίας έχουν διεισδύσει σχεδόν σε κάθε στιγμή της ζωής του ανθρώπου καθώς σχεδόν τα περισσότερα άτομα καταφεύγουν στη χρήση του κινητού τηλέφωνα, της τηλεόρασης, του υπολογιστή και των ηλεκτρονικών συσκευών για να αποφύγουν την ανία. Οι Stothart, Mitchum και Yehnert (2015) διαπίστωσαν πως υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της χρήσης του κινητού τηλέφωνα και της περιπλάνησης του νου, διότι οι ειδοποιήσεις του κινητού αποσπούν την προσοχή από το τρέχον έργο και αναγκάζουν το νου να μοιράζεται τους διαθέσιμους πόρους του μεταξύ της κύριας εργασίας και των άσχετων σκέψεων που προκαλούνται από την ηλεκτρονική συσκευή, οδηγώντας σε χαμηλή απόδοση. Σε μια προσπάθεια διαχείρισης και μείωσης των συνεπειών της

περιπλάνησης του νου και αύξησης των θετικών επιδράσεων της, συστήνεται η πρακτική της συνειδητής περιπλάνησης του νου (Barnett & Kaufman, 2020). Οι άνθρωποι που επιθυμούν να ασκήσουν τη συνειδητή περιπλάνηση του νου χρειάζεται να βρουν τον χρόνο κατά τον οποίο είναι διαθέσιμοι, όπως για παράδειγμα σε στιγμές που εκτελούν δουλειές του σπιτιού ή γυμνάζονται, και να δημιουργήσουν μια λίστα με τα πράγματα που τους αποσπούν την προσοχή (π.χ. το κινητό). Στη συνέχεια, μπορούν να διαλέξουν να ακούσουν ένα podcast ή να δουν ένα βίντεο με το θέμα που τους ενδιαφέρει ως μέθοδος προετοιμασίας του νου με σχετικό περιεχόμενο, και έπειτα να αφήσουν το νου τους να αναλογιστεί τα όσα συνέβησαν. Με αυτή την τεχνική, η περιπλάνηση του νου μετατρέπεται σε ένα χρήσιμο εργαλείο.

Η αντίληψη της περιπλάνησης του νου ως επιβλαβούς και ανεπιθύμητης είναι μονόπλευρη, καθώς διαπιστώνεται ότι ένα άτομο μπορεί να διατρέχεται από εσωτερικές σκέψεις και να συνεχίζει να είναι αποτελεσματικός στις δραστηριότητές του. Οι θετικές πλευρές της χρειάζεται να ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή των ατόμων, κρατώντας πάντα μια ισορροπία. Υπάρχουν στιγμές, όπως για παράδειγμα σε μια επαγγελματική σύσκεψη, που ένα άτομο πρέπει να διατηρήσει την προσοχή του στον τρέχον έργο. Από την άλλη, σε άλλες στιγμές η περιπλάνηση του νου μπορεί να είναι ωφέλιμη και να επιφέρει δημιουργικές λύσεις. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο οι άνθρωποι να αναγνωρίζουν ποιες συμπεριφορές να ενθαρρύνουν, αλλά και πότε μπορούν να αφήσουν το νου τους να περιπλανιέται και πότε όχι.

1.5. Μέθοδοι μέτρησης της περιπλάνησης του νου

Επί του παρόντος, υπάρχουν διάφορες μέθοδοι μέτρησης της περιπλάνησης του νου, οι οποίες βασίζονται σε φυσιολογικούς, σε γνωστικούς και συμπεριφοριστικούς παράγοντες. Η επιλογή της μεθόδου μέτρησης εξαρτάται από την επιστημονική προσέγγιση, το ερευνητικό ερώτημα και τον χώρο στον οποίο εκτυλίσσεται η έρευνα.

Παραδοσιακά, η μέτρηση της περιπλάνησης του νου γίνεται συνήθως με αντικειμενικές μεθόδους, όπως η απόδοση σε δραστηριότητες (χρόνος αντίδρασης, κίνηση ματιών κ.α.), ή με υποκειμενικούς μεθόδους, όπως η αυτο-αναφορά (Weinstein, 2018). Στην περίπτωση της αυτο-αναφοράς, η μέτρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον ίδιο τον συμμετέχοντα, ως αυθόρμητη αυτο-αναφορά (self-caught), ή από τους ερευνητές, με τη χρήση της μεθόδου ανίχνευσης σκέψεων (probe-caught). Στη

μέθοδο ανίχνευσης σκέψεων, ο ερευνητής διακόπτει τον συμμετέχοντα από τη δραστηριότητά του (συνήθως περιλαμβάνει αποκρίσεις σε ακουστικά ή/και οπτικά ερεθίσματα) για να διερευνήσει πού έχει εστιασμένη την προσοχή του. Στην αυθόρμητη αυτοαναφορά, οι συμμετέχοντες καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι το μυαλό τους περιπλανάται και να το αναφέρουν, είτε πατώντας ένα κουμπί είτε σημειώνοντάς το σε μια φόρμα. Αυτές οι δύο μέθοδοι μέτρησης δεν είναι χωρίς περιορισμούς, καθώς και στις δύο περιπτώσεις οι συμμετέχοντες αξιολογούν αποκλειστικά την κατάσταση της προσοχής τους, πράγμα για το οποίο χρειάζεται να έχουν μετεπίγνωση των ειρμών των σκέψεών τους.

Για τη βελτίωση των προαναφερθεισών μεθόδων, ορισμένοι ερευνητές αξιοποιούν εργαλεία που μετρούν αισθητηριακές ανταποκρίσεις του σώματος στην περιπλάνηση του νου. Οι συμπεριφοριστικοί παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη είναι ο χρόνος ανταπόκρισης (Weinstein, 2018), το ποσοστό σφάλματος σε δραστηριότητες (McVay & Kane, 2012), καθώς και η μειωμένη κατανόηση (Szpunar, Moulton, & Schacter, 2013). Άλλες μέθοδοι μετρήσεων αφορούν ηλεκτροφυσιολογικούς και νευρολογικούς παράγοντες, όπως η αυξημένη δραστηριότητα στο δίκτυο προεπιλεγμένης λειτουργίας και στα εκτελεστικά δίκτυα (Andrews-Hanna, Smallwood, & Spreng, 2014), και κάνουν χρήση της λειτουργικής απεικόνισης μαγνητικού συντονισμού (fMRI).

1.6. Η περιπλάνηση του νου στα παιδιά

Η περιπλάνηση του νου στα παιδιά δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι έρευνες που μελετούν τις συσχετίσεις και τις επιδράσεις της περιπλάνησης του νου στα παιδιά και στους εφήβους. Μάλιστα, αποκαλύπτουν πως η περιπλάνηση του νου είναι ένα συχνό φαινόμενο στα παιδιά το οποίο μπορεί να μετρηθεί με αξιοπιστία σε παιδιά άνω των 8 ετών (Keulers & Jonkman, 2019). Ειδικότερα, σε μια έρευνα που επικεντρώθηκε στην συσχέτιση της περιπλάνησης του νου με τις εκτελεστικές λειτουργίες σε παιδιά 9-11 ετών διαπιστώθηκε πως οι χαμηλά ανεπτυγμένες εκτελεστικές λειτουργίες, όπως ο ανασταλτικός έλεγχος και η μετατόπιση, οδηγούν σε περισσότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου (Keulers & Jonkman, 2019). Μια άλλη έρευνα που μελέτησε το νοητικό ταξίδι στο χρόνο σε παιδιά 9-13 χρόνων έδειξε πως όσα παιδιά βίωναν περισσότερες μη συνδεδεμένες σκέψεις με το τρέχον έργο (TUTs) είχαν χαμηλότερη απόδοση σε δραστηριότητες που παρακολουθούσαν τον χρόνο αντίδρασης και την μνήμη εργασίας, και πως οι

μη σχετικές τους σκέψεις προσανατολίζονταν προς το μέλλον, όπως έχει παρατηρηθεί και στους ενηλίκους (Ye, Song, Zhang, & Wang, 2014).

Ακόμη, έρευνες καταλήγουν πως η συχνή περιπλάνηση του νου συσχετίζεται με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς επηρεάζεται η διατήρηση της μνήμης και η ανάπτυξη του λεξιλογίου (Cherry, McCormack, & Graham, 2022), χάνεται η συγκέντρωση με αποτέλεσμα να μειώνεται η σωστή ανταπόκριση σε ποικίλα ερεθίσματα (Jones, 2019), μειώνεται η κατανόηση του γραπτού λόγου (Mrazek, Phillips, Franklin, Broadway, & Schooler, 2013), ενώ αυξάνονται οι μεταγνωστικές δυσκολίες και παρατηρούνται μειωμένες ικανότητες ρύθμισης της συμπεριφοράς (McLennon, Sosa-Hernandez, & Henderson, 2022). Τέλος, όσον αφορά στη δημιουργικότητα, φαίνεται πως η περιπλάνηση του νου επιδρά θετικά στους ενηλίκους, ενώ στα παιδιά απαιτείται η ανάπτυξη υψηλών δεξιοτήτων εστίασης της προσοχής, της μεταγνώσης και της γνωστικής αυτορρύθμισης (Preiss, Ibaceta, Ortiz, Carvacho, & Grau, 2019).

Η αυξημένη έκθεση σε οθόνες έχει συσχετιστεί με τη μη ωφέλιμη περιπλάνηση του νου. Στα παιδιά, η χρήση φορητών ηλεκτρονικών συσκευών επιδρά στην ομαλή ανάπτυξη του εγκεφάλου, καθώς διαπιστώνεται χαμηλή μυελίνωση των οδών της λευκής ουσίας, επηρεάζοντας την ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Hutton, Dudley, Horowitz-Kraus, DeWitt, & Holland, 2020), ενώ έχει αντίκτυπο και στην ψυχοκοινωνική τους ευημερία, καθώς αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Niiranen, Kiviruusu, Vornanen, Saarenpää-Heikkilä, & Paavonen, 2021). Σε μια διαχρονική έρευνα που παρακολούθησε τη χρήση οθονών στις Η.Π.Α. μεταξύ του 2019 και του 2021 διαπιστώθηκε πως ο μέσος όρος παρακολούθησης οθονών στα παιδιά 8-12 ετών αυξήθηκε από 4 ώρες και 44 λεπτά σε 5 ώρες και 33 λεπτά, ενώ στα παιδιά 13-18 ετών από 7 ώρες και 22 λεπτά σε 8 ώρες και 39 λεπτά (Common Sense Media, 2021). Σημειώθηκε δηλαδή μια αύξηση 17 % σε δύο μόνο χρόνια, γεγονός που μάλλον οφείλεται στους περιορισμούς της πανδημίας— τα ποσοστά αυτά δεν περιλαμβάνουν τον χρόνο έκθεσης σε οθόνες που αφορούν σχολικό πλαίσιο. Η συχνή χρήση οθονών σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη εκτέλεση πολλαπλών εργασιών (multi-tasking) μειώνει τη φαιά ουσία στον εγκέφαλο, έχοντας ως αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα ενσυνειδητότητας και υψηλό δείκτη μη προσαρμοστικών ή αρνητικών πρότυπων σκέψεων στα παιδιά (Nakshine, Thute, Khatib, & Sarkar, 2022). Ως αποτέλεσμα, ο εθισμός στις οθόνες στην παιδική ηλικία οδηγεί σε συχνά επεισόδια περιπλάνησης του νου, έχοντας αρνητικό αντίκτυπο στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

1.6.1. Η συσχέτιση της περιπλάνησης του νου με τη μάθηση

Η περιπλάνηση του νου είναι μια δεδομένη ανθρώπινη διαδικασία, η οποία συμβαίνει συχνά σε ποικίλες καταστάσεις, όπως στο μαγείρεμα, στις μετακινήσεις, ακόμα και σε σχολικές τάξεις. Ωστόσο, η περιπλάνηση του νου σε σχολικό πλαίσιο διαφέρει από τις άλλες εμπειρίες, καθώς οι απαιτήσεις της σχολικής τάξης, όπως η διατήρηση της προσοχής στο μάθημα και οι μεγάλες αίθουσες γεμάτες συνομηλίκους και διάφορους περισπασμούς, φαίνεται να ενισχύουν το ενδεχόμενο εμφάνισης επεισοδίων εσωτερικού στοχασμού. Τα σχολικά μαθήματα έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια και, επιπλέον, παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό νοητικής δυσκολίας. Η διατήρηση της προσοχής των μαθητών αποτελεί για το εκπαιδευτικό σύστημα μεγάλη πρόκληση. Παρόλο που οι μαθητές μπορεί να δείχνουν ενδιαφέρον στην αρχή του μαθήματος, η ενεργή συμμετοχή τους μειώνεται με την πάροδο του χρόνου. Ως συνέπεια, απεμπλέκονται από τη διαδικασία της μάθησης και εμπλέκονται σε μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις (TUTs).

Η απεμπλοκή από τη διαδικασία της μάθησης συνδέεται με τον αντιληπτό βαθμό δυσκολίας του μαθήματος από τον μαθητή και την αίσθηση της δυνατότητας επιλογής του υλικού του μαθήματος. Μάλιστα, έρευνες δείχνουν πως η περιπλάνηση του νου είναι πιο συχνή όταν τα μαθήματα έχουν αυξημένη γνωστική απαίτηση, γεγονός που συνδέεται με την υπόθεση του ελέγχου των πόρων της παρατεταμένης προσοχής (Thomson, Besner, & Smilek, 2015). Από την άλλη, όταν οι μαθητές επιλέγουν το θέμα που θα μελετήσουν, τότε τους δίνεται η δυνατότητα ταύτισης με τους συνομηλίκους τους και η μάθηση αποκτά προσωπικό νόημα για αυτούς, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται σε μια διαδικασία στην οποία είναι ικανοί να επιτύχουν παραμένοντας συγκεντρωμένοι ως το τέλος της (Parker, Novak, & Bartell, 2017). Ωστόσο, όταν νιώθουν ότι δεν έχουν αυτονομία, μπορεί να αφήσουν το μυαλό τους να ταξιδεύει σε άλλες σκέψεις, μακριά από το θέμα του μαθήματος.

Έρευνες δείχνουν ότι η περιπλάνηση του νου παρεμποδίζει έμμεσα τη μάθηση, καθώς όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του μαθήματος ως ανιαρό ή δύσκολο προτιμούν να στρέφονται σε εσωτερικές σκέψεις, έχοντας ως αποτέλεσμα τη χαμηλή κατανόηση και εμπέδωση των πληροφοριών (Szpunar, Moulton, & Schacter, 2013). Επιπλέον, όσον αφορά την ανάγνωση, η περιπλάνηση του νου οδηγεί σε χαμηλή κατανόηση του κειμένου και ανάκληση γεγονότων από την ιστορία. Μάλιστα, υπάρχει μια διαφοροποίηση στο επίπεδο κατανόησης και ενεργούς εμπλοκής στην ανάγνωση, το οποίο εξαρτάται από το αν το βιβλίο το διαβάζουν τα ίδια τα παιδιά φωναχτά ή σιωπηλά ή αν απλώς τους το διαβάζει ο/η εκπαιδευτικός (Varao Sousa, Carriere, & Smilek, 2013). Στην τελευταία περίπτωση, οι μαθητές δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον και χαμηλότερη κατανόηση του κειμένου.

Επιπρόσθετα, ο Mrazek και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν (2012) ότι τα συχνά επεισόδια περιπλάνησης του νου των μαθητών έχουν ως αντίκτυπο τη χαμηλή απόδοση της μνήμης εργασίας, έχοντας ως επίπτωση χαμηλές γνωστικές δεξιότητες. Πέρα από τις ζημιές της, η περιπλάνηση του νου μπορεί να αξιοποιηθεί σε σχολική τάξη ως εργαλείο ανάπτυξης της δημιουργικότητας, των δεξιοτήτων σχεδιασμού μελλοντικών δράσεων και τέλος ως μορφή εμβάπτισης ενός παλιού ερεθίσματος ως καινούριο.

Οι Cherry, McCormack, και Graham (2022), προτείνουν στην έρευνά τους τέσσερις στρατηγικές αντιμετώπισης της περιπλάνησης του νου των μαθητών σε σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, συστήνουν οι εκπαιδευτικοί να σταματούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να θέτουν ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης. Η χρήση ερωτήσεων βοηθά τα παιδιά να προσέχουν περισσότερο, λειτουργεί ως ένας τρόπος «επανεκκίνησης» της προσοχής, ελέγχει τον βαθμό κατανόησης και ενισχύει την κατάκτηση της γνώσης. Η δεύτερη στρατηγική είναι η προαγωγή της ενεργούς μάθησης μέσω πειραμάτων, κουίζ, ανοιχτών συζητήσεων και ομαδικών εργασιών. Η τρίτη στρατηγική που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν τεχνικές ενσυνειδητότητας και διαλογισμού για να επανεστιάσουν την προσοχή τους. Τέλος, προτείνουν να επιτρέπεται η περιπλάνηση του νου όταν αυτή δεν παρεμποδίζει τη μάθηση. Η περιπλάνηση του νου μπορεί να ενσωματωθεί στις σχολικές τάξεις, καθώς τα συχνότερα διαλείμματα, οι χαμηλότεροι στόχοι μάθησης, και τα μικρότερα σε χρονική διάρκεια μαθήματα, μπορούν ενδεχομένως να φέρουν στην επιφάνεια τα οφέλη της και να συρρικνώσουν το μεγάλο μαθησιακό της κόστος.

Συμπερασματικά, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε η περιπλάνηση του νου, αρχικά με τον ορισμό της ως μια φυσική κατάσταση του ανθρώπινου νου την οποία βιώνουν συχνά όλοι οι άνθρωποι με σημαντικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητά τους στο τρέχον έργο που καλούνται να εκτελέσουν. Η διερεύνηση της περιπλάνησης του νου ξεκίνησε ακόμα από τη δεκαετία του '60, και έχει εξελιχτεί τα τελευταία χρόνια λόγω της χρήσης του fMRI και της συσχέτισής της με το δίκτυο προεπιλεγμένης λειτουργίας. Υπάρχουν πολλαπλές θεωρίες που εξηγούν το φαινόμενο της περιπλάνησης του νου, τόσο από νευροεπστημονική σκοπιά, όσο και από τη μεριά της γνωστικής ψυχολογίας. Στα παιδιά, η περιπλάνηση του νου επηρεάζει βαθιά τη μάθηση, τα επίπεδα κατανόησης και την αποτελεσματικότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η Αυτορρύθμιση

2.1. Εισαγωγή

Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης συνδέονται με την υγεία και την ευεξία των ανθρώπων. Στις ηλικιακές ομάδες των παιδιών είναι δυνατόν να προβλεφθούν η σχολική τους ετοιμότητα (Blair & Raver, 2015), όπως και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις βάσει του επιπέδου αυτορρύθμισης τους (Zimmerman & Kitsantas, 2014), τα οποία μπορούν να επηρεάσουν μακροπρόθεσμα την υγεία τους και τη σχολική τους πορεία (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013). Η σημασία της αυτορρύθμισης είναι ιδιαίτερος αδιαμφισβήτητη. Συγκεκριμένα, η ανάγκη για δεξιότητες αυτορρύθμισης αναδείχτηκε σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικους, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι καταναλώνουν 3-4 ώρες ημερησίως για να αντισταθούν σε διάφορες επιθυμίες τους (Hofmann, Vohs, & Baumeister, 2012). Η ίδια έρευνα διαπίστωσε πως οι άνθρωποι έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ των επιθυμιών τους, των στόχων τους και του βαθμού αντίστασης που επιτυγχάνουν (Hofmann, Vohs, & Baumeister, 2012). Επομένως, στους ενήλικους η αυτορρύθμιση βασίζεται στους στόχους και τα πρότυπα που υιοθετούν για να προσαρμόσουν την συμπεριφορά τους στην εκάστοτε συνθήκη, διαμορφώνοντας τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους και καθοδηγώντας τις δράσεις τους (Freund & Hennecke, 2015).

Σε μια διαχρονική έρευνα που στηρίχτηκε στη μετανάλυση και μελέτησε τη συσχέτιση της ανάπτυξης της αυτορρύθμισης στα παιδιά με την ψυχική τους υγεία, το επίπεδο επιτευγμάτων τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις σε βάθος χρόνου, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που στα τέσσερα τους είχαν αναπτύξει καλές δεξιότητες αυτορρύθμισης, στα οχτώ τους χρόνια είχαν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και ακαδημαϊκές επιδόσεις (Robson, Allen, & Howard, 2020). Τα παιδιά που δεν είχαν αναπτύξει επαρκώς αυτές τις δεξιότητες είχαν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες και επιθετική συμπεριφορά, ενώ στα 13 τους χρόνια υιοθετούσαν εγκληματικές συμπεριφορές και είχαν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν χρήση ουσιών, πράγμα το οποίο οδηγούσε σε παθολογικά συμπτώματα στα 38 τους χρόνια (Robson, Allen, & Howard, 2020).

Η υποστήριξη της ανάπτυξης επαρκών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στα πρώτα έξι χρόνια της ζωής μπορεί να θεωρηθεί ως μια επένδυση, που θα επιφέρει καρποφόρα αποτελέσματα μακροπρόθεσμα. Στην παιδική ηλικία, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης μιας γκάμας

συναισθημάτων τόσο στους άλλους, όσο και στον εαυτό τους, καθώς και στην αποτελεσματική διαχείρισή τους, στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης απλών προβλημάτων, στην παροχή κατάλληλης υποστήριξης για την κατάκτηση του αυτοελέγχου με χρήση στρατηγικών, όπως τεχνικές ενσυνειδητότητας, στην ανάπτυξη της εστίασης της προσοχής για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, στην ανάπτυξη της ανεκτικότητας και της επιμονής, στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας από πολλαπλές οπτικές γωνίες και τέλος στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Rosanbalm & Murray, 2017). Η κατάκτηση αυτών των επιμέρους δεξιοτήτων της αυτορρύθμισης ενισχύει τη γνωστική ικανότητα, προσφέροντας τη δυνατότητα για μάθηση σε ένα σχολικό πλαίσιο. Επιπροσθέτως, τα παιδιά που καταφέρνουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισής τους, εκδηλώνουν συνήθως κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, αναπτύσσουν δυνατές κοινωνικές σχέσεις και φιλίες, ενώ μπορούν να δρουν πιο ανεξάρτητα.

2.2. Ορισμός της αυτορρύθμισης

Σύμφωνα με την McClelland και τους συνεργάτες της, η αυτορρύθμιση είναι η δεξιότητα που επιτρέπει στο άτομο να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον, να ζυγίζει τις επιλογές και τις συνέπειες μιας δράσης και να παίρνει σωστές αποφάσεις για την εκπλήρωση των στόχων του (McClelland M. M., Geldhof, Cameron, & Wanless, 2015). Επομένως, η αυτορρύθμιση αποτελεί μια περίπλοκη κατασκευή η οποία περιγράφει τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές, φυσιολογικές, και συμπεριφοριστικές πτυχές ενός ανθρώπου επιδρούν και σχηματίζουν τις αποκρίσεις του σε ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον (Posner & Rothbart, 2007). Παραδοσιακά, η κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1991) υπογραμμίζει πως η ανθρώπινη συμπεριφορά υποκινείται και ρυθμίζεται από την αυτο-επιρροή, η οποία βασίζεται στις λειτουργίες της παρακολούθησης, της κρίσης και της συναισθηματικής αντίδρασης. Ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο στον καθορισμό των δράσεων και σκέψεων, είναι ευάλωτη σε εξωτερικές κοινωνικές επιρροές (Bandura, 1991). Η σύγχρονη προσέγγιση της αυτορρύθμισης απομακρύνεται από το απλό μοντέλο του ελέγχου της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων του Bandura, καθώς προσθέτει κοινωνικές, βιολογικές, πολιτισμικές, γνωστικές, και φυσιολογικές διαστάσεις στον ορισμό της.

Ο ορισμός της αυτορρύθμισης μπορεί να προσεγγιστεί είτε από μια σκοπιά που φωτίζει τη συμπεριφορά και την ιδιοσυγκρασία, είτε από την πλευρά των γνωστικών/νευρικών συστημάτων,

γεγονός που της δίνει ένα ευρύ και πολυδιάστατο φάσμα μελέτης. Η περιπλοκότητα της αυτορρύθμισης παρατηρείται στις ποικίλες επιστήμες που ασχολούνται με αυτήν και πως ο κάθε επιστημονικός τομέας χρησιμοποιεί διαφορετικούς όρους για να την περιγράψει. Για παράδειγμα, στη νευροψυχολογία δίνεται έμφαση στις εκτελεστικές λειτουργίες, στην αναπτυξιακή ψυχολογία φωτίζεται η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και η αναβολή της ικανοποίησης, στην εκπαιδευτική ψυχολογία η εμπλοκή, στην ψυχολογία της προσωπικότητας η ιδιοσυγκρασία κ.α..

Κατά την Crafa (2015), τα παιδιά είναι κοινωνικά όντα τα οποία ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τις δράσεις τους με βάση τις οικογενειακές, πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες της εκάστοτε κοινωνίας στην οποία μεγαλώνουν. Σε αυτήν την προσέγγιση, η αυτορρύθμιση ερμηνεύεται ως μια κοινωνική κατασκευή, η λειτουργία της οποία διαπνέεται από διαφορετικές αξίες και στόχους αναλόγως με το κοινωνικό πλαίσιο, οδηγώντας σε σημαντική διαφοροποίηση της με βάση τις γεωγραφικές συνιστώσες. Επιπλέον, παρατηρούνται φυσιολογικές και ψυχοβιολογικές ανταποκρίσεις του σώματος για την ρύθμιση της συμπεριφοράς, όπως ο καρδιακός ρυθμός, ο τόνος του πνευμονογαστρικού, οι ηλεκτροδερματικές αποκρίσεις, ο έλεγχος της προσοχής (Crafa, 2015). Ουσιαστικά, η βιολογική λειτουργία του σώματος επιδρά και μπορεί να καθορίζει τον βαθμό αυτορρύθμισης που ένα άτομο μπορεί να επιτύχει. Ακόμη, από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας, ο εαυτός βάζει στόχους και υπολογίζει το κόστος και τα οφέλη, δίνοντας ρόλους στα κίνητρά του και στις εκτελεστικές του λειτουργίες ώστε να επιτυγχάνεται η διαδικασία της αυτορρύθμισης (Crafa, 2015). Εν τέλει, ενώ ορισμένες πτυχές της αυτορρύθμισης προκαθορίζονται βιολογικά και κοινωνικά, το άτομο έχει τη δυνατότητα να αλλάξει και να βελτιώσει τις ικανότητές του, γεγονός βέβαιο που εξαρτάται από τις προσωπικές του εμπειρίες και την ιδιοσυγκρασία του.

Λόγω της πολυπλοκότητας της κατασκευής της αυτορρύθμισης και των πολλών διαφορετικών επιστημών που ασχολούνται με τη μελέτη της, διαπιστώνεται πως ο ορισμός της εμπεριέχει μια ασάφεια, καθώς δεν περιγράφεται κάτω από ένα συνεκτικό πλαίσιο. Οι πολλές πτυχές της προσθέτουν πλούτο και βάθος στη μελέτη της, καθώς οι διαφορετικές οπτικές γωνίες των πολλαπλών θεωριών γύρω από αυτήν οδηγούν στην κατανόηση του τι είναι εν τέλει η αυτορρύθμιση. Παρακάτω ακολουθούν διάφοροι όροι που συνδέονται και μελετιούνται μαζί με την αυτορρύθμιση, οι οποίοι αποσαφηνίζουν τον ορισμό της.

2.2.1. Εκτελεστικές λειτουργίες και αυτορρύθμιση

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται μια τάση να χρησιμοποιούνται αυτές οι δύο έννοιες ως εναλλασσόμενες μεταξύ τους, αλλά και με άλλους συνώνυμους όρους — όπως εκτελεστικός έλεγχος (executive control), επιτελικές λειτουργίες (executive functions), γνωστικός έλεγχος (cognitive control), επίπονος έλεγχος (effortful control) — γεγονός που δυσχεραίνει τη διάκρισή τους και απαιτεί την εννοιολογική αποσαφήνιση των διαδικασιών των εκτελεστικών λειτουργιών και της αυτορρύθμισης. Διακρίνεται ωστόσο ένα κοινό στοιχείο, καθώς αυτές οι δύο λειτουργίες μοιράζονται νοητικά συστήματα στα οποία συμμετέχουν πτυχές του προμετωπιαίου φλοιού, και η καθεμία από αυτές αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των διαδικασιών ενεργοποίησης της προσοχής (Bell & Garcia Meza, 2020), επικαλύπτοντας ουσιαστικά η μια την άλλη.

Οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούνται από ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες επιτρέπουν στον άνθρωπο να καθορίζει και να επιτυγχάνει τους στόχους του. Μάλιστα, φαίνεται ότι, μεταξύ άλλων σημαντικών πτυχών τους, παρέχουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να προσαρμόζεται σε καινούργιες καταστάσεις, να κατανοεί περίπλοκες έννοιες, όπως και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές του σχέσεις. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η περιοχή του εγκεφάλου που συνδέεται με τις εκτελεστικές λειτουργίες είναι ο προμετωπιαίος φλοιός. Ως θεμελιώδη στοιχεία των εκτελεστικών λειτουργιών, σύμφωνα με την Diamond (2013), θεωρούνται ο ανασταλτικός έλεγχος (inhibitory control), η μνήμη εργασίας (working memory), και η γνωστική ευελιξία (cognitive flexibility). Άλλοι ερευνητές προσθέτουν στην παραπάνω λίστα την εστίαση και την διατήρηση της προσοχής, την μετατόπιση της προσοχής, τον προγραμματισμό και τέλος την επίλυση προβλημάτων (Kara, Plante, & Doubleday, 2017).

Ο ανασταλτικός έλεγχος περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται στους περισπασμούς και στις παρορμήσεις και να συγκεντρώνεται σε σημαντικές πληροφορίες. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως ο ανασταλτικός έλεγχος μετριάζει τις αντιδράσεις, ρυθμίζει τη συμπεριφορά, και επαναεστιάζει την προσοχή (García-Madruga, Gómez-Veiga, & Vila, 2016), καθώς επιτρέπει στο άτομο να πραγματοποιεί μια επιλογή και να σκέφτεται αναλυτικά, σχεδιάζοντας τη δράση του με βάση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, και όχι απλώς να αντιδρά απερίσκεπτα. Η μνήμη εργασίας αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί και να επεξεργάζεται νοερά πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον την κάθε δεδομένη στιγμή (García-Madruga, Gómez-Veiga, & Vila, 2016). Οι πληροφορίες αυτές αποθηκεύονται προσωρινά, για ένα σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς η μνήμη εργασίας έχει περιορισμένη χωρητικότητα. Επομένως, προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να θυμάται πληροφορίες ή γεγονότα που συνέβησαν νωρίτερα ώστε μετέπειτα να εκτελέσει δράσεις ή να λύσει προβλήματα. Για παράδειγμα, η μνήμη εργασίας ενεργοποιείται όταν παρουσιάζεται σε

ένα άτομο η ανάγκη να συγκρατήσει έναν αριθμό τηλεφώνου, να λύσει μαθηματικές ασκήσεις, να κατανοήσει ένα κείμενο κ.α. Η γνωστική ευελιξία είναι η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη του πολλαπλές οπτικές γωνίες μιας περίπτωσης και να προσαρμόζεται αποτελεσματικά σε αυτήν (García-Madruga, Gómez-Veiga, & Vila, 2016). Απαιτεί δηλαδή γρήγορη αντίδραση, δημιουργικότητα, ευέλικτη προσαρμογή σχεδίων με βάση τα δεδομένα της κάθε στιγμής και εναλλαγές μεταξύ πολλαπλών δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με την Diamond (2013), η διαφορά ανάμεσα στην αυτορρύθμιση και τις εκτελεστικές λειτουργίες εντοπίζεται στην εστίαση της πρώτης σε συναισθηματικές καταστάσεις, στην συμπεριφορά, στο κίνητρο και στην γνωστική διέγερση, που ουσιαστικά επικαλύπτει έως ένα βαθμό τον ανασταλτικό έλεγχο. Από την άλλη, οι ερευνητές προσεγγίζουν τις εκτελεστικές λειτουργίες δίνοντας περισσότερη έμφαση στις σκέψεις, στην προσοχή, και στη δράση ενός ατόμου. Συνεπώς, η αυτορρύθμιση αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και την επίτευξη των στόχων, ενώ οι εκτελεστικές λειτουργίες συνδέονται με τη νοητική δραστηριότητα και την αναστολή των συναισθημάτων. Παρόλο που στην επιστημονική κοινότητα αυτές οι δύο λειτουργίες του εγκεφάλου τείνουν να μελετιούνται ξεχωριστά, πολλές έρευνες παρατηρούν σημαντική επικάλυψη μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, και οι δύο φαίνεται να ακολουθούν παρόμοια αναπτυξιακή διαδικασία, καθώς αναπτύσσονται με ραγδαίο ρυθμό από τα πρώτα χρόνια της ζωής μέχρι και την εφηβεία, μπορούν να προβλέψουν διαχρονικά σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης ζωής, όπως την ακαδημαϊκή πορεία, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ψυχική και σωματική υγεία, και τέλος μοιράζονται τις ίδιες εγκεφαλικές περιοχές (τον προμετωπιαίο φλοιό) (Howard, και συν., 2021).

Επί του παρόντος η επιστημονική κοινότητα δεν έχει φτάσει σε συμφωνία για την ακριβή συσχέτιση των ικανοτήτων της αυτορρύθμισης και των εκτελεστικών λειτουργιών. Ωστόσο, αρκετές μελέτες διαπιστώνουν μια αμφίδρομη σχέση στην ανάπτυξή τους (Blair, 2016, Howard, και συν., 2021). Μάλιστα, το αμφίδρομο μοντέλο του Blair (2016) δείχνει πως αυτές οι δύο κατασκευές ασκούν αμοιβαία επιρροή καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης των παιδιών. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούνται από μηχανισμούς που ενεργοποιούνται σε μια διαδικασία από πάνω προς τα κάτω (top-down) για να διαχειρίζονται τη διέγερση και να εστιάζουν την προσοχή σε μια στοχευμένη δραστηριότητα. Από την άλλη, η κινητοποίηση των εκτελεστικών λειτουργιών, από μια προοπτική από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), επηρεάζεται από την έκθεση σε χρόνιο στρες, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη για συχνή αυτορρύθμιση. Ως αποτέλεσμα, ο εγκέφαλος απελευθερώνει νευροχημικές ουσίες που επιδρούν στην ανάπτυξη του προμετωπιαίου φλοιού και, συνεπώς, στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών. Εν κατακλείδι, το αμφίδρομο μοντέλο

υπογραμμίζει πως οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι απαραίτητες ώστε να επιτευχθεί η διαδικασία της αυτορρύθμισης.

Οι McClelland και Morrison (2003) υποστηρίζουν ότι η αυτορρύθμιση και οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι «εκδηλώσεις της ίδιας υποκείμενης δομής αυτορρύθμισης» (σ. 631), και ότι η όποια ασυμφωνία που υπάρχει για τον ορισμό και τη λειτουργία τους οφείλεται στη διαφορετική θεωρητική προσέγγισή τους. Η McClelland και οι συνεργάτες της προχώρησαν μάλιστα και στην δημιουργία μιας δοκιμασίας μέτρησης των δύο αυτών εννοιών, η οποία μπορεί να ερμηνεύσει από κοινού τόσο την αυτορρύθμιση όσο και τις εκτελεστικές λειτουργίες (McClelland M. M., και συν., 2014).

Υπό το πρίσμα της μετα-θεωρίας του μοντέλου των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (Relational-Developmental Systems, RDS) (βλέπε υποκεφάλαιο 2.1.1.), οι δύο αυτές προσεγγίσεις εξηγούνται απόλυτα καθώς, στο πλαίσιο της, η ανάπτυξη αποτελείται από μια αμφίδρομη και δυναμική διαδικασία. Ουσιαστικά, η στόχευση στη βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών συσχετίζεται αιτιακά με την καλυτέρευση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Δημιουργείται λοιπόν μια κυκλική ακολουθία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με ανεπτυγμένες εκτελεστικές λειτουργίες οδηγούνται στην βελτίωση της αυτορρύθμισής τους μέσω της δυνατότητας συμμετοχής σε περισσότερες δραστηριότητες που ενισχύουν τις εκτελεστικές λειτουργίες, γεγονός που συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών και των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Muir, Howard, & Kervin, 2023).

Η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης αυτών των δύο κατασκευών αποσαφηνίζει τη διαδικασία ανάπτυξής τους και την αιτιακή τους σχέση, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών και ό,τι αυτή συνεπάγεται (όπως ακαδημαϊκή πορεία, κοινωνικές δεξιότητες, ψυχική και σωματική υγεία). Επιπλέον, προσφέρει μια σημαντική παιδαγωγική γραμμή, καθώς ο στόχος της ταυτόχρονης βελτίωσής τους μπορεί να ενισχύσει την προσαρμογή των παιδιών στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και όχι μόνο.

2.2.2. Η συμπεριφορική, η γνωστική και η συναισθηματική αυτορρύθμιση

Στον ορισμό της αυτορρύθμισης προστίθεται μια διάκριση ανάμεσα στους τρεις τύπους της, τη συμπεριφορική, τη γνωστική και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Η συμπεριφορική αυτορρύθμιση αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να ενσωματώνει τις γνωστικές του δεξιότητες,

όπως την προσοχή, τη μνήμη εργασίας, τον ανασταλτικό έλεγχο και τη γνωστική του ευελιξία (δηλαδή τις εκτελεστικές του λειτουργίες) ώστε να επιλέγει την κατάλληλη εκδήλωση της συμπεριφοράς του αναλόγως με τις περιστάσεις (Montroy, Bowles, Skibbe, & Foster, 2014). Διαφέρει ωστόσο από τις εκτελεστικές λειτουργίες διότι να μην απαιτεί τη χρήση τους, χρειάζεται όμως επιπλέον την επιλογή μιας κατάλληλης απόκρισης στις κοινωνικές και περιβαλλοντικές απαιτήσεις (McClelland & Cameron Ponitz, 2012). Για παράδειγμα, σε ένα σχολικό πλαίσιο ένα παιδί ενεργοποιεί τη μνήμη εργασίας του για να θυμηθεί τις οδηγίες που δόθηκαν για την εκπόνηση μιας εργασίας, πρέπει όμως επιπροθέτως να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του ώστε να συγκεντρωθεί στις πληροφορίες που είναι σχετικές με το στόχο του και να κρατήσει την προσοχή του μακριά από ερεθίσματα που του αποσπούν την προσοχή.

Η γνωστική αυτορρύθμιση περιλαμβάνει ένα σύνολο επικοδομητικών διαδικασιών ελέγχου του νοητικού περιεχομένου για καλύτερη νοητική απόδοση ώστε να σχεδιαστούν και να προσαρμοστούν οι δράσεις για την επίτευξη των προσωπικών στόχων (Santosh, Roy, & Kundu, 2015). Επί της ουσίας, αναφέρεται στον έλεγχο του ειρμού των σκέψεων αναλόγως με τις περιβαλλοντικές αλλαγές και προηγείται της συμπεριφορικής αυτορρύθμισης. Για παράδειγμα, μπορεί ένα άτομο αρχικά να σκέφτεται πως νιώθει ενοχλημένο με τον/τη σύντροφό του, αλλά να στρέψει το μυαλό του σε σκέψεις ευγνωμοσύνης για αυτόν/ήν, πριν προλάβει να εκδηλώσει μια έντονη συμπεριφορά. Πρόκειται, όπως γίνεται φανερό, για μεταγνωστική διαδικασία.

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα κατανόησης, αποδοχής και ρύθμισης των συναισθημάτων ώστε ένα άτομο να μπορεί να προσαρμοστεί με επιτυχία στο ψυχοκοινωνικό του περιβάλλον, διατηρώντας τη ψυχική του υγεία και επιτυγχάνοντας τους στόχους του (Van Lissa, Keizer, Van Lier, Meeus, & Branje, 2019). Τα συναισθήματα που οι μαθητές καλούνται να ελέγξουν μπορεί να είναι τόσο ευχάριστα, όσο και δυσάρεστα, και λαμβάνουν κρίσιμο ρόλο στην ακαδημαϊκή τους απόδοση διότι μια λανθασμένη διαχείριση μετατρέπεται σε εμπόδιο για τη μάθηση. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση κατακτάτε τόσο ατομικά όσο και με κοινωνική υποστήριξη, και αφορά την ικανότητα ενός παιδιού να δείχνει διαθεσιμότητα για μάθηση και αλληλεπίδραση, να κάνει χρήση στρατηγικών για τη διαχείριση της έντονης διέγερσης και των μεταβατικών καταστάσεων κ.α..

2.2.3. Η καθυστέρηση της ικανοποίησης

Στην καθημερινή ζωή, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν συχνά καταστάσεις στις οποίες χρειάζεται να δείξουν υπομονή για να επιτύχουν τον στόχο τους. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται καθυστέρηση της ικανοποίησης (delay of gratification) και χρησιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα ως μια μονάδα μέτρησης των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Η καθυστέρηση της ικανοποίησης αναφέρεται ουσιαστικά στην ικανότητα ενός παιδιού να περιμένει μια ανταμοιβή που έρχεται σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα, η οποία μπορεί να είναι μεγαλύτερη, πιο επιθυμητή ή πιο απολαυστική, αντί να λάβει μια άμεση, αλλά μικρότερη ανταμοιβή (Wilson, Lengua, Tininenko, Taylor, & Trancik, 2009). Συγκεκριμένα, συνδέεται με την αναστολή των παρορμητικών συμπεριφορών και την ικανότητα φαντασίωσης του εαυτού στο μέλλον για την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, αλλά και για την προσωπική ευεξία. Η δυνατότητα της καθυστέρησης της ικανοποίησης αυξάνεται με την ενηλικίωση. Μάλιστα, παιδιά τεσσάρων χρονών μπορούν να φανταστούν μελλοντικές καταστάσεις, ενώ στα πέντε τους κατακτούν και σημαντικές στρατηγικές για την επίτευξη μακροχρόνιων στόχων (Twito, Israel, Simonson, & Knafo-Noam, 2019). Παρόλα αυτά, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση αυτής της ικανότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γεγονός που συσχετίζεται με τον βαθμό ανάπτυξης των εκτελεστικών λειτουργιών και με την ατομική μορφολογία και λειτουργία του εγκεφάλου, συγκεκριμένα του προμετωπιαίου φλοιού (Zelazo & Carlson, 2012).

Στα τέλη του εικοστού αιώνα, αναπτύχθηκε μια θεωρία που ερμηνεύει την καθυστέρηση της ικανοποίησης με βάση το σύστημα του «ζεστού ή κρύου» (hot-and-cool framework) (Metcalf & Mischel, 1999). Το σύστημα του «ζεστού» περιγράφει τη συναισθηματική ανταπόκριση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, την άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών και αναγκών με παρορμητικό τρόπο. Το σύστημα του «κρύου» αναφέρεται σε γνωστικού τύπου ανταποκρίσεις, με αργό ρυθμό και χρήση στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων. Το πρώτο σύστημα συσχετίζεται με τους φόβους και το πάθος, ενώ το δεύτερο με την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο. Οι Metcalfe και Mischel (1999) συμπεραίνουν πως εδώ βρίσκεται η έδρα της αυτορρύθμισης και πως η ισορρόπηση μεταξύ αυτών των δύο συστημάτων εξαρτάται από τη διαχείριση του άγχους, το βαθμό ανάπτυξης του κάθε ατόμου, αλλά και από τις δεξιότητες αυτορρύθμισης που κατέχει. Με άλλα λόγια, όταν ενεργοποιείται το «ζεστό σύστημα» το άτομο προχωρά στην άμεση και συναισθηματική ικανοποίηση, ενώ με το «κρύο σύστημα» προσφέρεται η δυνατότητα για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω γνωστικών διαδικασιών. Για παράδειγμα, ένα παιδί επιλέγει με βάση το «κρύο» του σύστημα να μην παίξει, αλλά να διαβάσει για το διαγώνισμα που έχει αύριο στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα, παίρνει καλό βαθμό και αυξάνει το μέσο όρο του. Από την άλλη, το ίδιο παιδί μπορεί

λόγω του άγχους, να αντιδράσει συναισθηματικά και να παίζει βιντεοπαιχνίδια, συνεπώς να αποτύχει στο τεστ του. Η ανάπτυξη ενός καλού «κρύου» συστήματος είναι αυτό που ουσιαστικά επιτρέπει την λειτουργία της καθυστέρησης της ικανοποίησης.

2.2.4. Αυτοέλεγχος

Σε ορισμένες έρευνες οι διαδικασίες της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες έννοιες. Σε άλλες έρευνες, ωστόσο, παρατηρείται μια σαφής διαφοροποίηση μεταξύ τους, καθώς ο αυτοέλεγχος θεωρείται ένα αδιάσπαστο κομμάτι της αυτορρύθμισης, και όχι ένα συνώνυμό της. Παραδοσιακά, ο αυτοέλεγχος συσχετιζόταν με την προσπάθεια, την αναστολή των παρορμήσεων, την καθυστέρηση της ικανοποίησης και το δυαδικό σύστημα του ζεστού και του κρύου (Metcalf & Mischel, 1999). Ο αυτοέλεγχος ερμηνευόταν λοιπόν ως μια επίπονη προσπάθεια αναστολής ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπου ο εαυτός άλλαζε τα μοτίβα της συμπεριφοράς του ώστε να προτρέψει την κυρίαρχη αντίδραση. Η συγκεκριμένη συνιστώσα του αυτοελέγχου, λόγω της συσχέτισής του με την ανασταλτική λειτουργία του συστήματος του εκτελεστικού ελέγχου, έχει περιορισμένους και αναλώσιμους πόρους, γεγονός που οδηγεί στην εξάντληση του εγώ (ego depletion) και στην αποτυχία του αυτοελέγχου (Muraven & Baumeister, 2000).

Επί του παρόντος, έχει αποδειχτεί πως η επιτυχή εκπλήρωση των στόχων στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων δεν περιορίζεται μόνο στην αναστολή και στην επίπονη προσπάθεια. Μάλιστα, έρευνες δείχνουν μια διαφοροποίηση ανάμεσα στον ανασταλτικό έλεγχο των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και το σημείο εκκίνησης του αυτοελέγχου που οδηγεί σε επιθυμητές συμπεριφορές. Υπό αυτό το πρίσμα, ο αυτοέλεγχος ορίζεται ως μια επίλυση της σύγκρουσης ανάμεσα στους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους ενός ανθρώπου (de Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stok, & Baumeister, 2012). Προτείνεται επίσης πως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν αβίαστες στρατηγικές για την επίλυση αυτής της σύγκρουσης μέσω των προσαρμοστικών συμπεριφορών και της αποτελεσματικής κατευναστικής απόκρισης στο δίλημμα (Gillebaart & de Ridder, 2015).

Όταν ο αυτοέλεγχος αναλύεται από τη σκοπιά της εκκίνησής του και ως μια αυτοματοποιημένη, αβίαστη λειτουργία, πλησιάζει τον ορισμό της αυτορρύθμισης. Ωστόσο, οι Gillebaart και de Ridder (2015) περιγράφουν ότι η αυτορρύθμιση δεν περιορίζεται στον έλεγχο της συμπεριφοράς, αλλά εκτελεί σημαντικές διαδικασίες για την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων ενός ατόμου, καθώς

επιβλέπει τις όποιες ασυμφωνίες προκύπτουν με την τελική επιθυμητή κατάσταση και τις διορθώνει, ενώ ο αυτοέλεγχος επικεντρώνεται κατά βάση στις πράξεις που κάνει ένα άτομο για να φτάσει στους στόχους του.

2.3. Θεωρίες της αυτορρύθμισης

Επί του παρόντος, η επιστημονική κοινότητα εξετάζει την αυτορρύθμιση στο πλαίσιο της μεταθεωρίας του μοντέλου των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (Relational-Developmental Systems, RDS) (McClelland M. , και συν., 2017). Το μοντέλο των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων βασίζεται στην ιδέα ότι τα άτομα και το περιβάλλον έχουν αμφίδρομο ρόλο στην ανάπτυξη των ατόμων (Ettekal, Burkhard, Fremont, Su, & Stacey, 2017). Από αυτή την άποψη, το άτομο είναι ενεργητικό ον, διαρκώς εξελισσόμενο το οποίο συμμετέχει και αλληλεπιδρά με ένα εξίσου δυναμικό και εξελισσόμενο σύστημα, και η σχέση μεταξύ τους είναι ο τρόπος πραγμάτωσης αυτής της αλληλεπίδρασης (Ettekal, Burkhard, Fremont, Su, & Stacey, 2017). Επομένως, το πλαίσιο της σχέσης και οι δυναμικές διαδικασίες ανάπτυξης επιδρούν αμοιβαία στην αυτορρύθμιση. Επιπλέον, το άτομο έχει την δυνατότητα να ρυθμίσει το περιβάλλον του, ενώ το περιβάλλον ρυθμίζει και αυτό την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου (McClelland M. , και συν., 2017). Σε αυτήν την σχέση βιολογικοί, νευρολογικοί, γνωστικοί, συναισθηματικοί, και περιβαλλοντικοί παράγοντες ασκούν επιρροή σε διαφορετικό βαθμό.

Επί της ουσίας, η εξέταση της αυτορρύθμισης απομακρύνεται από το δυαδικό μοντέλο της φύσης και της ανατροφής διότι αυτά τα δύο ερμηνεύονται πλέον ως έχοντα μια αμφίδρομη σχέση, καθώς το άτομο είναι ενσωματωμένο ως μια αυτόνομα οργανωμένη μονάδα στον περίγυρό του. Η αυτορρύθμιση σε αυτό το πλαίσιο μετατρέπεται σε συρρύθμιση (co-regulation) επειδή η δράση και η ανάπτυξη του ανθρώπου συρρυθμίζεται από το περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζεται η ζωή του (McClelland M. , και συν., 2017). Μιλάμε επομένως για μια αναπτυξιακή ρύθμιση (developmental regulation), όπου η διαδικασία της αυτορρύθμισης επιτυγχάνεται αμφίδρομα από τον ίδιο τον εαυτό και από το περιβάλλον. Συζητείται επίσης κατά πόσο αυτή η διαδικασία είναι συνειδητή ή ασυνειδητή. Ένα άτομο, για παράδειγμα, μπορεί να βιώνει άγχος και συνειδητά να επιλέξει να εφαρμόσει τεχνικές χαλάρωσης, όπως ασκήσεις ενσυνειδητότητας, ή ασυνειδητά να προσπαθεί να απασχολεί τον εαυτό του με άλλες δραστηριότητες. Εν κατακλείδι, η αυτορρύθμιση είναι μια

διαδικασία με συνεχείς διαβαθμίσεις μεταξύ της πραγματικής επίγνωσης της διαδικασίας και των αυτοματοποιημένων αντιδράσεων (McClelland M. , και συν., 2017).

Το RDS απαρτίζεται από τέσσερις βασικούς πυλώνες: τη σχετική πλαστικότητα (relative plasticity), την πολυτελικότητα (multifinality), την ισοτελικότητα (equifinality) και τη διοχέτευση (canalization) (McClelland M. , και συν., 2017). Η σχετική πλαστικότητα (relative plasticity) αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ατόμου για αλλαγή. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αυτορρύθμιση παρατηρείται μια πλαστικότητα κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής ενός ατόμου, η οποία εξαρτάται τόσο από βιολογικούς και συμπεριφοριστικούς παράγοντες, όσο και από το γενικό πλαίσιο στην οποία διαδραματίζεται η ζωή του. Το RDS στην προκειμένη περίπτωση επικεντρώνεται στη βελτίωση αυτής της δυνατότητας ανάπτυξης και αλλαγής των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς έρευνες δείχνουν πως υπάρχουν ευαίσθητες αναπτυξιακές περίοδοι που παρουσιάζουν αυξημένες ευκαιρίες για την καλύτευση αυτών των ικανοτήτων (Diamond, 2013). Η πλαστικότητα αυτή είναι ωστόσο σχετική, διότι πολλαπλοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στο αν θα επιτευχθεί η αλλαγή και η βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς το στιλ ανατροφής των γονέων, η ποιότητα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, και η ιδιοσυγκρασία επιδρούν ριζικά σε αυτήν. Παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου δεν αναπτύσσουν καλές δεξιότητες αυτορρύθμισης, ειδικά όταν και το σχολικό πλαίσιο δεν τις υποστηρίζει (O'Connor, και συν., 2019). Ωστόσο, η πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική και σχολική ηλικία μπορεί να μετριάσει αυτά τα μειονεκτήματα, λόγω της αυξημένης νευροπλαστικότητας του εγκεφάλου των παιδιών και των ευαίσθητων περιόδων ανάπτυξης (O'Connor, και συν., 2019).

Η πολυτελικότητα (multifinality) περιγράφει την αναπτυξιακή διαδικασία η οποία μπορεί να έχει το ίδιο σημείο εκκίνησης, αλλά οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα (McClelland M. , και συν., 2017). Για παράδειγμα, παιδιά που μεγαλώνουν σε παρόμοιο οικογενειακό περιβάλλον, πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και ανήκουν στην ίδια κοινότητα μπορεί να αναπτύξουν σε διαφορετικό βαθμό τις δεξιότητες αυτορρύθμισης τους. Αντίθετα, η ισοτελικότητα (equifinality) υποδεικνύει την ύπαρξη πολλαπλών τρόπων για την επίτευξη ενός σκοπού, καθώς όταν οι δεξιότητες αυτορρύθμισης συνδυάζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, τόσο παιδιά από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, όσο και παιδιά από καλύτερα διαμορφωμένα περιβάλλοντα μπορούν να τις αναπτύξουν στον ίδιο βαθμό (McClelland M. , και συν., 2017).

Η βιωματική διοχέτευση (experiential canalization), υπογραμμίζει το γεγονός ότι η βιολογία ενός ατόμου αλληλεπιδρά με τις εμπειρίες του, επηρεάζοντας συνεπώς τη συμπεριφορά του, και εκ των υστέρων έχοντα αντίκτυπο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης του (McClelland M. , και

συν., 2017). Ένα παιδί το οποίο εκδηλώνει ένα αντιδραστικό και ευερέθιστο χαρακτήρα λόγω της βιολογικής του σύνθεσης, με υποστήριξη από το οικογενειακό του περιβάλλον ή και από το σχολικό πλαίσιο, μπορεί να διοχετεύσει αυτές τις εμπειρίες και εν τέλει να μετριάσει τις αντιδράσεις του, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτυχθούν εκείνες οι δεξιότητες αυτορρύθμισης που έχει περισσότερο ανάγκη.

2.4. Η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης στην παιδική ηλικία

Η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης στην παιδική ηλικία έχει συσχετιστεί με την ευημερία και τις επιτυχίες στην ενήλικη ζωή (McClelland & Cameron Ponitz, 2012). Σε αυτήν τη διαδικασία επιδρούν πολλαπλοί και σύνθετοι παράγοντες, όπως η βιολογία του ατόμου, οι προσωπικές δεξιότητες, το κίνητρο (τόσο εσωτερικό, όσο και εξωτερικό), η υποστήριξη που προφέρει ο κύριος φροντιστής, αλλά και το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει (Rosanbalm & Murray, 2017). Η βιολογία του ατόμου καθορίζει ουσιαστικά την ετοιμότητα του εγκεφάλου να υποστηρίξει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, ενώ η αλληλεπίδραση με το κοινωνικό του περιβάλλον ενισχύει ή αποτρέπει τη βέλτιστη κατάκτησή τους.

Η ωρίμανση του εγκεφάλου δεν ακολουθεί μια σταθερή γραμμική πορεία, αλλά πραγματοποιείται σε διακριτές αναπτυξιακές περιόδους, κατά τη διάρκεια των οποίων δημιουργούνται σημαντικές συνδέσεις για την υποστήριξη της αυτορρύθμισης. Η παιδική ηλικία θεωρείται μια περίοδος όπου ο εγκέφαλος αναπτύσσεται με αυξημένους ρυθμούς. Μάλιστα, στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής παρατηρείται μια ραγδαία αύξηση της φαιάς και της λευκής ουσίας, η ανάπτυξη των οποίων στη συνέχεια ελαττώνεται και εν τέλει καταλήγει στη μείωση του όγκου της λευκής ουσίας (Montroy J. J., Bowles, Skibbe, McClelland, & Morrison, 2016). Στη βρεφική ηλικία, η αυτορρύθμιση αποτελείται από διάσπαρτα κομμάτια, τα όποια μαζί με την ωρίμανση του εγκεφάλου, οργανώνονται και ενσωματώνονται με τις κατάλληλες νευρωνικές συνδέσεις κατά τη βιολογική ανάπτυξη (Diamond, 2013). Αυτό υποστηρίζεται από προηγούμενες έρευνες οι οποίες έδειξαν ότι οι διαφορετικές πτυχές της αυτορρύθμισης δεν αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, η συναισθηματική αυτορρύθμιση προηγείται της συμπεριφορικής, ενώ η ικανότητα της καθυστέρησης της ικανοποίησης, η οποία συσχετίζεται με τον ανασταλτικό έλεγχο, πρωτεύει και εκείνη, πράγμα το οποίο αποδεικνύει πως κάποιες εκτελεστικές λειτουργίες αναπτύσσονται με πιο γρήγορο ρυθμό σε

σχέση με άλλες (Montroy J. J., Bowles, Skibbe, McClelland, & Morrison, 2016, Lengua, και συν., 2015).

Γύρω στα 3 έτη παρατηρείται μια στροφή από την αντιδραστική συμπεριφορά και τη συρρύθμιση (co-regulation), σε ένα πιο εξελιγμένο, νοητικό μοντέλο της αυτορρύθμισης. Κύριο ρόλο στην προαναφερθείσα μετάβαση έχουν οι εκτελεστικές λειτουργίες και η ανάπτυξη της γλώσσας (Montroy J. J., Bowles, Skibbe, McClelland, & Morrison, 2016). Αυτή η μετάβαση από την εξωτερική ρύθμιση στην εσωτερική ρύθμιση έχει μεγάλη σημασία, καθώς από ψυχοβιολογική σκοπιά, η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης στα παιδιά συσχετίζεται τόσο με τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά, όσο και με τις εμπειρίες τους που προκύπτουν από το περιβάλλον τους (Blair & Raver, 2015). Ουσιαστικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι η ανατροφή και η σχέση που το παιδί αποκτά με τους γονείς τους. Οι γονείς που δημιουργούν ένα στοργικό και σαφώς οριοθετημένο περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί αισθάνεται ασφάλεια προάγουν τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες της αυτορρύθμισης. Από την άλλη, έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ανεπαρκής ανατροφή του ατόμου, και ιδιαίτερα αυτή που πηγάζει από τη μητρική συμπεριφορά κατά την βρεφική ηλικία, οδηγεί σε μειωμένη απόδοση των εκτελεστικών λειτουργιών στην παιδική ηλικία και, κατ' επέκταση σε ελλιπή ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Vink, και συν., 2020). Συνεπώς, για τη βέλτιστη ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, τα παιδιά έχουν ανάγκη από δομημένα περιβάλλοντα και υποστηρικτικές σχέσεις με τους φροντιστές τους.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν και χτίζουν την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης στην παιδική ηλικία, είναι το φύλο, με τα αγόρια να αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με αργότερο ρυθμό σε σχέση με τα κορίτσια (Veijalainen, Reunamo, & Heikkilä, 2019), η κατάκτηση της γλώσσας, με κύριο δείκτη την πρώιμη έκφραση και χρήση της γλώσσας ως καθοριστική για την εξέλιξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Skibbe, Montroy, Bowles, & Morrison, 2019), ακόμη και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το οποίο συσχετίζεται με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τους διαθέσιμους πόρους και το επίπεδο στοργικότητας (Weis, Trommsdorff, Muñoz, & González, 2022).

Οι παράγοντες ρίσκου ανάπτυξης μη επαρκών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης κατά τη πρώτη επαφή των παιδιών με το σχολικό πλαίσιο φαίνεται να έχουν άμεση συσχέτιση με το χαμηλό εισόδημα της οικογένειας, την ψυχική υγεία της μητέρας, το φύλο του παιδιού, το χρόνο έκθεσης σε οθόνες, την έκθεση σε στρεσογόνες καταστάσεις και τη μετριοπαθή γονική μέριμνα (Hetherington, McDonald, Racine, & Tough, 2020). Τα παιδιά που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα έχουν λιγότερες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προάγουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, όπως αθλήματα ή μαθήματα χορού. Ακόμη, μπορεί να βιώνουν

στρεσογόνες καταστάσεις λόγω έλλειψης πόρων, της ανεργίας και της απουσίας της στοργικής γονικής μέριμνας. Η μητρική κατάθλιψη φαίνεται να επιδρά στην ικανότητα των παιδιών να εστιάζουν την προσοχή τους σε κάτι συγκεκριμένο, καθώς η μητέρα μπορεί να είναι απόμακρη και να μην παρέχει την απαραίτητη καθοδήγηση για την εκμάθηση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Hetherington, McDonald, Racine, & Tough, 2020). Τα τελευταία έτη, παρατηρείται μια αυξημένη χρήση των οθονών ως μέθοδος απασχόλησης των παιδιών. Ωστόσο έχει αποδειχτεί πως η έκθεση σε οθόνες επιδρά στην ανάπτυξη του εγκεφάλου (Nakshine, Thute, Khatib, & Sarkar, 2022), και ως εκ τούτου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Σε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα, όπως σεξουαλική και σωματική κακοποίηση, καταστάσεις πολέμου και προσφυγιάς, έχουν χαμηλή αυτορρύθμιση, πράγμα το οποίο επηρεάζει τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, συμβάλλει στην ανάπτυξη διαταραχών και δυσχεραίνει την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων (Manousiadou, 2022).

Η αυτορρύθμιση αναφέρεται επίσης στον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί συνέρχεται από μια στρεσογόνα κατάσταση, η οποία μπορεί να προκαλείται από βιολογικούς, συναισθηματικούς, γνωστικούς, κοινωνικούς και προκοινωνικούς παράγοντες (Shanker & Baker, 2017). Σε αυτό το μοντέλο επαναφοράς από στρεσογόνες καταστάσεις τονίζεται η διαφορά μεταξύ αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου, με τον δεύτερο να θεωρείται μια βραχυπρόθεσμη στρατηγική. Επιπλέον, το παιδί που βιώνει το στρεσογόνο γεγονός βρίσκεται σε ταραχή και για να επανέλθει σε μια κατάσταση ηρεμίας χρειάζεται οι σημαντικοί ενήλικοι της ζωής του να μειώσουν τα επίπεδα του άγχους του, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του (Shanker & Baker, 2017). Συμπερασματικά, η αυτορρύθμιση, ως γρήγορη και αποτελεσματική ανακούφιση από έναν στρεσογόνο παράγοντα και επαναφορά σε ένα συναίσθημα ασφάλειας, ακολουθεί μια μη σταθερή πορεία ανάπτυξης, με οπισθοδρόμηση σε περιόδους οξείας πίεσης, ενώ εξαρτάται από πολλαπλούς και σύνθετους παράγοντες.

Λόγω της βιολογικής ωρίμανσης, των ευαίσθητων περιόδων ανάπτυξης και της νευροπλαστικότητας, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης δείχνουν αυξημένη πλαστικότητα στα πρώτα χρόνια της ζωής (McClelland M. M., Geldhof, Cameron, & Wanless, 2015). Ωστόσο, μιλάμε για μια σχετική πλαστικότητα (relative plasticity), καθώς η δυνατότητα αλλαγής εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, η σκόπιμη παρέμβαση στην παιδική ηλικία μπορεί να προάγει την ανάπτυξη αυτών των κρίσιμων δεξιοτήτων. Μια συστημική προσέγγιση, με ποιοτικά σχολεία, διαθέσιμους εκπαιδευτικούς και συνεργασίας με τους γονείς μπορεί να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν. Παρόλο που η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αυτορρύθμισης συνεχίζεται καθ' όλη τη

διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, μια πρόωγη παρέμβαση μπορεί να βάλει γερά θεμέλια σε αυτήν την πορεία.

2.5. Αυτορρύθμιση και περιπλάνηση του νου

Η αυτορρύθμιση, όπως αναφέρθηκε, είναι μια προσπάθεια ελέγχου των νοητικών και σωματικών διεργασιών για την επίτευξη στόχων (McClelland M., και συν., 2017). Μέσω της αυτορρύθμισης, οι άνθρωποι μπορούν να σχεδιάζουν, να επιλέγουν κατάλληλες δραστηριότητες και συμπεριφορές, να αναστέλλουν μη επιθυμητές αντιδράσεις, να ρυθμίζουν γενικώς τη συμπεριφορά τους, τα συναισθήματά τους και το περιεχόμενο του ειρμού των σκέψεων τους. Επομένως, η αυτορρύθμιση θεωρείται το μέσο που διαθέτουν οι άνθρωποι για να αγγίζουν στους στόχους τους. Για να το επιτύχουν ωστόσο, χρειάζεται να ρυθμίσουν το νοητικό τους περιεχόμενο, τη συμπεριφορά τους και να καταβάλλουν προσπάθεια, γεγονός που απαιτεί τη χρήση των εκτελεστικών πόρων που διαθέτουν.

Τι συμβαίνει όμως, όταν ένα άτομο εκτελεί ένα έργο και η προσοχή του στρέφεται προς εσωτερικές καταστάσεις του νου; Οι διαδικαστικές λειτουργίες της αυτορρύθμισης αντιλαμβάνονται ότι η προσοχή του ατόμου εστιάζεται πλέον σε σκέψεις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο (TUTs), παρεμβαίνουν και ανακατευθίνουν τους εκτελεστικούς πόρους προς τη δραστηριότητα για να επιτύχει το άτομο τους στόχους του. Μάλιστα, με αυτή τη λογική, η αυτορρύθμιση προκαλεί ευέλικτες εναλλαγές μεταξύ του έργου και της περιπλάνησης του νου, καθώς χρησιμοποιεί αυτή τη διαδικασία για να ανακτήσει από τη μνήμη γνωστικά στοιχεία που έχει ανάγκη το άτομο για την εργασία του και έπειτα επανεστιάζει την προσοχή του ατόμου στο τρέχον έργο (Sullivan & Davis, 2020). Συνεπώς, η αυτορρύθμιση έχει μια θετική επίδραση στον έλεγχο της περιπλάνησης του νου.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την υπόθεση της αντιληπτικής αποσύνδεσης (perceptual decoupling) (Smallwood & Schooler, 2006, Smallwood & Schooler, 2015) και το πλαίσιο της διαδικασίας εκκίνησης (process-occurrence framework) (Smallwood και συν., 2013), η περιπλάνηση του νου επηρεάζει την κατανομή των νοητικών πόρων. Στην ίδια λογική, το μοντέλο εξάντλησης των πόρων υποδηλώνει πως η ικανότητα των ατόμων για αυτορρύθμιση είναι περιορισμένη, καθώς οι πόροι αναλώνονται στην διατήρηση της προσοχής στην εκάστοτε δραστηριότητα (Hagger, 2015). Προσθέτοντας στις παραπάνω υποθέσεις και το μοντέλο της εξάντλησης του εγώ αντιλαμβανόμαστε ότι η αποτυχία της αυτορρύθμισης (Muraven & Baumeister, 2000) οδηγεί σε μη ίση κατανομή των

πόρων και, ως εκ τούτου, σε περισσότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου. Μάλιστα, καθότι τα άτομα με ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης φαίνεται να βιώνουν λιγότερα σκόπιμα ή αυθόρμητα επεισόδια περιπλάνησης του νου σε σχέση με τα άτομα με μη επαρκώς ανεπτυγμένες δεξιότητες της αυτορρύθμισης (Isacescu, Struk, & Danckert, 2017), συμπεραίνουμε ότι, στην προκειμένη περίπτωση, οι πόροι κατανέμονται με ορθότερο τρόπο. Αντιθέτως, η κακή διανομή των πόρων επηρεάζει τον καθορισμό και την εκπλήρωση των στόχων, καθώς και την αποδοτικότητα. Ο Locke και ο Latham (2006) διαπιστώνουν πως στο πλαίσιο της αυτορρύθμισης οι στόχοι είναι μοναδικοί, επομένως καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια σωστής κατανομής των πόρων ώστε η εστίαση της προσοχής να καθοδηγείται στο τρέχον έργο και μακριά από μη συνδεδεμένα με το έργο (TUTs) ερεθίσματα. Η περιπλάνηση του νου αντανακλά μια μετατόπιση των πόρων σε ερεθίσματα που δεν συσχετίζονται με το στόχο, προκαλώντας ουσιαστικά την αποτυχία της διαδικασίας επίτευξης των στόχων (Locke & Latham, 2006). Συνοπτικά, η κατανομή των πόρων καθορίζεται από τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, επομένως αυτές οι ικανότητες έχουν σημαίνοντα ρόλο στον έλεγχο ή μη της περιπλάνησης του νου (Sullivan & Davis, 2020).

Η διαδικασία της αυτορρύθμισης τις περισσότερες φορές είναι μη συνειδητή και ο ρόλος της μετα-επίγνωσης (meta-awareness) είναι κρίσιμο για την επιτυχία της. Από την άλλη, η περιπλάνηση του νου έχει συνδεθεί με τη μετα-επίγνωση, με ευρήματα να δείχνουν πως μια ελλιπή ανάπτυξή της οδηγεί σε περισσότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου (Smallwood & Schooler, 2015). Έρευνες αναδεικνύουν την αιτιακή σχέση μεταξύ της περιπλάνησης του νου και της αυτορρύθμισης, καθώς διαπιστώνεται πως τα παιδιά που βιώνουν συχνά φαινόμενα περιπλάνησης του νου αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους (McLennon, Sosa-Hernandez, & Henderson, 2022) ως ένδειξη εκτελεστικής δυσλειτουργίας. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται από το μοντέλο της αποτυχίας του εκτελεστικού ελέγχου της περιπλάνησης του νου (McVay & Kane, 2010). Η αποτυχία του εκτελεστικού ελέγχου μειώνει την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται κρίσιμες πληροφορίες από το περιβάλλον (Hawkins, Mittner, Forstmann, & Heathcote, 2022) έχοντας ως επακόλουθο τη συρρίκνωση των ικανοτήτων αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς. Σε αυτό το πλαίσιο, η περιπλάνηση του νου συνδέεται με την αποτυχημένη έκφραση της αυτορρύθμισης, η οποία μάλιστα κωλυσιεργεί την διαδικασία της αυτορρύθμισης (Kent, 2021). Επομένως, για την επίτευξη της αυτορρύθμισης χρειάζεται να τεθεί υπό έλεγχο η περιπλάνηση του νου.

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία της αυτορρύθμισης, η οποία έχει συνδεθεί με την σωματική και ψυχική υγεία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και με τη γενική ευεξία των ανθρώπων.

Η αυτορρύθμιση ξεκινά να αναπτύσσεται από τη γέννα και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Πολλαπλοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξή της, όπως η βιολογία ενός ανθρώπου, το κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και η ιδιοσυγκρασία του. Με την αυτορρύθμιση έχουν συσχετιστεί οι εκτελεστικές λειτουργίες, ο αυτοέλεγχος, η ικανότητα της καθυστέρησης της ικανοποίησης κ.α.. Έγχο το πρίσμα της μεταθεωρίας του μοντέλου των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (RDS), η αυτορρύθμιση επιδέχεται βελτίωση και αλλαγή, καθώς χαρακτηρίζεται από σχετική πλαστικότητα. Τέλος, η αυτορρύθμιση συνδέεται με την περιπλάνηση του νου, καθώς η δεύτερη μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην επιτυχή κατάκτηση των στόχων ενός ατόμου. Συμπερασματικά, η αυτορρύθμιση αποτελεί έναν εσωτερικό μηχανισμό ο οποίος επιτρέπει στους ανθρώπους να προσαρμόζον τη συμπεριφορά τους ώστε να εκπληρώνουν τους στόχους τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ενσυνειδητότητα

5.1. Εισαγωγή

Ο εγκέφαλός μας έχει εξαιρετικές ικανότητες να λύνει προβλήματα, να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις, να μαθαίνει και να προσαρμόζεται συνεχώς σε καινούρια δεδομένα. Ωστόσο, δυσκολεύεται να σταματήσει και να εστιάσει στο παρόν, καθώς κατακλύζεται από σκέψεις, σχέδια, εμπειρίες, ονειροπολήσεις και ανησυχίες. Πόσες φορές σας έχει συμβεί να μπείτε σε ένα δωμάτιο χωρίς να θυμόσαστε για ποιο λόγο πήγατε εκεί; Αν αναλογιστείτε, θα συνειδητοποιήσετε πως εκτελούσατε τις κινήσεις χωρίς να έχετε πραγματική επίγνωση των πράξεων σας. Όσο περπατούσατε, ο νους σας ταξίδευε αλλού, σε πράγματα που σας απασχολούσαν εκείνη τη δεδομένη στιγμή. Όταν εκτελούμε πράξεις που έχουν καταχωρηθεί ως μέρος της ρουτίνας μας, όπως μαγείρεμα, πλύσιμο των πιάτων, οδήγηση, τις κάνουμε με ένα αυτοματοποιημένο τρόπο, χωρίς να αντιλαμβανόμαστε τι συμβαίνει γύρω μας, καθώς βυθιζόμαστε στον εσωτερικό μας κόσμο.

Η ασυνείδητη εκτέλεση πράξεων, αλλά και οι δυσκολίες συγκέντρωσης φαίνεται να έχουν αυξημένη επίδραση και στα παιδιά. Επιπρόσθετα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι πολλά παιδιά παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα στρες που, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, έχουν σοβαρές συνέπειες στην ανάπτυξη τους. Οι αιτίες είναι πολλές, όπως οι εμπειρίες της καραντίνας, οι αυξημένες απαιτήσεις και η στροφή της εκπαίδευσης προς τον ακαδημαϊσμό από πολύ μικρή ηλικία, ο μεγάλος ανταγωνισμός και η πίεση που εξασκούν οι γονείς, η αυξημένη έκθεση σε οθόνες, ο μεγάλος όγκος πληροφοριών που δέχονται τα παιδιά κ.α. Η αύξηση του στρες σε μικρές ηλικίες φαίνεται να ενισχύει την κατάσταση του νου που οι βουδιστές ονομάζουν «μυαλό της μαϊμού» (monkey mind), η οποία δεν επιτρέπει στα παιδιά να ηρεμήσουν και να ελέγξουν το νοητικό τους περιεχόμενο. Επιπλέον, αυτή η κατάσταση επηρεάζει και την ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Αντιθέτως, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση της χρήσης της πρακτικής της ενσυνειδητότητας (mindfulness) σε όλο τον κόσμο, τόσο σε σχολικά περιβάλλοντα, όσο και σε άλλα επαγγελματικά πλαίσια, ως μέθοδος μείωσης τους στρες. Ενώ το «monkey mind», ή αλλιώς η περιπλάνηση του νου, μαζί με τις μειωμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης βάζουν εμπόδια στη μάθηση και στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, ταυτόχρονα η πρακτική της

ενσυνειδητότητας προσφέρει τα εργαλεία ώστε τα παιδιά να μάθουν να συγκεντρώνονται και να αυτορυθμίζονται.

Η ενσυνειδητότητα είναι προσβάσιμη σε όλους, καθώς αποτελεί μια καθολική ανθρώπινη ικανότητα. Η πρακτική της, μέσω των επί μέρους στοιχείων της, συνδέει όσους την εξασκούνται με το παρόν, ενισχύοντας την προσοχή και τη συγκέντρωση τους χάρη σε μια εσωτερική ηρεμία, ενώ καθοδηγεί τον τρόπο αντίληψης των όσων έρχονται στη συνείδηση με αποδοχή και συμπόνια (Shapiro D. H., 1992). Τα τελευταία χρόνια, η ενσυνειδητότητα έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς έρευνες δείχνουν ότι έχει ευεργετικές επιδράσεις τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή της είναι εύκολη, με μικρό κόστος, επιφέρει γρήγορα αποτελέσματα, και είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τους συμμετέχοντες (Weare, 2018). Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι η πρακτική της ενσυνειδητότητας ωφελεί τη ψυχική, σωματική και κοινωνική υγεία των παιδιών (Weare, 2019), ενώ συνεισφέρει και στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών (Semenov, Kennedy, & Zelazo, 2020).

5.2. Ιστορική αναδρομή

Η ενσυνειδητότητα (mindfulness) είναι μια πρακτική διαλογισμού, η οποία συναντάται σε διάφορες θρησκείες και παραδόσεις. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας έχει συνδεθεί με θρησκείες, όπως ο ινδουισμός και ο βουδισμός, με τις ασκήσεις της γιόγκα, αλλά και με μη θρησκευτικούς τρόπους εφαρμογής της. Παρόλο που η ενσυνειδητότητα θεωρείται πως προέρχεται από ένα ιστορικό μοντέλο 2.500 ετών, που έχει τις ρίζες του στις θρησκευτικές παραδόσεις του βουδισμού, διάφορα στοιχεία της παρατηρούνται και στις πρακτικές άλλων θρησκειών όπως ο χριστιανισμός, ο ιουδαϊσμός, και ο ισλαμισμός, με τη μορφή της εστίασης της προσοχής στην προσευχή (Trousselard, Steiler, Claverie, & Canini, 2014). Ακόμη, με την ενσυνειδητότητα έχουν καταπιαστεί και οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, ενώ διαπιστώνεται πως και οι πιο σύγχρονοι φιλόσοφοι έχουν δώσει έμφαση στην μελέτη της, καθώς τόσο οι μεν, όσο και οι δε προτείνουν έναν τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των σωματικών τους αισθήσεων, των συναισθημάτων τους και των σκέψεων τους (Trousselard, Steiler, Claverie, & Canini, 2014).

Η σύγχρονη προσέγγιση της ενσυνειδητότητας και η εφαρμογή της στο δυτικό κόσμο προέρχεται ωστόσο κατά βάση από τις ινδουιστικές και βουδιστικές παραδόσεις στις οποίες βασίστηκαν οι

περισσότεροι ερευνητές, εκπαιδευτές και όσοι ακολουθούν τις πρακτικές της, καθώς έχουν λάβει τις γνώσεις τους από αυτές. Η ιστορία της ενσυνειδητότητας συνδέεται με την ανάπτυξη του ινδουισμού και του βουδισμού στον ανατολικό κόσμο. Και οι δύο αυτές θρησκείες έχουν ασχοληθεί με το ντάρμα (dharma), μια περίπλοκη έννοια που περιγράφει έναν τρόπο ζωής σύμφωνα με το οποίο ο άνθρωπος βρίσκεται σε αρμονία με τις φυσικές αρχές του σύμπαντος (Gethin, 2015). Η ενσυνειδητότητα έχει πιο έντονη παρουσία στον βουδισμό, όπου ερμηνεύεται ως το πρώτο σκαλοπάτι προς τη φώτιση— ένας σταδιακά εξελισσόμενος τρόπος ζωής που αφορά την ηθική συμπεριφορά, τις καταστάσεις βαθιάς διαλογιστικής συγκέντρωσης, και την κατανόηση της φύσης της πραγματικότητας (Gethin, 2015). Μάλιστα, στις βουδιστικές παραδόσεις, χρησιμοποιούνται δύο μορφές διαλογισμού για την αποδοχή του παρόντος: η Σαμάθα (Samatha), η οποία εστιάζει στην προσοχή και στην εγρήγορση, και η Βιπασάνα (Vipassana), η οποία ενδυναμώνει την άγρυπνη προσοχή για μια σωστή θεώρηση του παρόντος (Trousselard, Steiler, Claverie, & Canini, 2014).

Στον δυτικό κόσμο, το σύγχρονο μοντέλο της ενσυνειδητότητας εισήχθη από τον Jon Kabat-Zinn, ο οποίος το 1979 ίδρυσε το Center for Mindfulness στην Ιατρική Σχολή του Harvard. Σε αυτό το κέντρο λειτούργησε για πρώτη φορά το πρόγραμμα Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), το οποίο αποσκοπούσε στη μείωση του στρες με τη χρήση των πρακτικών της ενσυνειδητότητας και διαρκούσε για 8 εβδομάδες. Ήταν η πρώτη φορά που στις δυτικές επιστημονικές γνώσεις ενσωματώθηκαν οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας. Στη συνέχεια, η επιστήμη της θετικής ψυχολογίας έκανε χρήση αυτού του προγράμματος ως ενός επιπλέον εργαλείου για τη θεραπεία διάφορων ασθενειών. Το πρόγραμμα Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) εμπνεύστηκε από το MBSR και ενσωμάτωσε στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία στοιχεία της ενσυνειδητότητας με σκοπό τη μείωση του στρες (Segal, Williams, & Teasdale, 2002). Το πρόγραμμα είναι ομαδικό, διαρκεί για 8 συνεδρίες και αφορούσε αρχικά ασθενείς με κατάθλιψη. Έκτοτε, έχει εφαρμοστεί σε διάφορες ψυχιατρικές παθήσεις. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας βρήκε τη χρήση της και στη θετική ψυχολογία, καθώς το 2016 δημιουργήθηκε από μια ομάδα επιστημόνων το πρόγραμμα Positive Mindfulness Program (Ivtzan, και συν., 2016). Η έρευνά τους στηρίζεται στην άποψη ότι η ενσυνειδητότητα και η θετική ψυχολογία αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοενισχύονται και απέδειξαν πως αυτές οι δύο συνιστώσες, όταν χρησιμοποιούνται μαζί, μπορεί να βελτιώσουν την ευεξία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

5.2.1. Τι είναι η ενσυνειδητότητα

Ο ορισμός της ενσυνειδητότητας που συναντάται πιο συχνά στα επιστημονικά άρθρα προέρχεται από τον Kabat-Zinn (2003, σ. 145), ο οποίος την περιγράφει ως «την επίγνωση που αναδύεται δίνοντας σκόπιμα προσοχή στην παρούσα στιγμή, χωρίς κριτική». Από τον παραπάνω ορισμό αναδύονται τρία βασικά αξιώματα της ενσυνειδητότητας:

1. «σκόπιμα» - η πρόθεση
2. «δίνοντας...προσοχή» - η προσοχή
3. «χωρίς κριτική» - η στάση (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006)

Η πρόθεση, η προσοχή, και η στάση δεν συμβαίνουν ξεχωριστά, αλλά διαπλέκονται σε μια κυκλική ταυτόχρονη διαδικασία. Η Shapiro (1992) διαπίστωσε πως η αρχική πρόθεση που εκδηλώνει ένα άτομο όταν εξασκείται στην πρακτική της ενσυνειδητότητας μετακυλά από την αυτορρύθμιση σε αυτοεξερεύνηση, και τέλος σε αυτοαπελευθέρωση. Συνεπώς, η πρόθεση είναι δυναμική και εξελισσόμενη, ενώ το αποτέλεσμα της πρακτικής της ενσυνειδητότητας έχει απόλυτη συνάφεια με τους στόχους ενός ατόμου. Για παράδειγμα, όταν ένα άτομο δρα χωρίς πρόθεση, μπορεί να εκτελεί δύο ή περισσότερα έργα ταυτόχρονα (multitasking), αλλά με μη αποτελεσματικό τρόπο. Πράγματι, έχει αποδειχτεί ότι ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να κρατήσει εστιασμένη την προσοχή του σε περισσότερα από ένα έργα διότι η εναλλαγή των δραστηριοτήτων καταναλώνει σημαντικούς πόρους του εκτελεστικού ελέγχου (Madore & Wagner, 2019). Επομένως, η πρόθεση βοηθά στο να αποκτήσει ένα άτομο επίγνωση ώστε να εστιάσει την προσοχή του σε ένα μόνο πράγμα.

Η πρακτική της ενσυνειδητότητας βοηθά στην αυτορρύθμιση της προσοχής προς την μη επεξεργαστική παρατήρηση και επίγνωση των αισθήσεων, των σκέψεων, και των συναισθημάτων στιγμή προς στιγμή. Πρώτα απ' όλα, το να «δίνεις προσοχή» σημαίνει ότι χρειάζεται να εστιάσεις στην επιθυμητή κατεύθυνση, ρυθμίζοντας τις σκέψεις σου μακριά από την ελεύθερη περιπλάνηση του νου. Ο Bishop και οι συνεργάτες του (2004) συνέδεσαν την εκπαίδευση στην ενσυνειδητότητα με τέσσερα επιμέρους στοιχεία της προσοχής: την εστιασμένη προσοχή, τη γνωστική αναστολή, την επεξεργασία των πληροφοριών με γνώμονα την δευτερογενή επεξεργασία, και τη γνωστική ευελιξία, η οποία επιτρέπει την εναλλαγή της προσοχής. Η εστίαση της προσοχής λοιπόν σε ένα μόνο αντικείμενο σημαίνει ότι το άτομο φέρνει στην επίγνωσή του ό,τι βιώνει στην παρούσα στιγμή, χρησιμοποιώντας την αναπνοή του ως «άγκυρα» (anchor) για να παραμείνει στο παρόν. Η εστίαση της προσοχής προϋποθέτει κάποια πρόθεση ώστε να ρυθμιστούν όσα ερεθίσματα λαμβάνει από το

περιβάλλον, καθώς οι πόροι της προσοχής είναι περιορισμένοι και το άτομο χρειάζεται να αναστείλει άλλα εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα, και ειδικά την περιπλάνηση του νου.

Ο ανθρώπινος νους έχει την τάση να αποδίδει θετικό ή αρνητικό πρόσημο σε όσα βιώνει ένα άτομο. Συνεπώς, οι άνθρωποι οδηγούνται σε αυτοματοποιημένες αντιδράσεις που προκαλούν στρες, αναμοχλεύσεις του παρελθόντος και ανησυχίες για το μέλλον. Ουσιαστικά παγιδεύονται σε μη αποτελεσματικές σκέψεις που απασχολούν το μυαλό, όπως το τι θα έπρεπε ή δεν θα έπρεπε να κάνουν. Με την πρακτική της ενσυνειδητότητας, το άτομο προτρέπει να σταματήσει την εσωτερική κριτική και να αντιμετωπίσει τα όσα βιώνει με αποδοχή, περιέργεια και καλοσύνη, χωρίς να αξιολογεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Η στάση αυτή επιτρέπει μια αλλαγή της σχέσης που έχει ένα άτομο με τις εμπειρίες του, περνώντας από τις αυτοματοποιημένες αντιδράσεις στις ενσυνείδητες, που αφήνουν τα βιώματα να αναδύονται στην επίγνωση χωρίς να κατηγοριοποιούνται. Έρευνες δείχνουν πως όταν ένα άτομο παρατηρεί και περιγράφει τον κόσμο υιοθετώντας μια θετική στάση καλοσύνης ενισχύεται η ανθεκτικότητα στην κατάθλιψη, βελτιώνονται οι εναλλαγές της διάθεσης, μετριάζεται η αντίδραση στο στρες (Gao, Curtiss, Liu, & Hofmann, 2018), ενώ εν τέλει οδηγεί στην αύξηση της γνωστικής ευελιξίας (van der Velden & Roepstorff, 2015).

Σε μια προσπάθεια αποδόμησης του ορισμού της ενσυνειδητότητας οι Nilsson και Kazemi (2016) πραγματοποίησαν μια ποιοτική σύνθεση 33 ορισμών της και έφτασαν στο συμπέρασμα ότι αποτελείται από πέντε βασικά στοιχεία:

- την προσοχή/επίγνωση (awareness), ως αναθεώρηση επιλεγμένων στοιχείων της πραγματικότητας με σκοπό την προσέγγιση της επίγνωσης
- την επικέντρωση στην παρούσα στιγμή (present-centeredness), δηλαδή να ζει κανείς στο παρόν
- τα εξωτερικά γεγονότα (external events), ως ερεθίσματα από το περιβάλλον με επίδραση στο σώμα και στο μυαλό
- την καλλιέργεια (cultivation), ως ανάπτυξη του χαρακτήρα μέσω της ενσυνειδητότητας
- την ηθική ενσυνειδητότητα (ethical mindfulness), που άπτεται κοινωνικών ζητημάτων και αναφέρεται στην εξισορρόπησή τους.

Οι ίδιοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ενσυνειδητότητα είναι μια «κοινωνική πρακτική που οδηγεί τον ασκούμενο σε μια ηθική επίγνωση, σκόπιμα τοποθετημένη στο παρόν» (Nilsson & Kazemi, 2016, σ. 190). Συνοπτικά, η ενσυνειδητότητα είναι μια νοητική ικανότητα, η οποία επιτρέπει στο άτομο τη διακοπή των αυτοματοποιημένων αντιδράσεων και μια βαθύτερη κατανόηση των σωματικών, κοινωνικών, και ψυχολογικών βιωμάτων του.

5.2.2. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας

Η ενσυνειδητότητα θεωρείται μια στοχαστική πρακτική, η οποία ενθαρρύνει την εστίαση της προσοχής στο παρόν και την αποδοχή του εαυτού. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε σε οποιαδήποτε στιγμή, καθώς οι απλές πρακτικές της απαιτούν μόνο τη χρήση της αναπνοής. Μερικές από τις πρακτικές της περιλαμβάνουν ασκήσεις yoga, Tai Chi, διαλογισμό (sitting/walking meditation), ενσυνειδητη αναπνοή και «σκανάρισμα» του σώματος (body scan). Οι διάφορες τεχνικές της ενσυνειδητότητας εστιάζουν σε τέσσερα βασικά πράγματα: στην αναπνοή (επίγνωση, ρυθμός, διάρκεια, ήχους), στο σώμα (αισθήσεις, μέρη του σώματος, κίνηση), στο νου (συγκέντρωση και χαλάρωση), και στην εσωτερική ισορροπία (αναγνώριση και αποδοχή συναισθημάτων, διαχείριση της διάθεσης και βελτίωση των σχέσεων).

Η πρώτη τεχνική της ενσυνειδητότητας η οποία συστήνεται σε αρχάριους είναι η εστίαση της προσοχής στην αναπνοή, στην συνειδητή αναγνώριση της εισπνοής και της εκπνοής για ένα χρονικό διάστημα που αυξάνεται με την εξάσκηση. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί ως μια μορφή διαλογισμού (sitting meditation), κατά τη διάρκεια του οποίου το άτομο μπορεί να καθίσει αναπαυτικά σε μια καρέκλα, με τα πόδια στερεωμένα καλά στο πάτωμα και τα χέρια χαλαρά στα γόνατα, ή οκλαδόν στο πάτωμα με τα χέρια στα γόνατα. Όταν η εστίαση της προσοχής ξεφεύγει από την αναπνοή και ο νους περιπλανάται σε εσωτερικές σκέψεις, συστήνεται η αναγνώριση και η παρατήρηση αυτών των σκέψεων και συναισθημάτων ως παρούσες και η επιστροφή της προσοχής στην αναπνοή, χωρίς καμία κριτική.

Μια άλλη πρακτική είναι το «σκανάρισμα» του σώματος (body scan), κατά το οποίο το άτομο καλείται να εστιάσει την προσοχή του σε κάθε ξεχωριστό μέλος του σώματος, με μια διάθεση αναγνώρισης του τι αισθάνεται το σώμα και αποδοχής αυτών των αισθήσεων. Στη συγκεκριμένη τεχνική συστήνεται το άτομο να ξαπλώνει ανάσκελα, με τα μάτια κλειστά, και να επικεντρώνεται στα μέλη του σώματός του, ξεκινώντας από τις πατούσες και ανεβαίνοντας σταδιακά προς το κεφάλι. Το walking meditation είναι μια άλλη μορφή διαλογισμού, όπου το άτομο φέρνει την επίγνωσή του στο περπάτημα και σε ό,τι γύρω του παρατηρεί, με μια διάθεση ευγνωμοσύνης για την ομορφιά που το περιβάλλει.

Η εξάσκηση της ενσυνειδητότητα ενισχύει την προσοχή και τις εκτελεστικές λειτουργίες, καθώς οδηγεί στην επίγνωση είτε των εσωτερικών λειτουργιών, όπως της αναπνοής, είτε των εξωτερικών ερεθισμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων, και ενθαρρύνει την παρατήρηση της περιπλάνησης του νου (εποπτεία, monitoring), ενώ παράλληλα καθοδηγεί κατευναστικά τις σκέψεις

ώστε να επανέλθουν στο αντικείμενο στο οποίο επιλέχθηκε να εστιαστεί η προσοχή (μετατόπιση/γνωστική ευελιξία, *shifting/cognitive flexibility*) (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, σ. 45). Η πραγματική άσκηση της ενσυνειδητότητας απαιτεί τρία συστατικά: ενσυνείδητη επίγνωση, ενσυνείδητη ανταπόκριση και ενσυνείδητη προσπάθεια (Renshaw, Bolognino, Fletcher, & Long, 2015).

5.2.3. Η επίδραση της ενσυνειδητότητας

Τα τελευταία χρόνια, τα άρθρα που μελετούν την επίδραση της ενσυνειδητότητας στον άνθρωπο έχουν σημειώσει ραγδαία αύξηση. Οι ερευνητές έχουν φτάσει στο συμπέρασμα πως η πρακτική της ενσυνειδητότητας επιδρά σε πολλαπλά επίπεδα πάνω στον άνθρωπο, καθώς φαίνεται να επηρεάζει τη συναισθηματική και γνωστική του κατάσταση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και την επαγγελματική του ζωή. Μια συστηματική έρευνα ανέδειξε ότι ύστερα από μια παρέμβαση οχτώ εβδομάδων με τεχνικές MBSR, κατά βάση σε δείγμα ενηλίκων, αλλά συμπεριέλαβε και λίγες έρευνες με δείγμα ανηλίκων, παρατηρούνται δομικές αλλαγές στον εγκέφαλο τις οποίες τις συσχέτισαν με την καλύτερευση της ρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Gotink, Meijboom, Vernooij, Smits, & Hunink, 2016). Μια άλλη έρευνα έφτασε στο συμπέρασμα πως η ενσυνειδητότητας, προσφέρει μια μετα-λειτουργία (*meta-function*) για την αποτελεσματική ρύθμιση του εγκεφάλου/νου και ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανομή των περιορισμένων εγκεφαλικών πόρων που διασκορπίζονται εξαιτίας της περιπλάνησης του νου και των αρνητικών συναισθημάτων (Raffone, και συν., 2019). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η συμμετοχή σε προγράμματα ενσυνειδητότητας, όπως το MBSR, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη συγκέντρωση της φαιάς ουσίας σε περιοχές του εγκεφάλου που συσχετίζονται με τη μάθηση, τη μνήμη, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την αυτοαναφορική επεξεργασία και την γνωστική ενσυναίσθηση (Hölzel, και συν., 2011). Άλλα ευρήματα δείχνουν ότι πέρα από τις δομικές αλλαγές στον εγκέφαλο, η πρακτική της ενσυνειδητότητας βελτιώνει και το ανοσοποιητικό σύστημα (Black & Slavich, 2016).

Πολλές έρευνες έχουν γίνει για τη μελέτη της θετικής επίδρασης των πρακτικών ενσυνειδητότητας σε υγειονομικά, σχολικά και εργασιακά πλαίσια. Από τις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές ενσυνειδητότητας ωφελούν την ψυχική υγεία των συμμετεχόντων (μειώνουν τις επιπτώσεις της κατάθλιψης, του χρόνιου στρες και τα επίπεδα του άγχους, της διαταραχής

μετατραυματικού στρες κ.α.), τη σωματική τους υγεία (πόνος, διαβήτης, καρκίνο κ.α.), και την κοινωνική τους υγεία (προκοινωνική συμπεριφορά) (Zhang, Lee, Mak, Ho, & Wong, 2021).

5.3. Η ανάπτυξη της ενσυνειδητότητας στην προσχολική ηλικία

Έχοντας υπόψη τα πολλαπλά οφέλη της ενσυνειδητότητας στους ενήλικες και σε μεγάλα παιδιά, είναι σημαντικό να διερευνήσουμε την επίδρασή των παρεμβάσεων που είναι βασισμένες στις πρακτικές της πάνω σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι μηχανισμοί πίσω από την πρακτική της ενσυνειδητότητας είναι παρόμοιοι τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, η διδασκαλία της ενσυνειδητότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαφέρει αρκετά από τον τρόπο εφαρμογής της στους ενήλικες και σε μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά. Τα προγράμματα πρακτικής της ενσυνειδητότητας έχουν υποστεί αλλαγές ώστε να είναι κατάλληλα για το αναπτυξιακό στάδιο και τις ανάγκες των συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων παιδιών. Μάλιστα, τα προγράμματα προσαρμόστηκαν στο επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Άλλαξε ουσιαστικά ο τρόπος διδασκαλίας και το είδος των προτεινόμενων ασκήσεων ώστε να εγγυάται η καταλληλότητα των προγραμμάτων για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Η διδασκαλία των ασκήσεων ενσυνειδητότητας χρειάζεται να είναι σαφής και περιγραφική, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ακόμη κατακτήσει την αφηρημένη σκέψη (Hooker & Fodor, 2008). Βέβαια, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν αυξημένη φαντασία, δημιουργικότητα και χιούμορ, επομένως οι ασκήσεις μπορεί να έχουν παιχνιδιάρικη διάσταση (Hooker & Fodor, 2008). Συνεπώς, συστήνεται στην αρχή του προγράμματος να πραγματοποιούνται οι πρακτικές επίγνωσης της ενσυνειδητότητας με απτά πράγματα (όπως το να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε έναν ήχο), ενώ σε δεύτερο στάδιο να εισάγονται οι αφηρημένες πρακτικές ενσυνειδητότητας (όπως η παρακολούθηση του ειρμού των σκέψεων) (Hooker & Fodor, 2008).

Ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να υπολογιστεί κατά τη διαμόρφωση των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι οι μειωμένες τους δεξιότητες αυτορρύθμισης. Για παράδειγμα, οι ενήλικες που συμμετέχουν σε προγράμματα ενσυνειδητότητας καλούνται να εξασκηθούν σε πρακτικές της ενσυνειδητότητας, όπως κάποιες μορφές διαλογισμού (sitting meditation), για περίπου τριάντα με σαράντα λεπτά την ημέρα. Αντιθέτως, οι ασκήσεις που

απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας απαιτούν προσαρμογή της χρονικής τους διάρκειας, καθώς επίσης και ενσωμάτωσης περισσότερης κίνησης απ' ό,τι στους ενηλίκους (Khng, 2018). Μάλιστα, στα παιδιά η διάρκεια των ασκήσεων διαμορφώνεται αθροιστικά με την ηλικία τους, δηλαδή ένα λεπτό για το κάθε χρονικό τους έτος. Επομένως, στην προσχολική ηλικία η διάρκεια των ασκήσεων είναι περίπου τέσσερα με έξι λεπτά.

Βέβαια, παρατηρούνται και ομοιότητες στην πρακτική της ενσυνειδητότητας, καθώς όπως και στους ενηλίκους, έτσι και στα παιδιά, δίνεται έμφαση στην προσοχή, στην εστίαση στο παρόν, στις αισθήσεις, στο σώμα, στην αναπνοή, σε πρακτικές όπως το ενσυνείδητο περπάτημα, η ενσυνείδητη κατανάλωση τροφής, και σε πρακτικές καλοσύνης και θετικών σκέψεων (Weare, 2013). Επιπρόσθετα, τα προγράμματα ενσυνειδητότητας για παιδιά συμπεριλαμβάνουν ασκήσεις ενσυνείδητης αναπνοής, «σάρωση» του σώματος, ομαδική συζήτηση, πρακτικές ευγένειας και καλοσύνης και ενσυνείδητης κίνησης (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). Στοχεύουν κυρίως στην ενίσχυση της εστιασμένης προσοχής, στις κοινωνικές δεξιότητες, στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπως και στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών (Khng, 2018).

Η πρακτική της ενσυνειδητότητας μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια μέθοδος αυτοελέγχου της ανταπόκρισης στο στρες και του άγχους που βιώνουν τα παιδιά. Η αμυγδαλή αναλαμβάνει τον ρόλο του μεσολαβητή στην ανταπόκριση στο στρες, ενώ συμμετέχει επίσης στην αναγνώριση και τη συναισθηματική μάθηση των σημαντικών περιβαλλοντικών γεγονότων (Tottenham & Gabard-Durnam, 2017). Ο κρίσιμος ρόλος της αμυγδαλής στη μάθηση αποδεικνύεται από την παρεμπόδιση που δημιουργεί στην επεξεργασία μιας καινούργιας πληροφορίας, καθώς με την ενεργοποίηση του συστήματος ανταπόκρισης στο στρες, διακόπτει την πρόσβαση στις λειτουργίες της μνήμης (Vogel & Schwabe, 2016). Από μια έρευνα που έκανε χρήση του fMRI για να εξετάσει τα επίπεδα του στρες σε παιδιά πριν και μετά από μια παρέμβαση βασισμένη σε τεχνικές ενσυνειδητότητας διαπιστώθηκε ότι όταν τα παιδιά εκτίθενται σε στρεσογόνες καταστάσεις ενεργοποιείται η δεξιά αμυγδαλή και τα επίπεδα του στρες αυξάνονται (Bauer, και συν., 2019). Ύστερα από την παρέμβαση, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, εκδήλωσαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους λόγω της μειωμένης ενεργοποίησης της αμυγδαλής. Μάλιστα, διαπιστώθηκε επίσης ότι υπήρξε μια ενδυνάμωση του συνδέσμου μεταξύ της δεξιάς αμυγδαλής και του κοιλιακού προμετωπιαίου φλοιού, ότι δηλαδή προκλήθηκε μια δομική αλλαγή στη λειτουργία του εγκεφάλου, η οποία μάλιστα γενικεύτηκε πέραν των διαλογιστικών καταστάσεων (Bauer, και συν., 2019).

Η έρευνα για την επίδραση των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας σε σχολικά πλαίσια έχει επικεντρωθεί κυρίως σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, σε εφήβους και ενήλικες. Ωστόσο, τα τελευταία

χρόνια παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη της επίδραση της ενσυνειδητότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως μια μέθοδος πρόωμης παρέμβασης. Μάλιστα, οι Bockman και Yu (2022) πραγματοποίησαν μια συστηματική ανασκόπηση δεκαοχτώ ερευνών που δημοσιεύθηκαν στο διάστημα μεταξύ 2010-2021 και είχαν ως σκοπό τη μελέτη της επίδρασης των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας πάνω στις δεξιότητες αυτορρύθμισης παιδιών προσχολικής ηλικίας (συναισθηματική αυτορρύθμιση, αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, γνωστική αυτορρύθμιση). Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση προέρχονταν από διάφορες χώρες, όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Κορέα, η Σιγκαπούρη και τα Η.Π.Α., ενώ τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτές ήταν μεταξύ τριών και έξι χρονών. Ύστερα από την ανάλυση των ερευνών, οι Bockman και Yu (2022) διαπίστωσαν ότι υπήρχαν πέντε διαφορετικά μοντέλα παρεμβάσεων, τα οποία είχαν ως κοινό στοιχείο τη χρήση των ασκήσεων αναπνοής. Τα προγράμματα διέφεραν ως προς τη δομή, το σχεδιασμό, τις δεξιότητες που δίδασκαν, τη συχνότητα της πρακτικής και τη χρονική διάρκειά τους. Επιπλέον, η ανάλυση ανέδειξε τρεις τάσεις ως προς τη διαμόρφωση των προγραμμάτων: στην πρώτη κατηγορία οι έρευνες χρησιμοποίησαν πρακτικές της ενσυνειδητότητας σε συνδυασμό με ασκήσεις γιόγκα, στη δεύτερη επικεντρώθηκαν σε ασκήσεις επίγνωσης του σώματος και του νου, ενώ στην τρίτη και τελευταία κατηγορία η πρακτική της ενσυνειδητότητας εφαρμόστηκε μαζί με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Όσον αφορά τη συναισθηματική αυτορρύθμιση φαίνεται ότι η πρακτική της ενσυνειδητότητας στην προσχολική ηλικία επιδρά πάνω στην επίγνωση, στις δεξιότητες αυτοελέγχου, στην ενσυναίσθηση και στην εσωτερίκευση των συμπεριφορών (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Thierry, Bryant, Nobles, & Norris, 2016). Παρατηρήθηκε επίσης ότι τα προγράμματα παρέμβασης με πρακτικές ενσυνειδητότητας επηρεάζουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, καθώς οι έρευνες αυτές διαπίστωσαν μείωση της υπερκινητικότητας, μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και βελτίωση του ελέγχου της παρορμητικότητας (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019, Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020). Επιπρόθετα, όσον αφορά τη γνωστική αυτορρύθμιση οι έρευνες έδειξαν σημαντική αύξηση της εστίασης της προσοχής και ανάπτυξης των εκτελεστικών λειτουργιών (ανασταλτικό έλεγχο, μνήμη εργασίας και γνωστική ευελιξία) (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015, Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με βάση την ενσυνειδητότητα στην προσχολική ηλικία ενισχύει τόσο τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, συναισθηματικές, συμπεριφορές και γνωστικές, όσο και τις κοινωνικές και προκοινωνικές δεξιότητες (Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015, Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021, Sun, Lamoreau, O'Connell, Horlick, & Bazzano, 2021, Berti & Cigala, 2022), ενώ παράλληλα βελτιώνει

την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, μειώνει τις δύσκολες συμπεριφορές και τα προβλήματα μάθησης, καθότι συμβάλλει στη σφαιρική ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η προσοχή, η οπτική αντίληψη και η μη λεκτική επικοινωνία (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Στις έρευνες που μελετούν την επίδραση της ενσυνειδητότητας πάνω στα παιδιά προσχολικής ηλικίας υπογραμμίζεται ότι οι πρακτικές της ενσυνειδητότητας υποστηρίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και επιδρούν ιδιαίτερος θετικά στα παιδιά που έχουν ανάγκη από πρόσθετη υποστήριξη (Bockmann & Yu, 2022). Τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κοινωνικού κινδύνου, δηλαδή τα παιδιά που μπορεί να βιώνουν οικογενειακή ή/και οικονομική αστάθεια, ή/και χρόνιο στρες, ή/και να έχουν τραυματικές εμπειρίες στο παρελθόν τους, ή/και να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές, συνήθως δυσκολεύονται περισσότερο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Πολλές έρευνες διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που στην αρχή των παρεμβάσεων παρουσίαζαν χαμηλά ανεπτυγμένες εκτελεστικές λειτουργίες, χαμηλές δεξιότητες αυτορρύθμισης και προβλήματα συμπεριφοράς είχαν υψηλότερα επίπεδα βελτίωσης στις παραπάνω δεξιότητες στη λήξη των προγραμμάτων (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020, Bockmann & Yu, 2022). Επομένως, φαίνεται ότι η πρόωπη παρέμβαση με προγράμματα ενσυνειδητότητας ωφελεί περισσότερο τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Οι διαπιστώσεις των παραπάνω ερευνών συσχετίζονται τόσο με έναν αυξημένο έλεγχο των διαδικασιών αυτορρύθμισης (βελτίωση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης και των εκτελεστικών λειτουργιών), και με τις γνωστικές διαδικασίες, δηλαδή που λειτουργούν από πάνω προς τα κάτω. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν και αλλαγές στη συμπεριφορά, οι οποίες αφορούν συναισθηματικές διαδικασίες από κάτω προς τα πάνω. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας λοιπόν αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία, καθώς φαίνεται ότι η εξάσκηση στην ενσυνείδητη επίγνωση επιδρά τόσο στις γνωστικές, όσο και στις συναισθηματικές διαδικασίες. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση στην εστίαση της προσοχής στην παρούσα στιγμή (από πάνω προς τα κάτω) επιδρά στις γνωστικές διαδικασίες του νου, ενώ η πρακτική της στάσης χωρίς κριτική μειώνει τις αυτόματες συναισθηματικές αντιδράσεις, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά (από κάτω προς τα πάνω) (Blair, 2016, Howard, και συν., 2021). Ουσιαστικά αυτή η αλληλεπίδραση επιτρέπει τη βελτίωση των γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών του νου με την πάροδο του χρόνου. Επομένως, η ανάπτυξη της ενσυνειδητότητας στην παιδική ηλικία επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε πολλαπλά επίπεδα, ενώ συνεισφέρει, μεταξύ άλλων, στη μείωση του στρες και προάγει λειτουργικές αλλαγές στον εγκέφαλο οι οποίες ωφελούν τη μάθηση. Συμπερασματικά, η κατανόηση του μηχανισμού της πρακτικής της ενσυνειδητότητας

οδηγεί σε έναν ποιοτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων για το συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα ώστε να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

5.3.1. Η ενσυνειδητότητα στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης βασισμένων στην πρακτική της ενσυνειδητότητας σε σχολικά πλαίσια. Οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται στην επίδραση αυτών των προγραμμάτων στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και στην προσαρμογή της συμπεριφοράς, καθώς αυτά αποτελούν σημαντικά συστατικά για την επιτυχία στην σχολική ζωή των μαθητών. Μάλιστα, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που προκαθορίζουν την σχολική επιτυχία (McClelland & Cameron Ponitz, 2012). Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν θετικές επιδράσεις της ενσυνειδητότητας στο σχολικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό δεν πέρασε απαρατήρητος και σε πολλά κράτη, όπως στην Αυστραλία, στις Η.Π.Α., στο Η.Β., υπάρχει μια προσπάθεια ενσωμάτωσης ασκήσεων ενσυνειδητότητας στα προγράμματα σπουδών. Εξαιρεση φαίνεται προς το παρόν να αποτελεί η Ελλάδα, μιας και δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες, ούτε κάποια θεσμική προσπάθεια διερεύνησης των παιδαγωγικών διαστάσεων της ενσυνειδητότητας. Διεθνώς, τα προγράμματα ενσυνειδητότητας είναι δημοφιλή στα σχολεία, ανεξαρτήτως της βαθμίδας εκπαίδευσης, και τα στοιχεία των ερευνών αποδεικνύουν πολλαπλά οφέλη, ενώ παρατηρούνται ελάχιστες αρνητικές επιπτώσεις. Αποδείχθηκε ότι τα προγράμματα ενσυνειδητότητας μπορούν να επηρεάσουν θετικά ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών, κοινωνικών και σωματικών δεικτών, καθώς βελτιώνουν την ψυχική υγεία και την ευεξία, τις ακαδημαϊκές ικανότητες, τις γνωστικές ικανότητες, τη συμπεριφορά, και τη σωματική υγεία των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά (Weare, 2018).

Μερικά προγράμματα, την αποτελεσματικότητα των οποίων μετρούν οι έρευνες, είναι το Mindful Schools (<https://www.mindfulschools.org/>) (Viglas, 2018, Scitutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021), το Mindfulness in Schools Project (<https://mindfulnessinschools.org/>) (Vickery & Dorjee, 2016, Kennedy, et al., 2022), και το MindUp (<https://MindUp.org/>) (Schonert-Reichl, et al., 2015, Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2016, Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020). Όλα αυτά τα προγράμματα παρέχουν τη δυνατότητα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης τόσο στην πρακτική της ενσυνειδητότητας, όσο και στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος που προσφέρουν για τους εκπαιδευτικούς και για τα σχολεία. Το κάθε πρόγραμμα

προβλέπει διαφοροποιημένη παρέμβασης για κάθε υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ ακολουθεί τη δική του φιλοσοφία διδασκαλίας της ενσυνειδητότητας σε παιδιά. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σε σχολεία ως παρεμβάσεις και δεν έχουν σταθερή διάρκεια. Εφαρμόζονται συνήθως για 8 εβδομάδες, με δύο-τρεις συνεδρίες την εβδομάδα διάρκειας 45 λεπτών (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). Κατά κανόνα, η εφαρμογή των προγραμμάτων γίνεται από επαγγελματίες επιμορφωμένους εκπαιδευτές, ωστόσο ακόμη και εκπαιδευτικοί με εμπειρία σε διαφορετικά επίπεδα εξάσκησης της ενσυνειδητότητας μπορούν να τα αξιοποιήσουν στην τάξη τους (Khng, 2018). Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός στοχεύει σε κάθε ξεχωριστό μάθημα σε μια συγκεκριμένη πρακτική της ενσυνειδητότητας ή σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα μαθήματα περιλαμβάνουν παραδοσιακές τεχνικές ενσυνειδητότητας (όπως η σάρωση του σώματος και ο διαλογισμός), αλλά και άτυπες μορφές της (όπως η ενσυνείδητη επικοινωνία και η ενσυνείδητη κίνηση του σώματος). Οι πρακτικές αυτές συνδέονται με ποικίλα θέματα που συσχετίζονται με την πρακτική της ενσυνειδητότητας, όπως η αποδοχή, η ευγνωμοσύνη και η καλοσύνη (Kabat-Zinn, 2003).

Τα παραπάνω προγράμματα παρουσιάζουν τόσο ομοιότητες, όσο και διαφορές προς την προσέγγιση της εφαρμογής των πρακτικών ενσυνειδητότητας σε σχολικά πλαίσια. Παρατηρούνται διαφορές στο είδος των πρακτικών ενσυνειδητότητας που διδάσκονται, στη χρονική τους διάρκεια, στη συχνότητα των μαθημάτων, αλλά και στους στόχους τους. Ανεξαρτήτως από τις διαφορές τους, πολλές έρευνες διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα παρέμβασης βασιζόμενα σε πρακτικές ενσυνειδητότητας προάγουν την αλλαγή στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών στα σημεία αυτά που προκαθορίζουν τη σχολική επιτυχία (Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015, Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Scitutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021, Sun, Lamoreau, O'Connell, Horlick, & Bazzano, 2021, Berti & Cigala, 2022).

Στην παρούσα έρευνα, ύστερα από την ανάλυση των διαθέσιμων προγραμμάτων παρέμβασης βασιζόμενων στην ενσυνειδητότητα, επιλέχθηκε το πρόγραμμα MindUp™, καθώς προσεγγίζει διεπιστημονικά την πρακτική και διδασκαλία της ενσυνειδητότητας, ενώ είναι σύμφωνο με τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

5.3.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα MindUp

Το αναλυτικό πρόγραμμα MindUp™ έχει αναπτυχθεί από το The Goldie Hawn Foundation το 2002, ως μια παρεμβατική μέθοδος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζουν τα παιδιά στη ψυχική υγεία τους, στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους, όπως αυξημένο άγχος, κατάθλιψη και επιθετικότητα. Πρόκειται για ένα οικουμενικό και συμπεριληπτικό πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά μεταξύ τριών και δεκατεσσάρων χρονών. Μάλιστα, το πρόγραμμα είναι διαμορφωμένο σε τρία επίπεδα και τα μαθήματα προσαρμόζονται αναλόγως με την ηλικία των μαθητών: το πρώτο επίπεδο απευθύνεται σε παιδιά από τριών έως έξι χρονών, το δεύτερο σε παιδιά έξι με δέκα χρονών, ενώ το τρίτο σε παιδιά δέκα με δεκατεσσάρων χρονών.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του προγράμματος έχουν αξιολογηθεί από το CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) και το MindUp™ υπέλαβε τον τίτλο «SElect» (CASEL, 2013). Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητά του αποδείχτηκε μέσω μιας έρευνας με μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου με μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση (CASEL, 2013). Ο τίτλος που πήρε συνεπάγεται ότι το πρόγραμμα είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για την προαγωγή των δεξιοτήτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης σε ένα οικουμενικό επίπεδο και παρέχει ποιοτική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή του. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και την εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιείται με τη μέθοδο της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όταν πρόκειται για μεμονωμένη προσπάθεια, ενώ στην περίπτωση μιας ολόκληρης σχολικής μονάδας η επιμόρφωση διεξάγεται στο χώρο του σχολείου από τους εκπαιδευτές του MindUp™.

Σύμφωνα με τους ιδρυτές του προγράμματος, το MindUp™ έχει ως στόχους την καλλιέργεια της αισιοδοξίας και της ευτυχίας στην τάξη, την εξάλειψη του εκφοβισμού και της επιθετικότητας, την αύξηση της ενσυναίσθησης και της συμπόνιας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυση προβλημάτων μεταξύ συνομηλίκων στα σχολεία (The Hawn Foundation, 2024). Επιπλέον, το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην εστίαση της προσοχής, στη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας και τέλος στην υιοθέτηση μιας θετικής νοοτροπίας (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Η μέθοδος διδασκαλίας του προγράμματος βασίζεται στην καθοδήγηση και την υποβοήθηση που προσφέρεται από έναν καταρτισμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος κάνει χρήση του εγχειριδίου μαθημάτων. Το κάθε μάθημα ακολουθεί συγκεκριμένους στόχους για την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων και παρουσιάζει κατάλληλες τεχνικές ενσυνειδητότητας για την εξυπηρέτησή τους. Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να καθοδηγούν τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας ώστε τα παιδιά να φτάσουν στην γενίκευση και εσωτερίκευση αυτών των δεξιοτήτων μέσω της επανάληψης,

αλλά και της συμμετοχής τους στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2016).

Το αναλυτικό πρόγραμμα MindUp™ βασίζεται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες: τη νευροεπιστήμη, την ενσυνειδητότητα, τη θετική ψυχολογία και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (social and emotional learning, SEL). Ακολουθεί δηλαδή μια διεπιστημονική προσέγγιση που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ο πρώτος πυλώνας αντλεί στοιχεία από τις εξελίξεις της νευροεπιστήμης, καθώς κάνει χρήση της θεωρίας της νευροπλαστικότητας και των διαδικασιών λειτουργίας του εγκεφάλου για την ανάπτυξη του προγράμματος. Επιπλέον, φωτίζει τη σύνδεση μεταξύ σώματος και νου διότι αναλύει την ανάπτυξη του εγκεφάλου από τη σκοπιά της φυσιολογίας και της βιολογίας σε σχέση με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί. Για παράδειγμα, παράγοντες κληρονομικότητας μπορεί να ασκήσουν επίδραση στο πως ένας άνθρωπος βιώνει τις εμπειρίες του, ενώ το περιβάλλον στο οποίο ενηλικιώνεται μπορεί επίσης να επηρεάσει την έκφραση ορισμένων γονιδίων (Diamond, 2013). Το πρόγραμμα στοχεύει στην μετα-επίγνωση της σχέσης μεταξύ σώματος και νου ώστε οι συμμετέχοντες αρχικά να την αναγνωρίσουν και, σε δεύτερο επίπεδο, να ανακτήσουν τον έλεγχο που έχουν πάνω στις σκέψεις και στη συμπεριφορά τους. Ουσιαστικά, εκπαιδεύει τους μαθητές να εφαρμόζουν μια στρατηγική η οποία αυξάνει το επίπεδο του ελέγχου του νου τους, ενώ ταυτόχρονα μειώνει τις αρνητικές επιπτώσεις.

Οι ασκήσεις ενσυνειδητότητας, όπως είναι δομημένες στο πρόγραμμα MindUp™, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Μια τεχνική που συστήνεται από το MindUp™ είναι τα «νοητικά διαλείμματα» (brain breaks) που συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών από τα παιδιά ώστε να ηρεμούν το νου τους, αυτοελέγχοντας την περιπλάνηση του, και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους μέσω της ενσυνείδητης αναπνοής. Μάλιστα, οι πρακτικές που διδάσκονται επικεντρώνονται στην αναπνοή και σε τεχνικές ενσυνείδητης επίγνωσης, όπως η ενσυνείδητη ακρόαση, η ενσυνείδητη αναπνοή, η ενσυνείδητη όραση και η ενσυνείδητη κατανάλωση τροφών. Η φιλοσοφία πίσω από το υπερσυνεπιστημονική αυτή προσέγγιση είναι ότι οι πληροφορίες για τη λειτουργία του εγκεφάλου αναπτύσσουν την αυτο-επίγνωση και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των παιδιών, και ως επακόλουθο επηρεάζεται η στάση τους και οδηγούνται σε περισσότερες θετικές δράσεις.

Η σκοπιά της θετικής ψυχολογίας προσφέρει τα εργαλεία για τη βελτίωση της ευημερίας μέσω της πρακτικής της ευγνωμοσύνης, της καλοσύνης και της προσοχής. Σύμφωνα με τους Lyubomirsky και Layous (2013), τα συναισθήματα ευτυχίας και η θετική στάση διέπονται από τρεις κρίσιμους παράγοντες. Πρώτον, ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο μπορεί να βιώσει συναισθήματα ευτυχίας

εξαρτάται από τον τύπο της γονιδιακής έκφρασης. Δεύτερον, χρειάζεται να υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες που να προάγουν συναισθήματα ευτυχίας. Τρίτον, η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες που να αναδύουν συναισθήματα ευτυχίας είναι προαπαιτούμενη. Το πρόγραμμα στηρίζεται σε αυτούς τους παράγοντες, καθώς η παρέμβαση δημιουργεί τις συνθήκες για τη συμμετοχή σε ευχάριστες δραστηριότητες, επομένως διευκολύνει την ανάδειξη των συναισθημάτων ευτυχίας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί κίνητρο στους συμμετέχοντες να λαμβάνουν μέρος στις δραστηριότητες, αυξάνοντας τη θετική τους στάση, και οδηγώντας τους σε μια κατάσταση ψυχικής ευημερίας.

Όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, έρευνες δείχνουν ότι τα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στη βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων προάγουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς ενισχύουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων, μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και διαμορφώνουν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης (Cameron Ponitz C. C., McClelland, Matthews, & Morrison, 2009, Conti, Heckman, & Pinto, 2016, McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017). Το πρόγραμμα MindUp™ αξιοποιεί τις διαπιστώσεις αυτές, καθώς χρησιμοποιεί τις θεωρίες περί της κατάκτησης των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία. Μάλιστα, θεωρούν πως αυτές οι δεξιότητες μπορούν να διδαχτούν, αποτελούν ορόσημα για την επιτυχία στην ενήλικη ζωή και η διδασκαλία τους στα σχολεία φέρνει καλύτερες γνωστικές αποδόσεις. Αυτό που κάνει ελκυστικό το συγκεκριμένο πρόγραμμα στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς είναι η σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και της πρακτικής της ενσυνειδητότητας.

Οι περισσότερες έρευνες που μελέτησαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος MindUp™ είχαν θετικά αποτελέσματα. Η Schonert-Reichl και οι συνεργάτες της (2015) είχαν ως στόχο στην έρευνά τους να αξιολογήσουν αν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του προγράμματος μπορούν να διαπιστωθούν στατιστικά. Η έρευνα τους πραγματοποιήθηκε σε παιδιά δημοτικού στο Καναδά και οι ερευνητές έφτασαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, παρουσίασαν, μεταξύ άλλων, βελτίωση στις εκτελεστικές τους λειτουργίες, στην ανταπόκριση στο στρες, στις κοινωνικές τους δεξιότητες, στην αποδοχή προς τους συμμαθητές τους, στην ενσυναίσθηση, στην θετική στάση και τέλος στην ενσυνειδητότητα (Schonert-Reichl, και συν., 2015).

Ο Maloney και οι συνεργάτες του (2016) πραγματοποίησαν μια έρευνα που εξέταζε την αντίληψη των μαθητών απέναντι στο πρόγραμμα MindUp™ σε παιδιά δημοτικού στο Καναδά. Στην προκειμένη έρευνα διαπίστωσαν βελτίωση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, αύξηση στην ενσυνείδητη επίγνωση, βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καλύτερες

ακαδημαϊκές επιδόσεις και καλύτερευση της σωματικής και ψυχικής υγείας των συμμετεχόντων. Μάλιστα, τα παιδιά βρήκαν το πρόγραμμα ευχάριστο, χρήσιμο και έχοντας εκπαιδευτική αξία, ενώ δήλωσαν ότι απόλαυσαν ιδιαίτερα τις ασκήσεις ενσυνειδητότητας (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2016).

Ο de Carvalho και οι συνεργάτες του (2017) μελέτησαν ταυτόχρονα την επίδραση του προγράμματος τόσο σε μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς τους. Η έρευνά τους έλαβε μέρος στην Πορτογαλία σε παιδιά δημοτικού. Όπως και στις παραπάνω έρευνες, οι ερευνητές παρατήρησαν βελτίωση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, όπως και βελτίωση στην αυτο-αποδοχή, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης προοπτικής και λιγότερη καταστολή των συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, παρουσίασαν και εκείνοι βελτίωση στην αυτο-αποδοχή, αλλά και στην ένδειξη καλοσύνης προς τον εαυτό τους, στην παρατηρητικότητα και τέλος στα προσωπικά επιτεύγματα (de Carvalho, Pinto, & Marôco, 2017). Σε παρόμοια συμπεράσματα έφτασαν και ο Matsuba και οι συνεργάτες τους (2020) στην έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Ουγκάντα σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου.

Σε μια από τις λίγες έρευνες που εξέτασαν την επίδραση των πρακτικών ενσυνειδητότητας σε νήπια με την εφαρμογή του προγράμματος MindUp™ σε δεξιότητες αυτορρύθμισης και ακαδημαϊκής επίδοσης στις Η.Π.Α., διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έδειξαν βελτίωση στις εκτελεστικές τους λειτουργίες, στην μνήμη εργασίας, στον προγραμματισμό και στην οργάνωση (Thierry, Bryant, Nobles, & Norris, 2016). Επιπλέον, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν κατακτήσει γνωστικές δεξιότητες, όπως ανάγνωσης και λεξιλογίου, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Μια μεταγενέστερη έρευνα επιβεβαίωσε αυτά τα ευρήματα, ενώ παρατήρησε ότι υπήρξε μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, τόσο κατά την εξωτερική τους όσο και κατά τη διαδικασία εσωτερικής τους (Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020). Οι ερευνητές υπογράμμισαν ότι το MindUp™ είχε σημαντική επίδραση στην μείωση των ελλειμάτων των εκτελεστικών λειτουργιών και την αύξηση των δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας, κι ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια επωφελήθηκαν στον ίδιο βαθμό από την παρέμβαση (Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020).

Το πανεπιστήμιο Western University στο Ontario, Καναδά, διέτρεξε το πρότζεκτ *MindUp for Young Children Project* μεταξύ του 2017 και 2022, το οποίο είχε ως στόχο την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης βασισμένο σε πρακτικές της ενσυνειδητότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μαζί με μια προσέγγιση ευαισθητοποίησης προς τις τραυματικές εμπειρίες (Western University, 2022). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 23 τάξεις

νηπιαγωγείου με ευάλωτα και θυματοποιημένα παιδιά στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, και άλλες 19 τάξεις που λειτούργησαν ως ομάδες ελέγχου. Η συνολική αποτίμηση του προγράμματος για όλα τα χρόνια της εφαρμογής ανέδειξε αύξηση στην αυτοεπίγνωση των παιδιών, βελτίωση της ενσυναίσθησης, βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, και τέλος αύξηση στην προκοινωνική συμπεριφορά, όπως στην παροχή βοήθειας, στη συνεργασία, στο διαμοιρασμό και στις ικανότητες λήψης προοπτικής (Western University, 2022). Επιπλέον, παρόλο που στη λήξη του προγράμματος όλα τα παιδιά είχαν αναπτύξει στον ίδιο βαθμό τις εκτελεστικές τους λειτουργίες και τις δεξιότητες προσαρμοστικότητας, στην αρχή του προγράμματος τα παιδιά των πειραματικών ομάδων είχαν αρκετά χαμηλότερους βαθμούς σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων ακολούθησαν ένα ταχύτερο ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Μια έρευνα που προέκυψε από το συγκεκριμένο πρότζεκτ, μελέτησε τα οφέλη ενός συνδυασμού μεταξύ της εκπαίδευσης στις επιπτώσεις του τραύματος και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων του και της κατάρτισης στην εφαρμογή του MindUp™ και παροχής προγράμματος MindUp™ στις στάσεις και τα συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Kim, Crooks, Bax, & Shokoohi, 2021). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύτηκαν σχετικά με την παιδαγωγική προσέγγιση του παιδικού τραύματος και των επιπτώσεών του και επιμορφώθηκαν στην εφαρμογή του προγράμματος MindUp™ και, στη συνέχεια, εφάρμοσαν το MindUp™ στις τάξεις τους, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλότερα επίπεδα θετικών στάσεων απέναντι στην παιδαγωγική διαχείριση του παιδικού τραύματος.

5.4. Ενσυνειδητότητα, περιπλάνηση του νου και αυτορρύθμιση

Η σχέση μεταξύ της ενσυνειδητότητας, της περιπλάνησης του νου και της αυτορρύθμισης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, καθώς αυτές οι έννοιες είτε μελετώνται ξεχωριστά, είτε από κοινού. Επί του παρόντος, δεν υπάρχει ένα ενωτικό θεωρητικό πλαίσιο που να εξηγεί την συσχέτιση τους, παρόλο που μια πληθώρα στοιχείων οδηγεί στο συμπέρασμα πως αυτές οι έννοιες αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Από την αναζήτηση στις διαδικτυακές πλατφόρμες ερευνών βρέθηκαν λίγες έρευνες που μελετούν την όποια συσχέτιση μεταξύ της ενσυνειδητότητας, της περιπλάνησης του νου και της αυτορρύθμισης (Randall, 2015, Rahl, Lindsay, Pacilio, Brown, & Creswell, 2017, Cheung, 2018, Deng, και συν., 2019, Brandmeyer & Delorme, 2021, Bortolla, Galli, Spada, & Maffei, 2022).

Ο παραπάνω κατάλογος δεν είναι πλήρης, καθώς μπορεί κατά την αναζήτηση να μας διέφυγαν ορισμένες έρευνες ή να δημοσιεύθηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο.

Η ενσυνειδητότητα και η περιπλάνηση του νου φαίνεται να αποτελούν αντίθετες έννοιες, καθώς στην πρώτη περίπτωση ο νους εστιάζει στο παρόν και σε αυτό που καλείται να κάνει, ενώ στη δεύτερη εγκαταλείπει την επικέντρωση στην παρούσα στιγμή και ονειροπολεί (Schooler, και συν., 2014, Belardi, και συν., 2022). Μάλιστα, φαίνεται πως η περιπλάνηση του νου και η ενσυνειδητότητα παρουσιάζουν μια αρνητική συσχέτιση, διότι η ικανότητα να παραμείνει κανείς συγκεντρωμένος αντιτίθεται στην τάση του μυαλού να περιπλανάται σε σκέψεις. Έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι που εξασκούνται στην ενσυνειδητότητα εκδηλώνουν λιγότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου (Mrazek M. , και συν., 2012), ενώ οι σκόπιμες παρεμβάσεις βασισμένες σε πρακτικές ενσυνειδητότητας μπορούν να την μειώσουν (Mrazek, Smallwood, & Schooler, 2012), ακόμη και να επιδράσουν στις γνωστικές λειτουργίες, αυξάνοντας τη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας (Mrazek, Franklin, Phillips, Baird, & Schooler, 2013). Υπό το πρίσμα της νευρογνωσίας, η ενσυνειδητότητα προσφέρει στους ανθρώπους μηχανισμούς ανάπτυξης του αυτο-ελέγχου, της ευελιξίας και της επίγνωση της περιπλάνησης του νου και της δραστηριότητας του DMN, χωρίς την αναστολή της ροής του νοητικού περιεχομένου (Vago & Zeidan, 2016). Αυτή η μετεπίγνωση προσφέρει τη δυνατότητα γρήγορης αξιολόγησης της σημαντικότητας της εξερχόμενης πληροφορίας, με σαφήνεια και συναισθηματική σταθερότητα.

Η αυτορρύθμιση, όπως προαναφέρθηκε, έρχεται σε σύγκρουση με την περιπλάνηση του νου, καθώς οι στόχοι της αυτορρύθμισης αποτυγχάνουν εξαιτίας της κατανάλωσης των πόρων στις μη συνδεδεμένες με το τρέχον έργο σκέψεις (Sullivan & Davis, 2020). Από την άλλη, δεξιότητες της αυτορρύθμισης, όπως η θέσπιση στόχων, το κίνητρο και η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέονται με τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας διότι είναι το μέσο που ο νους χρησιμοποιεί για να επαναφέρει τις περιπλανώμενες σκέψεις στον στόχο και να επιβάλλει ενσυνείδητη προσπάθεια απομάκρυνσης των περισπασμών με μια στάση καλοσύνης (Renshaw, Bolognino, Fletcher, & Long, 2015). Τόσο η αυτορρύθμιση όσο και η περιπλάνηση του νου, αλλά και η ενσυνειδητότητα κάνουν χρήση των εκτελεστικών λειτουργιών, όπως η μνήμη εργασίας, ο ανασταλτικός έλεγχος και η γνωστική ευελιξία (Willis & Dinehart, 2014). Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί εξασκείται στην ενσυνείδητη αναπνοή, χρειάζεται να στρέψει την προσοχή του αποκλειστικά στην εισπνοή και την εκπνοή του. Ωστόσο, όταν παρατηρήσει ότι ο νους του περιπλανάται, θα χρειαστεί να θυμηθεί τις οδηγίες που δόθηκαν (μνήμη εργασίας), να αναστείλει τις άλλες σκέψεις (ανασταλτικός έλεγχος) και να στρέψει την προσοχή του στην αναπνοή (γνωστική ευελιξία). Ουσιαστικά, ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ώστε να επιτύχει τον στόχο του. Επιπλέον, στην περίπτωση του εκτελεστικού σφάλματος (McVay & Kane,

2010), οι δεξιότητες της αυτορρύθμισης που χρειάζονται περισσότερη ανάπτυξη, όπως η μεταγνώση, η εποπτεία και η πρόθεση (McLennon, Sosa-Hernandez, & Henderson, 2022), ενισχύονται από τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας, οι οποίες συμβάλλουν στην εποπτεία της περιπλάνησης του νου (monitoring) (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015) και στην εφαρμογή στρατηγικών συγκέντρωσης. Η μειωμένη μετα-επίγνωση (Smallwood & Schooler, 2015) οδηγεί σε συχνότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου, ενώ η αύξηση της μέσω της ενσυνειδητότητας βοηθάει στον αναπροσανατολισμό των σκέψεων στον στόχο του σε μια προσπάθεια αυτορρύθμισης (McClelland M. , και συν., 2017). Μάλιστα, η μεταγνωστική εποπτεία της περιπλάνησης του νου μέσω της ενσυνειδητότητας, εστιάζει στην προσοχή για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων (Kabat-Zinn, 2013).

Συμπερασματικά, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε η ιστορική αναδρομή της ενσυνειδητότητας, ο ορισμός της, οι πρακτικές τις τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικους, καθώς και η συσχέτισή της με την περιπλάνηση του νου και την αυτορρύθμιση. Η ενσυνειδητότητα αποτελεί μια εκούσια επιλογή να στρέψει κανείς την προσοχή του στο παρόν και στις αισθήσεις του, παρατηρώντας το νοητικό του περιεχόμενο χωρίς κριτική. Έρευνες επισημαίνουν πολλαπλά οφέλη της στην ευημερία των ασκούμενων, στην ψυχική τους υγεία, ακόμη και στις γνωστικές τους ικανότητες. Η συσχέτισή της με την περιπλάνηση του νου και την αυτορρύθμιση αποδεικνύει πως μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη των στόχων ενός ατόμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Κοινωνική Παιδαγωγική και πρόωμη παρέμβαση

4.1. Εισαγωγή

Η ανθρώπινη ανάπτυξη έχει απασχολήσει πολλούς επιστημονικούς κλάδους, καθώς οι ερευνητές προσπαθούν να κατανοήσουν τους βιολογικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς που κρύβονται πίσω από αυτήν. Η εμπειρική ανάλυση της ανάπτυξης μπορεί να επικεντρώνεται είτε στο μακρο-επίπεδο είτε σε μικρο-επίπεδο, αναδεικνύοντας κάθε φορά διαφορετικές πτυχές της. Το θεμελιώδες ερώτημα του πως η φυσιολογία του ανθρώπου και η δράση συνδέονται με το μακρο-επίπεδο και το μικρο-επίπεδο της ανάπτυξης και διαμορφώνουν την ατομική ταυτότητα πρέπει να λαμβάνει κύρια θέση σε κάθε επιστημονική προσπάθεια για τη διερεύνηση της ατομικής αλλαγής, καθώς τα δύο επίπεδα καθορίζουν την ευημερία, την κοινωνική συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό, τις κοινωνικές σχέσεις, ακόμη και την ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία του ατόμου.

Στον παραπάνω προβληματισμό έρχεται να απαντήσει η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία λαμβάνοντας υπόψη τις περίπλοκες διαδικασίες της ανάπτυξης υπογραμμίζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου, ανεξαρτήτως ηλικίας, να βελτιώσει τη ζωή του. Η μεταθεωρία του μοντέλου των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (Relational-Developmental Systems, RDS) ενισχύει τη θέση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής όσον αφορά στην ανθρώπινη ανάπτυξη, καθώς μελετά σε βάθος την αμφίδρομη σχέση του ατόμου με το σύστημα. Ως εκ τούτου, η πρόωμη παρέμβαση αναδεικνύεται ως το κατάλληλο εργαλείο για τη βελτίωση των δυνατοτήτων μιας επιτυχημένης ανάπτυξης, τόσο σε βιολογικό όσο και σε γνωστικό, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

4.2. Τι είναι η Κοινωνική Παιδαγωγική

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει έναν ισχυρό διεπιστημονικό (interdisciplinary) ή υπερσυνεπιστημονικό (transdisciplinary) χαρακτήρα, ο οποίος της δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιεί, να εφαρμόζει, να επαναπροσδιορίζει και να ανασυνθέτει θεωρίες και μεθόδους που αναπτύχθηκαν σε άλλους επιστημονικούς χώρους. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας, που είναι στοιχείο της κοινωνικοπαιδαγωγικής ταυτότητας, της προσφέρει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει το θεωρητικό και

μεθοδολογικό της περιεχόμενο, καθώς και τις ερευνητικές στρατηγικές που αναπτύσσει και τις πρακτικές που υλοποιεί για τα ζητήματα που εξετάζει, βοηθώντας τη να αποκτήσει βαθύτερη κατανόηση των πλευρών αυτών των ζητημάτων, καθώς και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπισή τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σσ. 30, 376-384). Οι διάφορες επιστήμες και τα πολλαπλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία, μπορεί να προέρχονται από ανθρωπιστικές, κοινωνικές και θετικές επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία, ψυχιατρική, νευροεπιστήμες κ.ά.).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι τόσο μια αναστοχαστική επιστήμη, όσο και μια επιστήμη βασισμένη στη δράση, η οποία στο κέντρο της έχει τον άνθρωπο, καθώς προσδοκά να κατανοήσει τις ανάγκες του ώστε να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2021), η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει τη βελτίωση και την αλλαγή της ανθρώπινης ζωής, καθώς είναι μια επιστήμη που ασχολείται με βασικές αρχές της κοινωνικής τάξης, της ανθρώπινης ανάπτυξης, της δημοκρατικής εκπαίδευσης και της αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων. Για τους παραπάνω λόγους, η Κοινωνική Παιδαγωγική διατρέχεται από φιλοσοφίες, ιδεολογίες, αλλά και πολιτικές αρχές, που συνδυαστικά επηρεάζουν την πρακτική και τη θεωρία της. Συνεπώς, η Κοινωνική Παιδαγωγική αντλεί στοιχεία από τη συστημική θεωρία για την προσέγγιση των κοινωνικών προβλημάτων, καθώς στοχεύει στην πρόληψη και την παρέμβαση ώστε να επιτύχει τον βέλτιστο βαθμό ολόπλευρης ανάπτυξης των ατόμων, ακολουθώντας πάντοτε τις βασικές θεωρητικές διαστάσεις της, όπως την κοινωνική δικαιοσύνη, το σεβασμός της διαφορετικότητας, την κοινωνική φροντίδα, την κοινωνική συμμετοχή κ.α. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η δράση της αφορά δηλαδή τόσο τη μονάδα, το άτομο, όσο και το σύστημα που το περιβάλλει και η παρέμβαση της στοχεύει σε δομικές αλλαγές και στα δύο αυτά ώστε να επιτύχει τους στόχους της.

Η πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δίνει έμφαση σε τέσσερις διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης κατάστασης:

- στην ολιστική και πολύπλευρη προσέγγιση της ευημερίας των ανθρώπων με έμφαση στην προαγωγή της, ειδικά σε μη προνομιούχες, καταπιεσμένες, ή/και αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική τους συμπερίληψη,
- στην προσέγγιση της μάθησης μέσα από μια οπτική του ικανού παιδιού/ατόμου στο οποίο προσφέρονται τα εφόδια για να αναπτύξει προσωπικούς τρόπους κριτικής σκέψης,
- στην ανάπτυξη αυθεντικών κοινωνικών σχέσεων για την αναγνώριση των ατομικών δυνατοτήτων και των προσωπικών ενδιαφερόντων ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη

προσέγγιση μάθησης για την περαιτέρω ενίσχυσή τους, αλλά και για την ανάπτυξη καινούργιων ικανοτήτων

- στην ενδυνάμωση ως μέσω πρόληψης και ανακούφισης από τον κοινωνικό αποκλεισμό με την εκμάθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για μια ζωή με ευημερία ώστε να ενισχυθεί η ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία (Cameron, Petrie, Wigfall, Kleipoedszus, & Jasper, 2011).

Οι πτυχές αυτές βασίζονται στην ιδέα ότι μπορεί κανείς να επηρεάσει σημαντικά την κοινωνική κατάσταση μέσω της εκπαίδευσης (Hämäläinen, 2003). Επομένως, ο στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για μάθηση και κοινωνική συμμετοχή (Storø, 2012).

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021, σσ. 359-362) περιγράφει δώδεκα θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι οποίες αλληλοσυσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους:

1. **Η προβληματο-κεντρική θεώρηση:** η Κοινωνική Παιδαγωγική αξιοποιεί ως αφετηρία για τις δράσεις της τα κοινωνικά προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα ώστε να τα οδηγήσει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων για την βελτίωση και την αλλαγή της κατάστασής τους
2. **Ενότητα θεωρίας και πράξης:** η θεωρία συναντά την πράξη, καθώς η Κοινωνική Παιδαγωγική παρέχει το επιστημολογικό πλαίσιο για την κατανόηση των προβλημάτων, ενώ παράλληλα οι θεωρητικές διαστάσεις τις μετατρέπονται σε εφαρμόσιμες πρακτικές
3. **Οι ολιστικές-συστημικές προσεγγίσεις:** για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων χρησιμοποιείται μια ολιστική προσέγγισή τους, βασισμένη στη Συστημική Επιστήμη
4. **Οι διεπιστημονικές (interdisciplinary) ή υπερσυνεπιστημονικές (transdisciplinary) προσεγγίσεις:** Η Κοινωνική Παιδαγωγική αξιοποιεί επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνέργειες άλλων επιστημών, καθώς και τις πρακτικές δυνατότητες που παρουσιάζουν
5. **Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος:** κάθε κοινωνική δράση έχει στο επίκεντρό της ένα κοινό όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα και συμπερίληψη
6. **Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή:** η κοινωνικο-παιδαγωγική αντίληψη βασίζεται στην ιδέα ότι τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες οφείλουν να αναζητούν τρόπους βελτίωσης των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, αλλά και του εαυτού τους ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή

7. **Η ενεργός συμμετοχή και οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο:** για την επιδίωξη της βελτίωσης και της αλλαγής κάθε άτομο και ομάδα χρειάζεται να συμμετέχει ενεργά στις δράσεις στο πεδίο, αλλά και να αναλάβει την ατομική του ευθύνη
8. **Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος:** Η Κοινωνική Παιδαγωγική δρα δυναμικά στην καταπολέμηση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων, όπως και δημιουργεί μηχανισμούς πρόληψης των προβλημάτων
9. **Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία:** η συνεχής αναθεώρηση, κριτική και ο αναστοχασμός γύρω από τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και προγράμματα ώστε να προκληθεί η αλλαγή και η βελτίωση των ατόμων και των ομάδων
10. **Η ενθάρρυνση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας της νέας γνώσης:** το ζήτημα προς επίλυση αποκτά καινούργιες δυνατότητες για την επεξεργασία και την αντιμετώπισή του, καθώς οι εμπλεκόμενοι συν-δημιουργούν νέα γνώση
11. **Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος:** το αξιακό σύστημα που καθοδηγεί την Κοινωνική Παιδαγωγική στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της συμμετοχής, των κοινωνικών σχέσεων και των θετικών εμπειριών
12. **Η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα:** ο ενστερνισμός του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους διαμορφώνει και εδραιώνει μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα.

Η θεωρία και η πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αξιοποιούνται σε διαφορετικά πεδία για την αντιμετώπιση διαφορετικών καταστάσεων και κοινωνικών προβλημάτων, όπως στο χώρο της εκπαίδευσης, ακόμη και στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης, σε δομές φροντίδας ανηλίκων και ηλικιωμένων, σε καταστήματα κράτησης, στην οικογενειακή υποστήριξη, στην υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία, σε προγράμματα απεξάρτησης, σε δομές μεταναστών και προσφύγων κ.α. Η πρακτική της έχει, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, μια ευρεία εφαρμογή, η οποία, ωστόσο, βρίσκεται πάντα κάτω από μια ενωτική ομπρέλα, εκείνη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, δηλαδή του αξιακού συστήματος που καθοδηγεί τις πράξεις των κοινωνικών παιδαγωγών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του έργου τους και διατρέχει ταυτοχρόνως και όλη την καθημερινότητά τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ο γερμανικός όρος γι' αυτήν είναι το «haltung», και αφορά τη νοοτροπία, το ήθος και τη στάση που έχει ο κάθε κοινωνικός παιδαγωγός. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος λειτουργεί ως πυξίδα της ηθικής διάθεσης για αυθεντικές και δίκαιες ενέργειες που να οδηγούν προς την αναγνώριση και την απόφαση για την υποστήριξη της ανάπτυξης μέσω του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης και της αναστοχαστικής δράσης. Μάλιστα, αναδεικνύει το φιλοσοφικό υπόβαθρο του ατόμου, που διατρέχεται από προσωπικές ηθικές αξίες, οι οποίες ζωντανεύουν με την πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Charfe & Gardner, 2020).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική λοιπόν συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη για τη διάπλαση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, βασισμένου στην αναθεώρηση του κόσμου, υπό το πρίσμα της θεωρητικής προσέγγισης του ότι η κοινωνία και η παιδαγωγική είναι αλληλένδετες έννοιες, οι οποίες επιδρούν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Hämäläinen, 2012). Αποτελεί ένα αναστοχαστικό επάγγελμα και μια επιστήμη της δράσης, η οποία ξεκινά από το ανθρώπινο ον, ώστε να το κατανοήσει και να το υποστηρίξει στην ανάπτυξή του.

4.2.2. Το μοντέλο του διαμαντιού

Το μοντέλο του Διαμαντιού (The Diamond Model) δημιουργήθηκε από τους Gabriel Eichsteller και Sylvia Holthoff ως ένα ενωτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει μια βασική αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής: πως ο κάθε άνθρωπος κρύβει μέσα του αόρατες δυνατότητες, σαν ένα ακατέργαστο διαμάντι (Eichsteller & Holthoff, 2012). Με βάση το μοντέλο του Διαμαντιού όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας, κατέχουν πλούσιες ικανότητες, γνώσεις, και δυνατότητες, τις οποίες μπορούν με κατάλληλη υποστήριξη να αναδειξουν και να αξιοποιήσουν για τη θετική τους ανάπτυξη. Οι θεμελιώδεις στόχοι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η ευημερία και η ευτυχία, η ολιστική μάθηση, οι σχέσεις και η ενδυνάμωση βρίσκονται στις τέσσερις γωνίες του διαμαντιού, ενώ στον πυρήνα του τοποθετούνται οι θετικές εμπειρίες (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Η ευημερία και η ευτυχία, παρόλο που μοιάζουν να είναι συνώνυμες λέξεις, αντιμετωπίζονται από τους Eichsteller και Holthoff (2012) στο μοντέλο του Διαμαντιού ως έχουσες διαφορετικό νόημα: η ευτυχία αναφέρεται σε ένα συναίσθημα που τοποθετείται στο παρόν, ενώ η ευημερία περιγράφει μια μακροχρόνια εξισορρόπηση του εσωτερικού κόσμου ενός ατόμου. Οι καταστάσεις αυτές διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο. Επομένως, η πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δεν ακολουθεί μια έτοιμη συνταγή αλλά προσαρμόζεται στην εκάστοτε ανάγκη του κάθε ατόμου. Για την ενίσχυσή τους, δημιουργούνται ευκαιρίες ανάπτυξης των δυνατοτήτων των ατόμων μέσω της ολιστικής μάθησης. Μάλιστα, οι συνθήκες μάθησης στην πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο, καθώς λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, όπως επίσης και τις μοναδικές του δυνατότητες μάθησης. Για να επιτευχθεί η ολιστική μάθηση, χρειάζεται να δημιουργηθούν ισχυρές και αυθεντικές παιδαγωγικές σχέσεις, οι οποίες έχουν διττό ρόλο: από τη μια παρέχουν ένα μοντέλο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, κι από την άλλη οδηγούν στην κατανόηση τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, και ως αποτέλεσμα ενισχύουν την αίσθηση της

ευημερίας. Η ενδυνάμωση παρέχει στα παιδιά μια αίσθηση ελέγχου της ζωής τους, καθώς αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και χτίζουν την ταυτότητά τους.

Οι προαναφερόμενοι θεμελιώδεις στόχοι πραγματοποιούνται με τη δημιουργία συνθηκών για να βιώσουν τα παιδιά θετικές εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές αποτελούν το σκαλοπάτι για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Η έμφαση πρέπει να δοθεί στη διαδικασία και στην ολόπλευρη και δια βίου ανάπτυξη, καθώς οι στόχοι αυτοί θεωρούνται ως θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα (Eichsteller & Holthoff, 2012), τα οποία πρέπει να διεκδικούμε συστηματικά. Για την κατάκτησή τους από τα παιδιά ώστε να νιώθουν άξιοι και να ευδοκιμούν, χρειάζεται πρωταρχικά οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τις δικές τους δυνατότητες για να αναδείξουν το δικό τους ακατέργαστο διαμάντι.

4.2.3. RDS και Κοινωνική Παιδαγωγική

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στη μελέτη της ανάπτυξης του ανθρώπου μια μετατόπιση από το απλοϊκό δυαδικό μοντέλο της φύσης εναντίον της ανατροφής, σε μια μετα-θεωρητική προσέγγιση η οποία εξετάζει την αμοιβαία επίδραση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων και του γενικού πλαισίου ζωής τους ως μέσο κατανόησης της δια βίου ανθρώπινης ανάπτυξης (Lerner, Brindis, Batanova, & Blum, 2018). Η μεταθεωρία του μοντέλου των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (Relational-Developmental Systems, RDS) μελετά τη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης (γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, συμπεριφοριστικής), της κληρονομικότητας (βιολογία του ανθρώπου) και της εξέλιξης του ατόμου, υποστηρίζοντας πως το άτομο είναι μέρος ενός συστήματος, στο οποίο δημιουργούνται σχέσεις μεταξύ του ατόμου και του γενικού πλαισίου του με αμοιβαία αμφίδρομη ή πολυκατευθυντική ή κυκλική επίδραση (τόσο αρνητική όσο και θετική) (Overton, 2013). Η σχέση αυτή διέπεται από κανόνες και διαδικασίες που έχουν ως ρόλο τη ρύθμιση ή τον καθορισμό των αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων, και αποτυπώνεται ως εξής «άτομο↔πλαίσιο».

Ο Overton (2013) υποστηρίζει ότι οι θεμελιώδεις αρχές του RDS είναι το σύστημα, η δράση και η ενσωμάτωση. Το σύστημα ορίζεται ως ένα σύνολο από ολιστικά στοιχεία που απαρτίζονται από δίκτυα σχέσεων. Τα δίκτυα αυτά διέπονται από δομικές και λειτουργικές ιεραρχίες, αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις, και χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα, πολυπλοκότητα και εξελισσιμότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η δράση ερμηνεύεται ως ο γενικός μηχανισμός της ανάπτυξης, καθώς το

εξελικτικό σχεσιακό σύστημα είναι η πηγή της (Overton, 2013, σσ. 54-55). Ουσιαστικά, η αλληλεπίδραση της δράσης (σε βιολογικό επίπεδο) με το περιβάλλον, καθώς και οι όποιες διαταραχές παρουσιάζονται στη σχέση «άτομο↔πλαίσιο» ως αποτέλεσμα της δράσης, προκαλούν την αλλαγή του συστήματος, αποδεικνύοντας επομένως ότι οι δράσεις υποκινούν τις διαδικασίες της αναδιοργάνωσης και επανένταξης στο σύστημα. Πίσω από την όποια δράση, είτε βιολογική, είτε κοινωνική, βρίσκεται η πρόθεση του ατόμου και του συστήματος, η οποία μπορεί να είναι τόσο συνειδητή, όσο και ασυνειδητή. Τέλος, η ενσωμάτωση αναφέρεται στην ιδέα ότι το σώμα είναι εκείνο που βιώνει τις εμπειρίες, συμμετέχει ενεργά στις κοινωνικό-πολιτισμικές δραστηριότητες και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα. Η ενσωμάτωση περιγράφει την περίπλοκη διάχυτη σχέση μεταξύ του ατόμου, της βιολογίας του και της κοινωνίας. Συνολικά, οι θεμελιώδεις αυτές αρχές υπογραμμίζουν τη δυνατότητα για συστημική αλλαγή, η οποία προέρχεται από τη σύνδεση του ατόμου με τα πολλαπλά επίπεδα του μεταβαλλόμενου πλαισίου του.

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις ομοιάζουν με την αντίληψη της ανάπτυξης από τη σκοπιά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και του μοντέλου του Διαμαντιού, διότι και οι δύο αυτές θεωρητικές κατευθύνσεις υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη και η αλλαγή αναδύονται ως αποτελέσματα περίπλοκων, μη γραμμικών διαδικασιών που προέρχονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Τόσο στο RDS όσο και στην Κοινωνική Παιδαγωγική, η έμφαση δίνεται στη μελέτη και στην πρακτική εφαρμογή ποικίλων στοιχείων όπως η βιολογία του ατόμου, η κουλτούρα και η κοινωνική του πορεία ως μέσα κατανόησης της δια βίου ανάπτυξης, ενώ φωτίζονται οι αμφίδρομες σχεσιακές επιρροές που ασκούνται από τις δράσεις ή την απουσία τους. Όπως ένα μέρος του συστήματος είναι πάντοτε ενσωματωμένο στο αναπτυξιακό σύστημα (Lerner, Brindis, Batanova, & Blum, 2018), έτσι και η δυνατότητα του «ακατέργαστου διαμαντιού» για βελτίωση και αλλαγή είναι εκάστοτε αναδύομενη στο σύστημα ανάπτυξης των ατόμων. Καθώς οι αλλαγές εξαρτώνται από τον χώρο και τον χρόνο της δράσης, υπογραμμίζεται η ύπαρξη ευαίσθητων περιόδων κατά τις οποίες η κατάλληλη παρέμβαση μπορεί να επιδράσει στο άτομο και στην κοινωνική δομή. Εν συντομία, η Κοινωνική Παιδαγωγική και το RDS συμφωνούν πως η πιθανότητα μιας συστημικής αλλαγής είναι πάντοτε παρούσα λόγω της σχετικής πλαστικότητας της ανθρώπινης ανάπτυξης.

4.3. Πρώιμη παρέμβαση

Τα πρώτα χρόνια της ζωής και η πρώτη επαφή με το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Μάλιστα, η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον ή/και τον παιδικό σταθμό στην πρώτη υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο, αποτελεί μια πρόκληση τόσο για τους φροντιστές του παιδιού, όσο και για το ίδιο το παιδί, καθώς και οι δύο βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα και άγχος. Η Ο'Kane (2015) υποστηρίζει πως είναι η πιο κρίσιμη εκπαιδευτική μετάβαση για ένα παιδί διότι καθορίζει την υπόλοιπη σχολική πορεία του, αφού μια θετική πρώτη εμπειρία έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες.

Η σύγχρονη προσέγγιση της ανάπτυξης, όπως στο RDS και στην Κοινωνική Παιδαγωγική, βλέπει το παιδί ως μέρος ενός συστήματος, του οποίου η ανάπτυξη επηρεάζεται από την αλληλεπίδρασή του με αυτό. Στο σύστημα αυτό, η οικογένεια, το σπίτι και το σχολείο αποτελούν το μικροεπίπεδό του, στο μεσο-επίπεδο βρίσκονται οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί, σε ένα εξωτερικό επίπεδο βρίσκεται το αναλυτικό πρόγραμμα και οι πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση, ενώ, τέλος, στο μακροεπίπεδο τοποθετούνται οι πολιτισμικές αξίες του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Ο'Kane, 2015). Συνδυαστικά, η περιπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαφόρων επιπέδων του συστήματος δημιουργεί μεγάλες ανισότητες στη σχολική ετοιμότητα που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά την εισαγωγή τους στο νηπιαγωγείο, καθώς παιδιά με χαμηλότερη κοινωνικο-οικονομική προέλευση δείχνουν να έχουν χαμηλότερες μαθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες και λιγότερο ανεπτυγμένες τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Schochet, Johnson, & Phillips, 2020). Ως εκ τούτου, η πρώιμη παρέμβαση θεμελιώνεται σε εμπειρικά και εννοιολογικά αναπτυξιακά μοντέλα, όπως το RDS, τα οποία επισημαίνουν τη σημασία της πρώιμης εμπειρίας, καθώς και τη δυνατότητα για αλλαγή κατά τη διάρκεια της πρώιμης ανάπτυξης. Έρευνες δείχνουν ότι τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης αποφέρουν μακροχρόνια οφέλη στην ακαδημαϊκή επίδοση, στη ρύθμιση της συμπεριφοράς, και στην ψυχική υγεία των παιδιών (Conti, Heckman, & Pinto, 2016, McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017).

Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης εφαρμόζονται σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο τάξης ή σχολικής μονάδας και σε εθνικό επίπεδο. Μια μεταναλυτική έρευνα διαπίστωσε πως τα τελευταία χρόνια, στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης εντοπίζονται τρία κύρια θέματα: η πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπηρία και η επιρροή της, οι πολιτικές και τα προγράμματα που προάγουν

την ευημερία των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, και τα προγράμματα που έχουν στο επίκεντρο πρακτικές σχετικές με τη διαχείριση του παιδικού τραύματος στην εκπαίδευση (Tollan, Jezrawi, Underwood, & Janus, 2023). Στην Ελλάδα, η πρώιμη παρέμβαση δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς, καθώς η εφαρμογή της αφορά συνήθως το ατομικό επίπεδο, κυρίως τα παιδιά με αναπηρία, ή τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών. Η ευημερία και το παιδικό τραύμα δεν έχουν λάβει ακόμη την προσοχή της εκπαιδευτικής και πολιτικής κοινότητας.

Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος εξαιρετικά ευαίσθητη τόσο στις θετικές όσο και στις αρνητικές επιρροές, και έχει καθοριστική σημασία για την πρόληψη και τον μετριασμό των παραγόντων που μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στη μάθηση και στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Lovett, et al., 2017). Το γεγονός αυτό υποστηρίζεται από τη βιολογική ανάπτυξη της δομής και της λειτουργίας του εγκεφάλου. Στην προσχολική ηλικία, ο εγκέφαλος των παιδιών βρίσκεται υπό ανάπτυξη, επομένως ανταποκρίνεται με αυξημένη ευαισθησία στα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, καθώς προσαρμόζει την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική του λειτουργία βάσει των εμπειριών του (Fandakova & Hartley, 2020). Με άλλα λόγια, καθοριστικό ρόλο στη δομή του εγκεφάλου παίζουν πρωτίστως οι συναισθηματικοί δεσμοί του παιδιού με τους φροντιστές του και οι αισθητηριακές και κινητικές του εμπειρίες, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναλόγως με τα ερεθίσματα που λαμβάνει, ρυθμίζονται οι αντιδράσεις και η συμπεριφορά του (Kolb & Gibb, 2011). Ως επακόλουθο, η ανάπτυξη μπορεί να είναι τόσο θετική όσο και αρνητική, καθώς η δημιουργία καινούργιων συνάψεων επηρεάζεται από τα βιώματα του παιδιού (Rosen, Meltzoff, Sheridan, & McLaughlin, 2019). Η νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου επιτρέπει ωστόσο την παρέμβαση, καθώς τα λανθασμένα κοινωνικά και συναισθηματικά σχήματα που μπορεί να έχει εσωτερικεύσει ένα παιδί επιδέχονται αλλαγής μέσω της έκθεσης σε άλλα μοντέλα συμπεριφοράς. Η πρώιμη παρέμβαση σε δεξιότητες αυτορρύθμισης ενισχύει την υιοθέτηση «καλών πρακτικών» για έναν υγιή εγκέφαλο (υγιεινή διατροφή, γυμναστική, ξεκούραση, αισιοδοξία, αποτελεσματική διαχείριση του στρες και επίλυση προβλημάτων, ποικίλες εμπειρίες και προκλήσεις, κοινωνικοποίηση, εκμάθηση νέων πραγμάτων και επανάληψη), οι οποίες στη συνέχεια οδηγούν στην αυτοεπίγνωση και τον αυτοέλεγχο, ενώ ταυτοχρόνως συνεισφέρουν στην καλύτερη δόμηση και λειτουργία του εγκεφάλου (Ekman, και συν., 2021).

Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν συχνά πως αρκετά παιδιά εισέρχονται στο σχολείο με ελλειπείς ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες μάθησης, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται σε ένα χαοτικό οικογενειακό περιβάλλον με φτωχά ερεθίσματα που εμποδίζει την κατάκτηση των προαναφερθεισών δεξιοτήτων (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Επιπρόσθετα, στην παγκόσμια εκπαίδευση

παρατηρείται μια τάση προς έναν πρώιμο ακαδημαϊσμό, η οποία δίνει έμφαση πρωτίστως στις γνωστικές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης (Parker & Thomsen, 2019), και αφήνει στην άκρη τις ήπιες δεξιότητες. Η στροφή αυτή επηρεάζει αρνητικά μια μεγάλη ομάδα παιδιών, ειδικά εκείνα που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, καθώς περιορίζει τον χρόνο που αφιερώνεται στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης (Leuzinger-Bohleber, 2014). Ως αποτέλεσμα, αυξάνονται τα επίπεδα του στρες που βιώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά και προκύπτει ένα παράδοξο σχήμα που αγνοεί τις πραγματικές ανάγκες τους (Ferreira, Reis-Jorge, & Batalha, 2021). Η εσωτερίκευση των αρνητικών σχημάτων κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στα επίπεδα του άγχους και του στρες στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Merrell & Gueldner, 2010) και περιορίζει την πορεία ανάπτυξης των παιδιών.

Η ενσωμάτωση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης στο νηπιαγωγείο, όπως υπογραμμίζεται από πολλές έρευνες, μειώνει τις επιπτώσεις που έχει ο πρώιμος ακαδημαϊσμός και η έλλειψη προτύπων από τους κύριους φροντιστές, ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, έχει ευεργετικές επιδράσεις στη μετέπειτα επιτυχία τους στη σχολική ζωή, δρα θετικά στις ικανότητες αυτορρύθμισης, κριτικής και λογικής σκέψης, στην εστίαση της προσοχής, στη μείωση του στρες κ.α. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011, Schonert-Reichl, και συν., 2015, Wiglesworth, και συν., 2016.). Επιπλέον, μειώνονται τα ποσοστά εσωτερίκευσης αρνητικών σχημάτων συμπεριφοράς, ενώ βελτιώνεται το κλίμα της τάξης και η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών και ενισχύονται οι κοινωνικές σχέσεις και οι γνωστικές αποδόσεις των μαθητών (Gunter, Caldarella, & Korth, 2012). Οι θετικές αυτές επιδράσεις εξαρτώνται από τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων.

4.4. Κοινωνική Παιδαγωγική, πρώιμη παρέμβαση και ενσυνειδητότητα

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αντλεί στοιχεία θεωριών από διάφορα επιστημονικά πεδία, τα οποία εφαρμόζει ύστερα στις πρακτικές της με σκοπό τη βελτίωση και την αλλαγή της ανθρώπινης ζωής. Οι πρακτικές της, σύμφωνα με την Eriksson (2014), χωρίζονται σε τρία μοντέλα εφαρμογής: το προσαρμοστικό μοντέλο (adaptive model), στο οποίο ο στόχος της παρέμβασης είναι η κοινωνική συμμετοχή των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, το μοντέλο της κινητοποίησης (mobilizing model), το οποίο επιδιώκει τη δράση μέσω της ενδυνάμωσης και της ενθάρρυνσης της

ενεργούς συμμετοχής, και τέλος το δημοκρατικό μοντέλο (democratic model), το οποίο εστιάζει στις ανθρωπιστικές αξίες, στη δημοκρατική εκπαίδευση και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται τα δύο τελευταία μοντέλα πρακτικής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς δίνεται έμφαση τόσο στην πρόκληση της αλλαγής μέσω της δράσης όσο και στον ενστερνισμό αξιών και στον σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Υπό ιδανικές συνθήκες, εκπαίδευση θεωρείται ο θεσμός που παρέχει τη δυνατότητα για βέλτιστη αυτοανάπτυξη, σοφία, νοηματοδότηση του κόσμου, αυτογνωσία και κοινωνικοποίηση. Παρά ταύτα, επισημαίνεται πως οι κοινωνικές συνθήκες της πλειοψηφίας των μαθητών είναι κυρίως άνισες και αγχωτικές, ενώ ακόμη και το σχολείο συμβάλλει πολλές φορές στην αύξηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Οι αιτίες είναι ποικίλες και συναντιούνται σε όλα τα επίπεδα του συστήματος: βία, ρατσισμός, διακρίσεις, προκαταλήψεις, φτώχεια, έλλειψη περίθαλψης, πρώιμος ακαδημαϊσμός, σχολική γραφειοκρατία, αναλυτικό πρόγραμμα, εξουθένωση των εκπαιδευτικών, έλλειψη υλικών και πόρων κ.α.. Λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικής και σχολικής ζωής των παιδιών, παρουσιάζεται η ανάγκη της πρώιμης παρέμβασης ως εργαλείου που στηρίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για τη μείωση και την εξάλειψη των ανισοτήτων.

Η επιλογή ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένου στην ενσυνειδητότητα θεμελιώνεται βάσει της φιλοσοφικής αντίληψη του ρόλου της στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ergas (2019), η ενσυνειδητότητα αναλαμβάνει τριπλό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο πρώτος της ρόλος, ως ενσυνειδητότητα στην εκπαίδευση, είναι καθαρά οικονομικό και θεραπευτικό, καθώς υποστηρίζει τη λειτουργία του συστήματος και βελτιώνει εσωτερικά την αποδοτικότητα και την ευημερία (Ergas, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση ως ένα σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με τους μαθητές, όπως ακριβώς περιγράφεται στην θεωρία του RDS και στη συστημική προσέγγιση που αξιοποιεί η Κοινωνική Παιδαγωγική. Μια παρέμβαση βασισμένη στην ενσυνειδητότητα παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας του «ακατέργαστου διαμαντιού» και ακολουθεί τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Επιπλέον, η παρέμβαση για τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και τη μείωση της περιπλάνησης του νου συνδέεται άρρηκτα με τον σκοπό της βελτίωσης και της αλλαγής, καθώς όπως δείχνουν πολλές έρευνες η πρακτική της ενσυνειδητότητας οδηγεί στην καλύτερη ρύθμιση και παρακολούθηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς διότι ενισχύει την προσοχή και τη συγκέντρωση (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, McClelland M., και συν., 2017, McLennon, Sosa-Hernandez, & Henderson, 2022). Η ενσυνειδητότητα στην εκπαίδευση μετατρέπεται σε χρήσιμο εργαλείο για την πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς λειτουργεί θεραπευτικά, επηρεάζοντας τις ακαδημαϊκές

επιδόσεις, τις εγκεφαλικές λειτουργίες και το κλίμα της τάξης (Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020, Berti & Cigala, 2022).

Η ενσυνειδητότητα ως εκπαίδευση αφορά την πορεία που ακολουθείται στον καθορισμό των συνολικών εκπαιδευτικών στόχων (Ergas, 2019). Η δημοτικότητα που έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια η πρακτική της ενσυνειδητότητας απαιτεί μια αυξημένη κριτική προσέγγιση ως προς το δεοντολογικό πλαίσιο που διέπει αυτές τις πρακτικές και ως προς τις πραγματικές συνθήκες του συστήματος, οι οποίες διαμορφώνουν τα καθημερινά βιώματα των παιδιών στο σχολείο (O'Donnell, 2015). Η εκπαιδευτική σημασία της ενσυνειδητότητας εντοπίζεται στον ορισμό της, καθώς ο νους καλείται να επαναφέρει σκόπιμα την προσοχή στην παρούσα στιγμή. Όπως συζητήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, ο νους έχει την τάση να περιπλανάται και η σκόπιμη εστίαση της προσοχής παρεμποδίζει από τη διαδικασία της περιπλάνησης του νου η οποία έχει επιπτώσεις στην επίδοση των παιδιών. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας καλλιεργεί την πρόθεση εστίασης της προσοχής και την ανάπτυξη ηθικών δεσμεύσεων που αφορούν την αποδοχή, την καλοσύνη, την περιέργεια, την ευγνωμοσύνη, τη φιλικότητα και την ενσυναίσθηση. Αυτό είναι το σημείο που η πρακτική της ενσυνειδητότητας συναντά το δημοκρατικό μοντέλο της πρακτικής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και την έννοια του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, καθώς μοιράζονται τις ίδιες αξίες και στόχους. Η ενσυνειδητότητα δημιουργεί προκοινωνικές τάσεις και υγιείς σχέσεις, ενώ παρέχει τη δυνατότητα μακροχρόνιας αλλαγής τόσο του συστήματος όσο και των ατόμων που το απαρτίζουν, διότι δίνεται έμφαση στο ήθος το οποίο υποστηρίζει την ανάπτυξη. Συνολικά, τα παραπάνω δρουν συνδυαστικά στον περιορισμό της άσκοπης περιπλάνησης του νου και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης.

Τρίτων, η ενσυνειδητότητα της εκπαίδευσης προσφέρει ένα εργαλείο κριτικής της εκπαίδευσης με περιέργεια και αποδοχή ως προς την κοινωνική ανισότητα που προκαλεί (Ergas, 2019). Αν θεωρήσουμε την διαδικασία της εκπαίδευσης και της μάθησης ως κάτι που ξεκινά από το νου, ενώ ταυτοχρόνως τον διαμορφώνει βάσει της αλληλεπίδρασης του συστήματος και του ατόμου (Ergas, 2019, σ. 352), καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η λειτουργία του εγκεφάλου καθορίζεται από την πρόθεση εστίασης της προσοχής σε εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα. Ο εγκέφαλος μας δομείται από τις επιλογές που κάνει να στρέψει την προσοχή του σε όσα λαμβάνει τόσο σε ερεθίσματα του σχολικού πλαισίου όσο και σε εσωτερικές σκέψεις που προκύπτουν από την περιπλάνηση του νου. Τα τελευταία χρόνια, οι νευροεπιστήμονες που μελετούν το φαινόμενο της περιπλάνησης του νου έχουν αποδείξει ότι επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση, τη συμπεριφορά και τον ειρμό των σκέψεων (Mrazek, Phillips, Franklin, Broadway, & Schooler, 2013). Χωρίς κάποια παρέμβαση, με αυτόν τον τρόπο αναπαράγονται διαρκώς κοινωνικο-πολιτισμικοί κανόνες, όπως οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τα προνόμια. Η ενσυνειδητότητα προσφέρει ένα εργαλείο ελέγχου της περιπλάνησης

του νου, καθώς δρα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Επιπλέον, η αναστοχαστική της διαδικασία συναντάται και στις πρακτικές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Μάλιστα, ακολουθώντας το δημοκρατικό μοντέλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η ενσυνειδητότητα οδηγεί τους μαθητές σε μια κριτική των κοινωνικών ανισοτήτων και του ίδιου του συστήματος, οδηγώντας εν τέλει στη βελτίωση και την αλλαγή, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συστήματος.

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύθηκε η Κοινωνική Παιδαγωγική, ως μια επιστήμη με ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο και δομημένα σχέδια δράσης, που στοχεύει στη βελτίωση και αλλαγή της ανθρώπινης ζωής. Το μοντέλο του Διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής λειτουργεί ως πυξίδα για την ανάδειξη των κρυμμένων δυνατοτήτων των ατόμων. Επιπρόσθετα, η μεταθεωρία του RDS έρχεται να ενισχύσει τη θεωρητική προσέγγιση που προσφέρεται από την υπερσυνεπισημονικότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, και να παρέχει στοιχεία για τη δυνατότητα βελτίωσης και αλλαγής της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η πρόιμη παρέμβαση είναι εκείνη που έχει τη μεγαλύτερη πιθανότητα να φέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα και να οδηγήσει σε μια μακροχρόνια ευημερία. Μια παρέμβαση βασισμένη στην ενσυνειδητότητα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και τον έλεγχο της περιπλάνησης του νου δρα ενισχυτικά στην εκπλήρωση των στόχων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5

Ταυτότητα και Σχεδιασμός της Έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που στοχεύουν στη σφαιρική εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών έχει κρίσιμο ρόλο στην μακροχρόνια ευημερία τους. Όπως αναδείχτηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επωφελούνται ιδιαίτερα από τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, καθώς παρατηρείται αξιοσημείωτη βελτίωση σε ένα σύνολο κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017). Επιπρόσθετα, έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βιώνουν συχνά επεισόδια περιπλάνησης του νου, τα οποία επιδρούν στις δεξιότητες αυτορρύθμισης τους και, ως συνέπεια, προκαλούν δυσκολίες στη συμπεριφορά και στις κοινωνικές τους σχέσεις, ενώ μειώνουν την ακαδημαϊκή τους απόδοση (McClelland & Cameron Ponitz, 2012, Preiss, Ibaceta, Ortiz, Carvacho, & Grau, 2019). Ο προβληματισμός της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται από τη σοβαρή και μακροχρόνια επίπτωση στη σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών που προκύπτει από την ελλιπή ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του ελέγχου της περιπλάνησης του νου, καθώς οδηγούνται σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή τους (Robson, Allen, & Howard, 2020).

Αντλώντας στοιχεία από την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τις εξελίξεις στις κοινωνικές νευροεπιστήμες για το θεωρητικό υπόβαθρό της, η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στην πρακτική της ενσυνειδητότητας πάνω στις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων και στον έλεγχο της περιπλάνησης του νου. Κύριος της στόχος λοιπόν είναι η διερεύνηση της δυνατότητας της πρακτικής της ενσυνειδητότητας να ωφελήσει τα παιδιά και να οδηγήσει στη βελτίωση και την αλλαγή, όπως αυτά ερμηνεύονται στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Το συγκεκριμένο πεδίο είναι μη επαρκώς μελετημένο επί του παρόντος στην Ελλάδα. Στην διεθνή βιβλιογραφία ωστόσο, η ενσυνειδητότητα στην εκπαίδευση έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις και πολλαπλές έρευνες υπογραμμίζουν τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στην ευημερία και στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Συνεπώς, θεωρούμε πως η συγκεκριμένη έρευνα έχει να προσφέρει σημαντικά στοιχεία για την εφαρμογή και τη χρησιμότητα ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στην ενσυνειδητότητα στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και θεωρητικές

και πρακτικές διασυνδέσεις μεταξύ της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, της Νευροεπιστήμης και της Παιδαγωγικής.

5.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης, παρατηρήθηκε μια έλλειψη ερευνών με το συγκεκριμένο θέμα στα ελληνικά. Επιπλέον, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε την σημαντικότητα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς υπάρχει ερευνητικά αποδεδειγμένη συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και της ψυχικής υγείας (Robson, Allen, & Howard, 2020), της διαχείρισης του στρες (Shanker & Baker, 2017), της σχολικής ετοιμότητας (Zimmerman & Kitsantas, 2014) και της συνολικής σχολικής πορείας των παιδιών (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013). Επιπρόσθετα, η περιπλάνηση του νου, όπως και η αυτορρύθμιση, συνδέεται με μειωμένες εκτελεστικές λειτουργίες (Keulers & Jonkman, 2019), χαμηλότερη απόδοση (Ye, Song, Zhang, & Wang, 2014) και χειρότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Cherry, McCormack, & Graham, 2022). Ακόμη, στην Ελλάδα, δεν έχει μελετηθεί η επίδραση της περιπλάνησης του νου στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, ούτε έχουν εφαρμοστεί προγράμματα ενσυνειδητότητας στο νηπιαγωγείο ως μέτρο ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των νηπίων. Έχοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, θεωρούμε αναγκαία τη συγκεκριμένη έρευνα διότι πιστεύουμε πως μπορεί να αναδείξει το θέμα και να αποτελέσει τη βάση για μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες, που ίσως οδηγήσουν σε αλλαγές προς την υποστήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, με δεδομένη εφαρμογή προγραμμάτων ενσυνειδητότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διάδοση της έρευνας μπορεί να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς για την ανάγκη για καλύτερες δεξιότητες αυτορρύθμισης των παιδιών, για τη σημαντικότητά τους και να αποτελέσει τη βάση για την ενσωμάτωση των πρακτικών ενσυνειδητότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, η έρευνα ακολουθεί το παρεμβατικό μοντέλο για την εκπλήρωση των στόχων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, της βελτίωσης και αλλαγής της ανθρώπινης ζωής. Ως εκ τούτου, η αναγκαιότητα της αναδεικνύεται από την προσπάθεια εκπλήρωσης των παραπάνω στόχων.

5.3. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει ένα πεδίο που απουσιάζει από την ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία. Επιπλέον, συνδέει την αυτορρύθμιση με την περιπλάνηση του νου, ως αποτέλεσμα μη ανεπτυγμένων εκτελεστικών λειτουργιών, και φέρνει ως πρόταση την ένταξη των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως προγράμματα παρέμβασης που ακολουθούν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, όπως αυτά περιγράφονται στην επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Καθοριστικό ρόλο της σημαντικότητάς της είναι η αρνητική επίδραση της ελλιπούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και της περιπλάνησης του νου στην ευημερία των παιδιών. Η έρευνα συνεισφέρει σε ένα πεδίο που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, επομένως μπορεί να αποτελέσει το άνοιγμα που χρειάζεται το συγκεκριμένο πεδίο.

5.4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια εμπειρική παρεμβατική μελέτη. Ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει αν, ύστερα από την εφαρμογή ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας διάρκειας 8 εβδομάδων, παρατηρείται μια βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων της πειραματικής ομάδας με επίδραση στον καλύτερο αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου τους.

Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και στοιχεία της περιπλάνησης του νου μετρήθηκαν στα παιδιά της πειραματικής ομάδας πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας. Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και στοιχεία της περιπλάνησης του νου μετρήθηκαν επίσης και στα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, στους ίδιους χρόνους.

Πρώτος στόχος λοιπόν είναι να διαπιστωθεί αν μια παρέμβαση 8 εβδομάδων βασισμένη σε ασκήσεις ενσυνειδητότητας μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των παιδιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, επηρεάζοντας τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου τους. Γνωρίζοντας πως οι ικανότητες αυτορρύθμισης βρίσκονται υπό εξέλιξη σε αυτήν την ηλικία (McClelland, Cameron, Messersmith, & Tominey, 2010), η παρούσα έρευνα στοχεύει να μελετήσει κατά πόσο παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση των ικανοτήτων αυτών μεταξύ των αποτελεσμάτων της μέτρησης της πειραματικής ομάδας στην έναρξη της έρευνας και στη λήξη της. Επίσης, δεύτερος στόχος της έρευνας είναι να συγκριθούν οι όποιες αλλαγές στις δεξιότητες αυτορρύθμισης προκύψουν μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στη λήξη του προγράμματος.

Τρίτος στόχος της έρευνας είναι να εξεταστεί αν τα παιδιά με μεγαλύτερες ανάγκες σημειώνουν μεγαλύτερη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης τους ύστερα από την παρέμβαση. Σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μειωμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης επωφελούνται περισσότερο από προγράμματα ενσυνειδητότητας σε σχέση με τα παιδιά που έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις ικανότητες (Bockmann & Yu, 2022), ωστόσο θέλουμε να επιβεβαιώσουμε αυτά τα ευρήματα και σε δείγμα ατόμων ελληνικής καταγωγής.

5.5. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Οι ερευνητικές ερωτήσεις που προκύπτουν από τους σκοπούς της έρευνας είναι:

1. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας βελτιώνει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων μέσω του καλύτερου αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στην πειραματική ομάδα;
2. Η εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας στην πειραματική ομάδα έχει επίδραση στις δεξιότητες της αυτορρύθμισης τους και στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου τους συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου;
3. Τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης στην έναρξη της παρέμβασης επωφελούνται περισσότερο από την εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν καλύτερες δεξιότητες στο ίδιο διάστημα;

Η υπόθεση της έρευνας είναι πως τα παιδιά που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης θα έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου και σε δεξιότητες αυτορρύθμισης για 8 εβδομάδες μέσω ασκήσεων ενσυνείδητης επίγνωσης, επομένως αναμένεται μεγαλύτερη αλλαγή σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, δεύτερη υπόθεση είναι ότι τα παιδιά με μεγαλύτερες ανάγκες θα επιφέρουν αξιοσημείωτη αλλαγή σε αυτές τις δεξιότητες.

5.6. Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας βασίζεται στην αξιοποίηση της μέθοδος του οιονεί πειράματος. Το οιονεί πείραμα χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί εάν μια ανεξάρτητη μεταβλητή

προκάλεσε αλλαγές στην εξαρτημένη μεταβλητή, καθώς μιμείται τις πειραματικές συνθήκες στις οποίες με μη τυχαίο τρόπο μόνο τα άτομα της πειραματικής ομάδας εκτίθενται, ενώ τα μέλη της ομάδας ελέγχου όχι (Mertens, 2019). Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η αδυναμία τυχαίας ανάθεσης των παιδιών σε ομάδες, καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 2 αυτούσιες σχολικές τάξεις νηπιαγωγείου. Η μέθοδος του οιονεί πειράματος αποσκοπεί στη διαπίστωση της επίδρασης της παρέμβασης μέσω της σύγκρισης μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου. Λόγω της αδυναμίας εξασφάλισης τυχαίας ανάθεσης, κρίνεται απαραίτητο να εφαρμοστεί ένας συνδυασμός μεθόδων του οιονεί πειράματος. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα ακολουθεί το μοντέλο σχεδιασμού πειράματος μη ισοδύναμων ομάδων (non-equivalent groups design), με προέλεγχο και μετά-έλεγχο και στις δύο ομάδες για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός έρευνας, όπως αναφέρουν οι McMillan και Schumacher (2010), είναι χρήσιμος και διαδεδομένος στις έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση. Οι ομάδες παιδιών οι οποίες προέρχονται από αυτούσιες τυπικές τάξεις νηπιαγωγείου, πληρούν την ανάγκη για ομοιογένεια, ωστόσο δεν μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος της αντιστοίχισης σε ζευγάρια (matching).

Ο σχεδιασμός της έρευνας ακολουθεί το εξής μοντέλο:

Πίνακας 1: Σχεδιασμός πειράματος μη ισοδύναμων ομάδων με προέλεγχο και μετά-έλεγχο και στις δύο ομάδες

Ομάδα	Προέλεγχος	Παρέμβαση	Μετά-έλεγχος
A	O1	X	O2
B	O3	—	O4



Χρονολογική γραμμή

Όπου:

A: πειραματική ομάδα

B: ομάδα ελέγχου

O1: προέλεγχος της πειραματικής ομάδας

O2: μετά-έλεγχος της πειραματικής ομάδας

O3: προέλεγχος της ομάδας ελέγχου

O4: μετα-έλεγχος της ομάδας ελέγχου

X: η παρέμβαση

—: χωρίς παρέμβαση

Πριν την έναρξη του προγράμματος ενσυνειδητότητας χορηγήθηκε η πρώτη έκδοση του τεστ HTKS - Φόρμα Α (Παράρτημα ΙΙ), ως προέλεγχος, και στις δύο ομάδες (O1, O3). Στη συνέχεια, στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε η παρέμβαση (X), που απαρτίζεται από ένα πρόγραμμα ενσυνειδητότητας διάρκειας 8 εβδομάδων, βασισμένο στις ασκήσεις που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα MindUp™ για παιδιά νηπιαγωγείου. Η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας. Στη λήξη του προγράμματος χορηγήθηκε η δεύτερη έκδοση του τεστ HTKS - Φόρμα Β (Παράρτημα ΙΙΙ), ως μετα-έλεγχος, και στις δύο ομάδες (O2, O4). Το δεύτερο τεστ αποτελείται από ισοδύναμα αλλά διαφορετικά στοιχεία, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί πως οι όποιες αλλαγές δεν οφείλονται απλώς στο γεγονός ότι το παιδί συνηθίζει τα στοιχεία της δοκιμασίας.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο μέτρησης Head-Toes-Knees-Shoulders HTKS (Κεφάλι-Πόδια-Γόνατα-Ωμοί), το οποίο αναπτύχθηκε από τις Claire Cameron Ponitz και Megan McClelland (Cameron Ponitz, et al., 2008). Για την χρήση του εργαλείου δόθηκε έγκριση από τους εκπονητές του, παρελήφθη η μεταφρασμένη έκδοσή του και η ερευνήτρια εκπαιδεύτηκε διαδικτυακά για την εφαρμογή του. Το HTKS μετράει την αυτορρύθμιση των παιδιών, εστιάζοντας στις εκτελεστικές τους λειτουργίες. Γνωρίζοντας τη συσχέτιση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης με την περιπλάνηση του νου (βλέπετε το κεφάλαιο 2.4.), και τη σχέση της περιπλάνησης του νου με την εστιασμένη προσοχή, τον ανασταλτικό έλεγχο και τη μνήμη εργασίας, κρίνουμε ότι το HTKS μπορεί να προσφέρει στοιχεία όχι μόνο για την αυτορρύθμιση, αλλά και για τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου στα παιδιά. Οι εκτελεστικές λειτουργίες, ως έλεγχος του συνειρμού των σκέψεων, βελτιώνουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης. Επομένως, ο εκτελεστικός έλεγχος της περιπλάνησης του νου συνεισφέρει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς (Kane & McVay, 2012). Επιπλέον, κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι η περιπλάνηση του νου είναι ένα συχνό φαινόμενο στα παιδιά το οποίο μπορεί να μετρηθεί με αξιοπιστία σε παιδιά άνω των 8 ετών (Keulers & Jonkman, 2019). Η αδυναμία εφεύρεσης ενός αξιόπιστου εργαλείου συλλογής δεδομένων για την περιπλάνηση του νου κατάλληλο για νήπια στα ελληνικά, καθώς και η άμεση συσχέτιση της με την αυτορρύθμιση, όπως αυτό διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οδήγησε την ερευνήτρια να εφαρμόσει το HTKS ως ενδεικτικό εργαλείο και για τις δύο αυτές μεταβλητές. Συμπερασματικά, το HTKS αξιοποιήθηκε για να μετρηθούν οι δεξιότητες

αυτορρύθμισης των παιδιών, και στην παρούσα έρευνα υποθέτουμε πως η όποια θετική αλλαγή προέκυψε σε αυτές τις ικανότητες μπορεί να δείξει πως τα παιδιά ελέγχουν και ρυθμίζουν καλύτερα την περιπλάνηση του νου τους μέσω των σχετικών ασκήσεων.

Στην ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική με μη παραμετρικές μεθόδους, για να μελετηθούν οι διαφορές που μπορεί να προέκυψαν και για να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ανάλυσης προέρχεται από το γεγονός ότι το δείγμα είναι μικρό και δεν έχει κανονική κατανομή. Επιπλέον, μετρήθηκαν και οι διαφορές που μπορεί να προέκυψαν μεταξύ των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα, με βάση τον τρίτο σκοπό της έρευνας (τα παιδιά με μεγαλύτερες ανάγκες). Η ερευνητική υπόθεση είναι πως οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας θα παρουσιάσουν μεγαλύτερες αλλαγές σε σχέση με την ομάδα ελέγχου από τον προέλεγχο στο μετά-έλεγχο.

5.7. Στοιχεία παρέμβασης

Οι ασκήσεις ενσυνειδητότητας που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα MindUp™, το οποίο δημιουργήθηκε από την Hawm Foundation το 2002. Το αναλυτικό πρόγραμμα MindUp™ αξιοποιεί την πρακτική της ενσυνειδητότητας σε συνδυασμό με την επίγνωση της λειτουργίας του εγκεφάλου, καθώς τα μαθήματα του έχουν αναπτυχθεί με βάση τις θεωρίες της νευροεπιστήμης, της θετικής ψυχολογίας, της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και της ενσυνειδητότητας. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε το αναλυτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά 3-6 χρονών καθώς οι συγκεκριμένες ασκήσεις του προγράμματος είναι κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας (στην Ελλάδα 4-6 χρονών) και έχουν προσαρμοστεί ώστε να είναι συμπεριληπτικές, εύκολες και να κινούν το ενδιαφέρον τους.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχτηκε διότι υποστηρίζει τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς στοχεύει στη συστημική αλλαγή και τη βελτίωση της ζωής των παιδιών μέσω του προληπτικού και παρεμβατικού του ρόλου. Το πρόγραμμα MindUp™ αναπτύχθηκε με μια προβληματο-κεντρική θεώρηση της ανάπτυξης των παιδιών και προσφέρει ένα δυνατό εργαλείο για την πρόληψη και την επίλυση βασικών κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, όπως οι μειωμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ο σεβασμός της μοναδικότητας του ατόμου, ο αποκλεισμός των παιδιών, η έλλειψη ομαδικότητας, συλλογικότητας και συνεργασία κ.α.

(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Τόσο η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όσο και το MindUp™ προσεγγίζουν ολιστικά την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, δίνοντας προτεραιότητα στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και στην ευημερία των παιδιών. Επιπλέον, στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και στην ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινότητας μέσω ενδυναμωτικών βιωμένων εμπειριών, όπως αυτό περιγράφεται στο μοντέλο του Διαμαντιού (Eichsteller & Holthoff, 2012).

Το πρόγραμμα ακολουθώντας την κοινωνικό παιδαγωγική αντίληψη, υιοθετεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, δηλαδή ενσωματώνει θεωρίες από διάφορα επιστημονικά πεδία (όπως οι νευροεπιστήμες, η θετική ψυχολογία και η παιδαγωγική), δημιουργώντας επί της ουσίας μια νέα προσέγγιση στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Επεξηγηματικά, το πρόγραμμα εκμεταλλεύεται την πλούσια επιστημονική βάση του μετατρέποντας τις θεωρίες σε πρακτικές δραστηριότητες και μαθήματα που εφαρμόζονται με ευκολία στην τάξη. Δημιουργείτε επομένως μια «διαλεκτική συνεργασία» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 494), η οποία αντιμετωπίζει με καλύτερο τρόπο τα πολυπαραμετρικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα. Η αποτελεσματικότητά του προγράμματος στην επίλυση αυτών των προβλημάτων έχει διαπιστωθεί από μια πληθώρα ερευνών (Schonert-Reichl, και συν., 2015, Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2016, Thierry, Bryant, Nobles, & Norris, 2016, de Carvalho, Pinto, & Marôco, 2017, Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020, Kim, Crooks, Bax, & Shokoohi, 2021, Western University, 2022). Συνοπτικά, τόσο η Κοινωνική Παιδαγωγική, όσο και το MindUp™ μοιράζονται μια δέσμευση για μια ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης και τονίζουν τη σημασία της ευημερίας και της κοινότητας, καθιστώντας τα ως συμπληρωματικά πλαίσια για την επιδίωξη της βελτίωσης και της αλλαγής στον τομέα της εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 15 μαθήματα, τα οποία χωρίζονται σε υποενότητες, ενώ η διάρκεια των μαθημάτων βρίσκεται μεταξύ 30-50 λεπτών. Στην παρούσα έρευνα, τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν τρεις φορές την εβδομάδα, για περίπου τριάντα με σαράντα λεπτά, κάθε Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή και για 8 εβδομάδες. Συνολικά, διεξάχθηκαν 24 μαθήματα. Τα 15 μαθήματα αυτά χωρίζονται σε τέσσερις κύριες ενότητες. Η πρώτη ενότητα με τίτλο «Πώς να συγκεντρώνομαι (Getting focused)» παρέχει μια εισαγωγή στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, με έμφαση στην ανταπόκριση στο στρες της αμυγδαλής, τη λειτουργία της μνήμης του ιππόκαμπου, και τη λήψη αποφάσεων του προμετωπιαίου φλοιού. Επίσης, εισάγεται η έννοια της ενσυνειδητότητας και του νοητικού διαλλείματος («brain break»), όπου τα παιδιά καλούνται να ελέγξουν την περιπλάνηση του νου τους, καθώς μαθαίνουν να ηρεμούν τον ειρμό των σκέψεων τους. Ουσιαστικά, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να εστιάζουν την προσοχή τους στην αναπνοή,

συνδυάζοντας τη διαδικασία αυτή με τον ήχο ενός κουδουνιού, το οποίο έχει ως ρόλο να επισημάνει την έναρξη της άσκησης και τη λήξη της. Στο αρχικό μάθημα, οι μαθητές συζητούν τις έννοιες της ασφάλειας, της συγκέντρωσης και της καλοσύνης και υπογράφουν ένα συμβόλαιο βασισμένο σε αυτές για το πώς θα λειτουργεί η τάξη τους από εδώ και στο εξής.

Τα μαθήματα της δεύτερης ενότητας με τίτλο «Ακονίζουμε τις αισθήσεις (Sharpening your senses)» επικεντρώνονται στις πέντε αισθήσεις και στην καλλιέργεια της ενσυνείδητης επίγνωσής τους. Σε κάθε υποενότητα, οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους σε κάθε αίσθηση ξεχωριστά. Εκπαιδεύτηκαν στην ενσυνείδητη ακρόαση (αναγνώριση ήχων, ενεργή ακοή, συγκέντρωση), στην ενσυνείδητη όραση (παρατήρηση λεπτομερειών και περιγραφή), στην ενσυνείδητη όσφρηση (αναγνώριση οσμών, παρατηρητικότητα, κατηγοριοποίηση), στην ενσυνείδητη γευσιγνωσία (κατανάλωση τροφών), και στην ενσυνείδητη αφή (αναγνώριση και επίγνωση). Επιπλέον, η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει και ένα μάθημα ενσυνείδητης κίνησης, όπου τα παιδιά αποκτούν επίγνωση της σωματικής τους κίνησης και του σεβασμού προς τον προσωπικό χώρο που έχει ανάγκη το κάθε άτομο.

Η τρίτη ενότητα με τίτλο «Είναι θέμα νοοτροπίας (It's all about attitude)» έχει ως στόχο την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στη ζωή και την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για την ανάπτυξη δυνατών και υγιών σχέσεων μέσω της πρακτικής της ενσυνείδητης επίγνωσης. Μερικά από τα θέματα που προσεγγίζονται στα μαθήματα θετικής στάσης περιλαμβάνουν τη λήψη προοπτικής, την αισιοδοξία, την απόλαυση χαρούμενων εμπειριών και την πρακτική της ευγνωμοσύνης. Τα μαθήματα της τελευταίας ενότητας, με τίτλο «Δρω ενσυνείδητα (Taking action mindfully)», καθοδηγούν τους μαθητές να αναλαμβάνουν δράσεις με ενσυνείδητο τρόπο, δείχνοντας ευγνωμοσύνη, κάνοντας τυχαίες πράξεις καλοσύνης, εκτιμώντας τα θετικά πράγματα που συμβαίνουν στη μέρα τους και παροτρύνοντάς τα να σχεδιάσουν από κοινού ένα κοινωνικό έργο προς όφελος της κοινότητάς τους ή γενικά του κόσμου. Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές επέλεξαν να ομορφύνουν το παρτέρι του σχολείου τους, φτιάχνοντας έναν ανθόκηπο. Το κοινωνικό τους έργο ήταν προς όφελος ολόκληρης της κοινότητας του σχολείου, δηλαδή τόσο για τους ίδιους όσο και για τους άλλους μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου, και των γονέων που ενεπλάκησαν ενεργά και υποστήριξαν τη δράση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης, οι μαθητές είχαν ως στόχο τη δημιουργία ενός μικροβιότοπου για διάφορα έντομα που ήθελαν να προστατέψουν.

Όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος MindUp™ ακολουθούν την ίδια πορεία. Στην αρχή, πραγματοποιείται μια εισαγωγή στο θέμα μέσω της διασύνδεσης με τις νευροεπιστήμες, με απλοποιημένο υλικό ώστε να είναι κατανοητό στα παιδιά. Ακολουθούν δραστηριότητες

προθέρμανσης και το κύριο μέρος του μαθήματος. Οι μαθητές λαμβάνουν οδηγίες να επικεντρώνονται στην αναπνοή τους και να παρατηρούν την εναλλαγή των σκέψεων τους. Διδάσκονται επίσης τρόπους να ελέγχουν την περιπλάνηση του νου τους και να επαναφέρουν την προσοχή τους στην αναπνοή. Τα συγκεκριμένα μαθήματα συνδυάζουν ασκήσεις διαλογισμού μικρής χρονικής διάρκειας, όπου τα παιδιά καλούνται να παραμείνουν ήσυχα και ακίνητα για λίγη ώρα και σωματικές κινήσεις, όπως συστήνεται για αυτές τις ηλικίες (Khng, 2018).

Η ερευνήτρια, που ήταν και εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, είναι εκείνη που καθοδήγησε τα παιδιά στις ασκήσεις ενσυνειδητότητας, αλλά και που δίδασκε τα μαθήματα της κάθε ενότητας. Έρευνες υπογραμμίζουν ότι για την εφαρμογή των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας σε παιδιά είναι κρίσιμο ο ίδιος ο εκπαιδευτής να έχει εκπαιδευτεί σε πρακτικές ενσυνειδητότητας (Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021). Για τον παραπάνω λόγο, η ερευνήτρια έχει παρακολουθήσει το διαδικτυακό σεμινάριο ενσυνειδητότητας «Maintaining a Mindful Life» από το Monash University της Αυστραλίας, που διήρκησε ένα μήνα, και το πρόγραμμα Palouse Mindfulness–Mindfulness-Based Stress Reduction για 8 εβδομάδες. Επιπλέον, παρακολούθησε το διαδικτυακό σεμινάριο «Total Mindfulness Bright Minds», από την εταιρία Ison Psychometrica και για ένα μήνα, το οποίο επικεντρώνεται στην διδασκαλία της ενσυνειδητότητας σε παιδιά. Τέλος, επιμορφώθηκε με μεθόδους σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος MindUp™.

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος, η εκπαιδευτικός συμβουλευόταν τακτικά τον σχεδιασμό του κάθε μαθήματος. Επομένως, η εφαρμογή του προγράμματος ήταν πιστή στις οδηγίες που παρέχονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς η εκπαιδευτικός ακολουθούσε στενά τα σχέδια των μαθημάτων. Μάλιστα, έκανε χρήση των φύλλων εργασίας που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ πραγματοποίησε και τις επιπλέον δραστηριότητες που παρέχονται για το κάθε μάθημα ξεχωριστά ως τρόπος επέκτασης και εμπέδωσης των θεμάτων.

5.8. Δείγμα-Δειγματοληψία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 32 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας στην σχολική χρονιά 2022-2023. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με μη τυχαίο τρόπο, καθώς χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του διαθέσιμου

πληθυσμού λόγω της ευκολίας προσέγγισής τους από την ερευνήτρια για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα. Για τον παραπάνω λόγο, ως πλαίσιο της δειγματοληψίας αξιοποιήθηκε η κατάσταση εγγραφής των μαθητών στο σχολείο.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο το σύνολο των παιδιών που φοιτούσαν ήταν ήδη χωρισμένο σε δύο άνισα τμήματα. Επομένως, η ερευνήτρια αδυνατεί να χωρίσει με τυχαίο τρόπο τους συμμετέχοντες. Ως συνέπεια, στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 15 παιδιά, ενώ στην ομάδα ελέγχου 16. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 9 αγόρια και 6 κορίτσια, που στην αρχή της διεξαγωγής του προγράμματος ήταν 4 με 7 χρονών. Η ομάδα ελέγχου απαρτίζεται από 8 αγόρια και 8 κορίτσια, 4 με 5 χρονών στην αρχή του προγράμματος.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία της πειραματικής ομάδας

Πειραματική ομάδα	4 χρονών	5 χρονών	6 χρονών	7 χρονών	Σύνολο
Αγόρια	3	5	1	0	9
Κορίτσια	2	2	1	1	6
Σύνολο	5	7	2	1	15

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα, ένα παιδί έχει διαγνωστεί με άτυπο αυτισμό και κάνει επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, και ένα δεύτερο με δυσπραξία, ενώ στην ομάδα ελέγχου δύο παιδιά φέρνουν διάγνωση ανωριμότητας και αναπτυξιακής καθυστέρησης.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία της ομάδας ελέγχου

Ομάδα ελέγχου	4 χρονών	5 χρονών	6 χρονών	7 χρονών	Σύνολο
Αγόρια	3	5	0	0	8
Κορίτσια	4	4	0	0	8
Σύνολο	8	9	0	0	17

Για την συμμετοχή των παιδιών στην παρούσα έρευνα, οι κηδεμόνες των παιδιών ενημερώθηκαν γραπτώς και υπέγραψαν ένα έντυπο συναίνεσης συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα (βλέπετε παράρτημα Ι). Η ομάδα ελέγχου απαρτίζεται από 17 παιδιά, ωστόσο η ερευνήτρια έλαβε μια αίτηση μη συμμετοχής ενός παιδιού, επομένως στη συγκεκριμένη ομάδα συμμετείχαν 16 παιδιά.

5.9. Ερευνητικά Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του εργαλείου μέτρησης Head-Toes-Knees-Shoulders HTKS (Κεφάλι-Πόδια-Γόνατα-Ωμοί). Το συγκεκριμένο εργαλείο δείχνει μεγάλη εγκυρότητα και αξιοπιστία ($\kappa = 0,90$; Cameron Ponitz C. C., McClelland, Matthews, & Morrison, 2009, McClelland & Cameron Ponitz, 2012), ενώ έχει αξιοποιηθεί σε πολλές έρευνες στο εξωτερικό (μερικές από τις πιο πρόσφατες συμπεριλαμβάνουν τις εξής έρευνες: O'Brien Caughy, και συν., 2022, Miller, και συν., 2022, Gonzales, και συν., 2021, McClelland, και συν., 2021). Στην Ελλάδα, βρέθηκε μόνο μια διπλωματική εργασία που έκανε χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου (Θεοδωράτου, 2020).

Το Head-Toes-Knees-Shoulders HTKS (Κεφάλι-Πόδια-Γόνατα-Ωμοί) μετράει την αυτορρύθμιση στις εξής εκτελεστικές λειτουργίες: στην εστίαση της προσοχής, στη χρήση της μνήμης εργασίας και στον ανασταλτικό έλεγχο (Cameron Ponitz C. , και συν., 2008). Επιλέχθηκε διότι είναι εύκολο στην εφαρμογή του, διαρκεί περίπου 5-8 λεπτά, δεν απαιτεί χρήση περίπλοκων υλικών και έχει δοκιμαστεί σε παιδιά 4-8 χρονών. Το HTKS πραγματοποιείται ατομικά, ο ερευνητής εμπλέκει στην δοκιμασία ένα παιδί κάθε φορά σε ένα ήσυχο μέρος. Το HTKS αποτελείται από τέσσερις αλληλένδετους κανόνες: «πιάσε το κεφάλι σου», «πιάσε τα πόδια σου», «πιάσε τους ώμους σου», «πιάσε τα γόνατά σου». Μοιράζεται σε τρία μέρη, όπου το κάθε μέρος αποτελείται από δέκα εντολές. Το κάθε μέρος περιλαμβάνει μια εξάσκηση για την αποσαφήνιση του κανόνα. Αρχικά, τα παιδιά καλούνται να παίξουν ένα παιχνίδι, όπου ο/η ερευνητής/τρια τους παροτρύνει να κάνουν το αντίθετο από αυτά που λέει. Για παράδειγμα, αν ο/η ερευνητής/τρια δίνει την οδηγία στο παιδί να αγγίξει το κεφάλι του, το παιδί πρέπει να πιάσει τα πόδια του. Αν τα παιδιά βαθμολογηθούν επαρκώς στην πρώτη δοκιμασία (τουλάχιστον 4 βαθμούς), προχωρούν στο επόμενο στάδιο, εάν όχι, η δοκιμασία σταματά. Οι ανταποκρίσεις των παιδιών βαθμολογούνται με 2 βαθμούς αν κάνουν τη σωστή κίνηση και ακουμπήσουν το αντίθετο μέρος του σώματός τους με βάση τους αλληλένδετους κανόνες της δοκιμασίας, με 1 βαθμό για αυτοδιόρθωση (το παιδί κάνει οποιαδήποτε κίνηση προς τη λανθασμένη απάντηση, αλλά στη συνέχεια κάνει τη σωστή κίνηση), και με 0 βαθμούς αν κάνουν λάθος κίνηση.

Το σύνολο των βαθμών φτάνει στους 60. Οι οδηγίες προσφέρονται συστηματικά, όχι τυχαία, ακολουθώντας το έντυπο της χορηγίας του ΗΤΚΣ. Επεξηγηματικά, το παιδί καλείται να αναστείλει την κυρίαρχη απόκριση του να ακολουθήσει την λεκτική οδηγία του εξεταστή και να κάνει το αντίθετο από την λεκτική οδηγία (ανασταλτικός έλεγχος), να θυμηθεί τους κανόνες της δοκιμασίας (μνήμη εργασίας), και να εστιάσει την προσοχή του στις οδηγίες του εξεταστή.

5.10. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική με μη παραμετρικούς μεθόδους, καθώς το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και η κατανομή δεν είναι κανονική. Η περιγραφική στατιστική περιγράφει ή αναδεικνύει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά του δείγματος (Mertens, 2019).

Για τη διερεύνηση της πρώτης ερώτησης της έρευνας, τα αποτελέσματα του προελέγχου της πειραματικής ομάδας συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου με την χρήση του Wilcoxon Signed-Rank Test. Το συγκεκριμένο τεστ εφαρμόζεται για τη σύγκριση δύο ανεξαρτήτων ομάδων με μηδενική υπόθεση ότι οι μετρήσεις τους δεν διαφέρουν συστηματικά (Kim, 2014). Αναμένεται να παρατηρηθεί σημαντική στατιστική αλλαγή στις δεξιότητες αυτορρύθμισης της πειραματικής ομάδας. Για τη διασφάλιση του κινδύνου της ωρίμανσης, το ίδιο τεστ εξετάστηκε ξεχωριστά και στα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου.

Για τη διερεύνηση της δεύτερης ερώτησης της έρευνας, τα αποτελέσματα στο προέλεγχο της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου συγκρίθηκαν με το Mann-Whitney U Test, δίνοντας έτσι πληροφορίες για τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των δύο ομάδων πριν την έναρξη της παρέμβασης. Το Mann-Whitney U Test ελέγχει την ισότητα των δύο μέσων μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Νικήτας, 2013). Η υπόθεση της έρευνας ήταν πως οι διαφορές δεν θα είναι στατιστικά σημαντικές. Στη λήξη του προγράμματος, τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου των δύο ομάδων συγκρίθηκαν ξανά με το Mann-Whitney U Test. Στην προκειμένη περίπτωση, η υπόθεση της έρευνας ήταν πως η πειραματική ομάδα θα παρουσιάσει σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στην ρύθμιση της περιπλάνησης του νου.

Για τη διερεύνηση της τρίτης ερώτησης της έρευνας συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα του προελέγχου και του μετα-ελέγχου της πειραματικής ομάδας με τη χρήση του Wilcoxon Signed-Rank Test. Η

πειραματική ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες, η μια των παιδιών με ανεπτυγμένες δεξιότητες στην έναρξη και η δεύτερη των παιδιών με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης στην αρχή, με βάση τα δεδομένα του πρώτου τεστ ΗΤΚΣ. Η υπόθεση της έρευνας ήταν πως τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν την παρέμβαση θα παρουσιάσουν μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τα παιδιά με ανεπτυγμένες δεξιότητες στον ίδιο χρόνο.

5.11. Χρονοδιάγραμμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του σχολικού έτους 2022-2023. Το πρώτο βήμα της έρευνας ήταν ο διαμοιρασμός του εντύπου συναίνεσης συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα στους κηδεμόνες τους και η συλλογή των υπογραφών, το οποίο διήρκεσε 5 μέρες. Το δεύτερο βήμα της έρευνας ήταν η πραγματοποίηση του προελέγχου, για το οποίο χρειάστηκαν 5 μέρες. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ενσυνειδητότητας για 8 εβδομάδες στην πειραματική ομάδα. Οι ασκήσεις ενσυνειδητότητας έλαβαν χώρα τρεις φορές την εβδομάδα, κάθε Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή για 30 λεπτά και για 8 εβδομάδες. Το τέταρτο βήμα της έρευνας ήταν η χορήγηση του τεστ μετα-ελέγχου, το οποίο διήρκεσε 5 μέρες. Η ανάλυση των δεδομένων και η εκπόνηση της εργασίας διήρκεσαν ένα χρόνο.

5.12. Περιορισμοί - Κίνδυνοι της έρευνας

Λόγω του μικρού δείγματος, η έρευνα είναι μικρής κλίμακας, επομένως τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στο πληθυσμό της. Ακόμη, η επιλογή του δείγματος δεν έγινε τυχαία, όπως και η κατανομή των παιδιών σε ομάδες. Επιπλέον, οι ομάδες των παιδιών είναι αριθμητικά μικρές και διαφέρουν ως προς τον αριθμό των παιδιών που τις απαρτίζουν. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι το μη ισορροπημένο δείγμα με βάση το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων.

Ένας κίνδυνος της έρευνας είναι η επίγνωση της ερευνήτριας για τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες να αξιοποιούνται ερευνητές που δεν γνωρίζουν τις συνθήκες της σχολικής τάξης στην οποία πραγματοποιείται η έρευνα. Ένας άλλος κίνδυνος της έρευνας είναι η ωρίμανση των παιδιών, καθώς

το πρόγραμμα έχει μεγάλη διάρκεια. Επομένως, δεν μπορεί να εξασφαλιστεί πλήρως αν οι όποιες αλλαγές παρατηρήθηκαν οφείλονται στην εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας ή στην κύλιση του χρόνου και στη βιολογική ωρίμανση. Για τον περιορισμό αυτού του κινδύνου, χρησιμοποιήθηκαν οι μετρήσεις της ομάδας ελέγχου.

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύθηκε η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Παρουσιάστηκαν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας που είναι να εξεταστεί η επίδραση ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στον έλεγχο της περιπλάνησης του νου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ένας σχεδιασμός έρευνας μη ισοδύναμων ομάδων με προέλεγχο και μετα-έλεγχο, ενώ η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την χρήση της περιγραφικής στατιστικής με μη παραμετρικές μεθόδους. Τέλος, η έρευνα αυτή θεωρήθηκε ότι καλύπτει ένα βιβλιογραφικό κενό, ενώ αναδεικνύει την σπουδαιότητα παρέμβασης σε δεξιότητες αυτορρύθμισης και τον έλεγχο της περιπλάνησης του νου για την ευημερία των παιδιών.

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα της Έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Για τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός, όπως αυτό αναλύεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την χορήγηση των δύο τεστ ΗΤΚΣ πριν και μετά την παρέμβαση τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής SPSS. Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα που αναδείχτηκαν και η ανάλυσή τους.

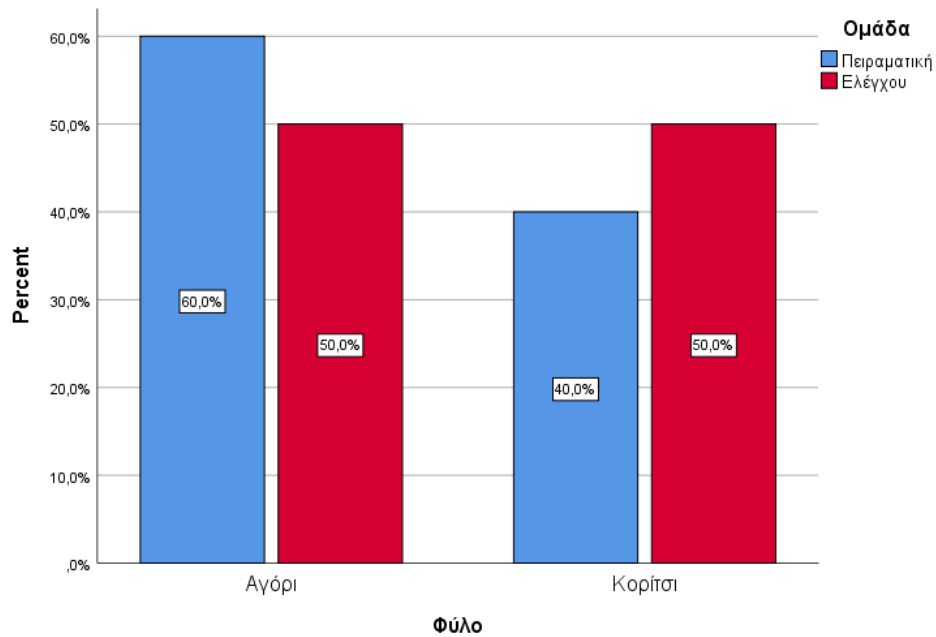
6.2. Στοιχεία δείγματος

Στον Πίνακα 4 (Γραφήματα 1-2) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία για την πειραματική ομάδα ($N=15$) και την ομάδα ελέγχου ($N=16$).

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

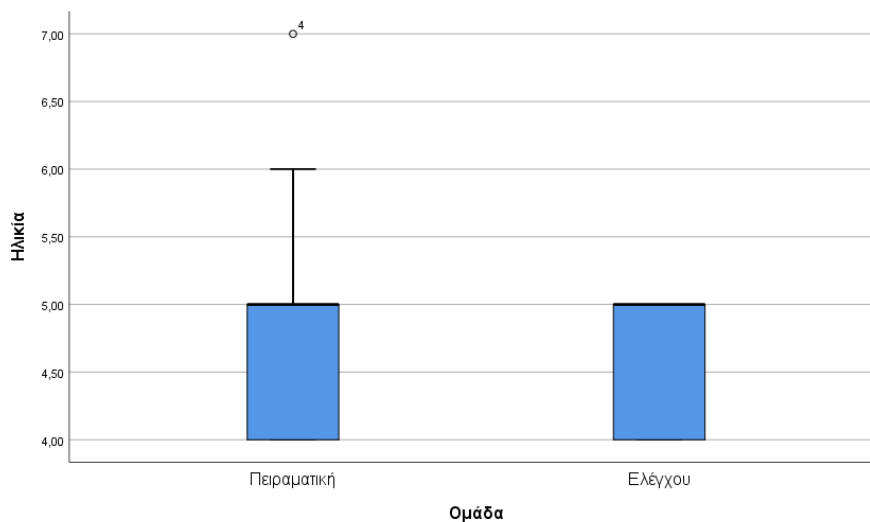
Στοιχείο	Πειραματική ($N=15$)	Έλεγχος ($N=16$)	Στατιστικό	p-value
Φύλο	Αγόρι 60% ($N=9$) Κορίτσι 40% ($N=6$)	Αγόρι 50% ($N=8$) Κορίτσι 50% ($N=8$)	X^2 (1) =0,313	0,576
Ηλικία	5,0 (1,0)	5,0 (1,0)	U=94,0	0,252

Η ομάδα ελέγχου είναι ισόποσα κατανεμημένη σε αγόρια και κορίτσια (50%), καθώς αποτελείται από 8 αγόρια και 8 κορίτσια. Στην πειραματική ομάδα η πλειοψηφία αποτελείται από αγόρια (60%), 9 στο σύνολό τους, ενώ τα κορίτσια ήταν 6, με τη διαφορά αυτή να μη θεωρείται στατιστικά σημαντική διότι η τιμή σημαντικότητας είναι μεγαλύτερη από 0,05 ($p=0,576 > 0,05$).



Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου

Η διάμεση τιμή της ηλικίας είναι 5 και στις 2 ομάδες, οι οποίες θεωρείται ότι προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, καθώς η τιμή σημαντικότητας είναι $p=0,252 > 0,05$. Η μέση τιμή για την πειραματική ομάδα είναι λίγο υψηλότερη ($M.O.=4,93$, $T.A.=0,88$) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($M.O.=4,56$, $T.A.=0,51$), ωστόσο η διαφορά δεν θεωρείται σημαντική.



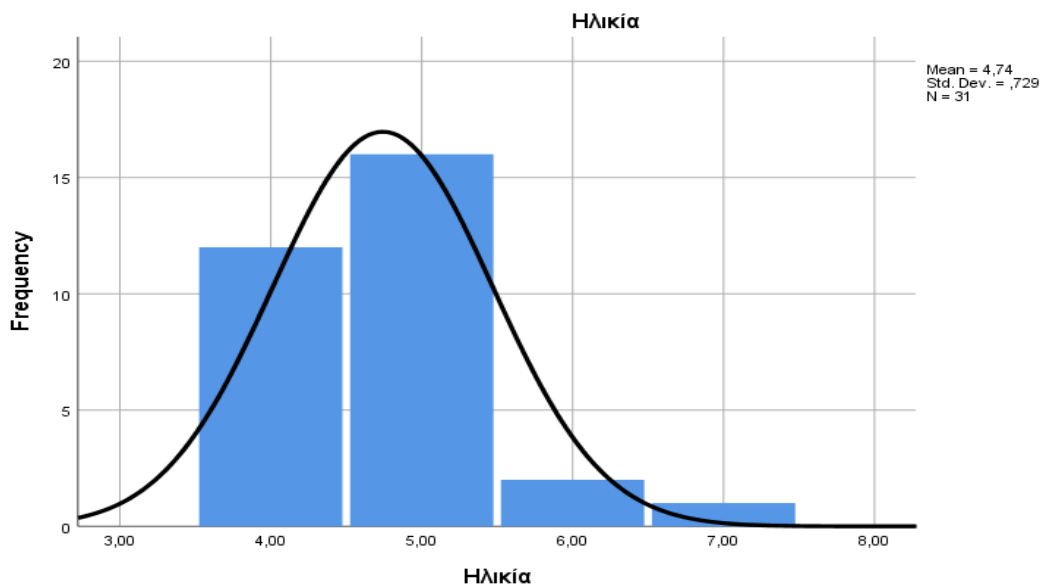
Γράφημα 2: Θηκόγραμμα ηλικίας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

6.3. Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητών

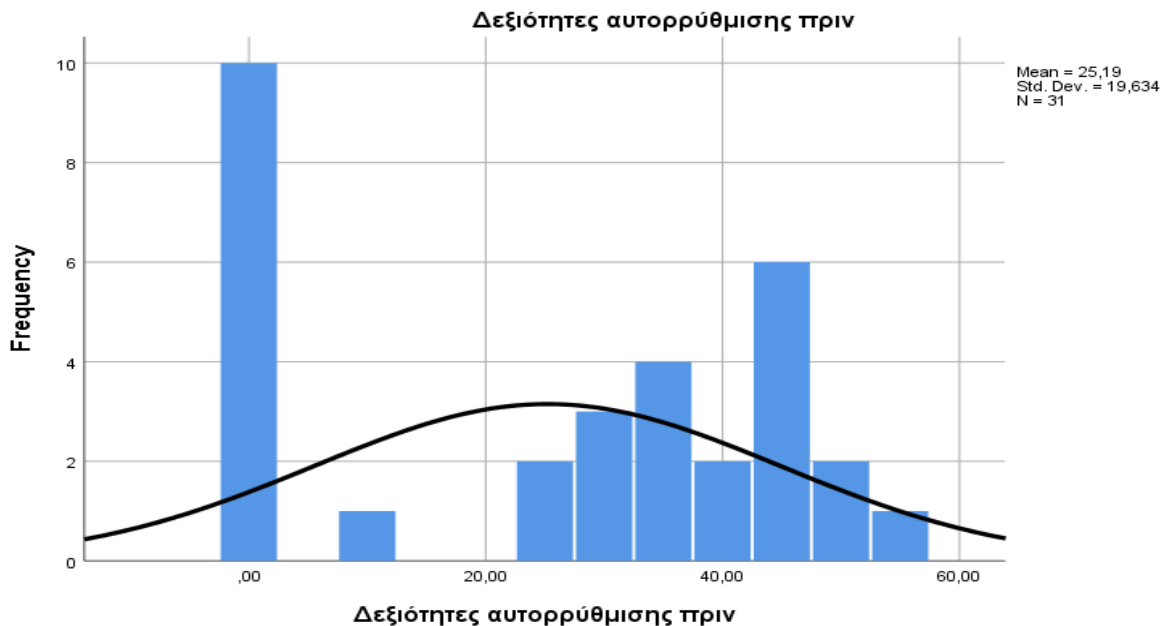
Στον Πίνακα 5 (Γραφήματα 3-5) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των ποσοτικών μεταβλητών. Η κανονικότητα δεν ικανοποιήθηκε σε καμία περίπτωση ($p \leq 0,002$), συνεπώς ενδείκνυται η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων, όπως αυτό είχε σχεδιαστεί.

Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικότητας ποσοτικών μεταβλητών

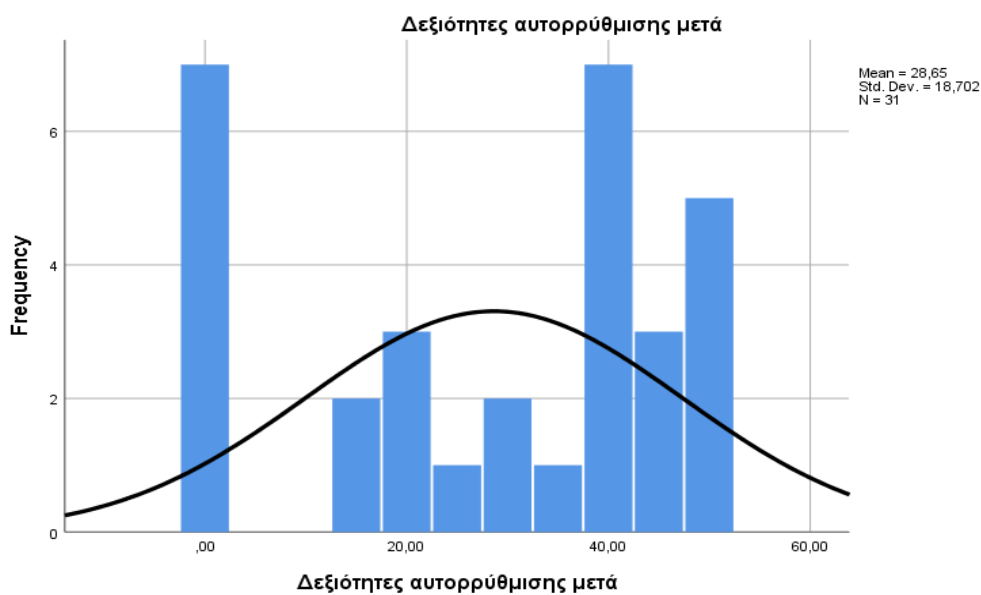
Ποσοτική μεταβλητή	W (31)	p-value
Ηλικία	0,772	<0,001
Δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν	0,837	<0,001
Δεξιότητες αυτορρύθμισης μετά	0,879	<0,002



Γράφημα 3: Ιστόγραμμα ηλικίας



Γράφημα 4: Ιστόγραμμα για δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν την παρέμβαση



Γράφημα 5: Ιστόγραμμα για δεξιότητες αυτορρύθμισης μετά την παρέμβαση

6.4. Σύγκριση πριν και μετά (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως σκοπό να εξετάσει αν η πρακτική της ενσυνειδητότητας βελτιώνει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων μέσω του καλύτερου αυτοελέγχου της

περιπλάνησης του νου στην πειραματική ομάδα. Γνωρίζοντας ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης στην προσχολική ηλικία ακόμα αναπτύσσονται (McClelland M. , Cameron, Messersmith, & Tominey, 2010), στόχος μας ήταν να εξετάσουμε αν η πειραματική ομάδα παρουσιάζει σημαντική βελτίωση σε αυτές στη λήξη της παρέμβασης σε σχέση με τις τιμές που είχε στην αρχή της.

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκε το τεστ Wilcoxon Signed-Rank Test και στις δύο ομάδες. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 (Γράφημα 6) παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την πειραματική ομάδα, όσον αφορά τη μεταβολή των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης μετά την παρέμβαση. Οι αρχικές διάμεσες τιμές των δύο ομάδων στο προέλεγχο είναι κοντινές (33 και 28,5), δείχνοντας ότι τόσο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όσο και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν κατακτήσει σε παρόμοιο βαθμό τις δεξιότητες αυτορρύθμισης σε εκείνο το χρονικό διάστημα. Παρόλη την ομοιότητα στην αρχική μέτρηση, στο μετα-έλεγχο οι δύο ομάδες παρουσίασαν διαφορές.

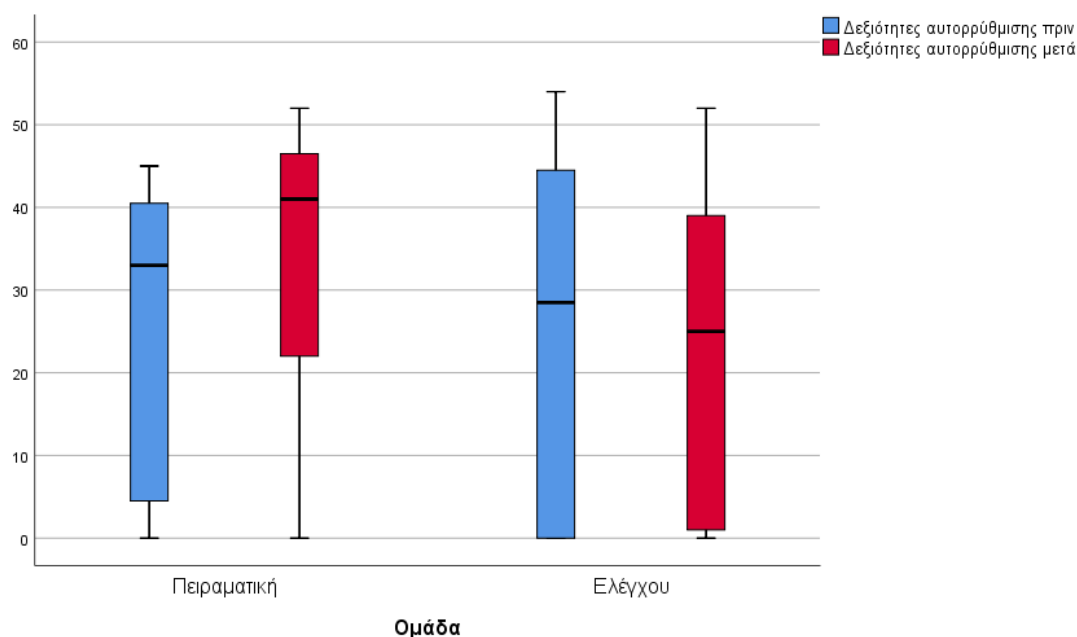
Πίνακας 6: Σύγκριση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα

Ομάδα	Πριν	Μετά	Z	Μεταβολή	p-value
Πειραματική	33 (41)	41 (30)	-2,938	24,2%	0,003
Έλεγχος	28,5 (44,8)	25 (38,5)	-0,044	-12,3%	0,965

Συγκεκριμένα, η διάμεση τιμή των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης πριν την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα ήταν 33, ενώ μετά την παρέμβαση έφτασε στο 41, καταγράφοντας μια μεταβολή 24,2% . Η μεταβολή αυτή θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική ($p=0,003<0,05$). Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου κατέγραψε μια μείωση της τάξης του 12,3% (25 από 28,5) η οποία δεν θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική ($p=0,965$).

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση άλλων ερευνών που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες που προάγουν την επίγνωση του εαυτού, όπως η πρακτική της ενσυνειδητότητας, επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015, Moreno-Gómez & Cejudo, 2019, Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020). Η θεωρητική προσέγγιση

της έρευνας στηρίζεται στην επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία επιδιώκει τη βελτίωση και την αλλαγή μέσω των δράσεων. Θεωρούμε ότι ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε στην προκυμμένη περίπτωση διότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση και αλλαγή στις δεξιότητες αυτορρύθμισης τους. Μάλιστα, η πρακτική της ενσυνειδητότητας λειτούργησε θεραπευτικά (Ergas, 2019), καθώς βελτίωσε εσωτερικά την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος με τα παιδιά και έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε παιδί της πειραματικής ομάδας να σμιλεύσει τις ικανότητές του.



Γράφημα 6: Θηκόγραμμα για τις δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα

Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έχουν σημαντικές ενδείξεις βελτίωσης της εγκεφαλικής τους λειτουργίας στα εξής σημεία: στην εστίαση της προσοχής, στη μνήμη εργασίας και στον ανασταλτικό τους έλεγχο, όπως αυτά μετρούνται από το HTKS (Cameron Ponitz C. , et al., 2008). Έχοντας υπόψη τη συσχέτιση της περιπλάνησης του νου με τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, και συγκεκριμένα με τις παραπάνω εγκεφαλικές λειτουργίες (Kane & McVay, 2012), όπως και το γεγονός ότι τα άτομα με ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης παρουσιάζουν λιγότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου (Isacescu, Struk, & Danckert, 2017), καθώς οι εγκεφαλικοί πόροι κατανέμονται ορθότερα (Sullivan & Davis, 2020), συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν βελτίωση στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου τους.

Όπως παρατηρείται στο Γράφημα 6, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν σημαντική διαφορά μεταξύ της αρχικής τιμής των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και της τελικής τιμής της πειραματικής ομάδας, υποδεικνύοντας ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισής της σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεση της έρευνας. Συμπεραίνουμε ότι τα αποτελέσματα δείχνουν μια ενδυνάμωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας, καθώς κατέκτησαν σε καλύτερο βαθμό απαραίτητες δεξιότητες για την ευημερία και την επιτυχία στη ζωή τους (Conti, Heckman, & Pinto, 2016) και απέκτησαν εφόδια για μάθηση και κοινωνική συμμετοχή (Storø, 2012), γεγονός που εκπληρώνει συνολικά τους στόχους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως αυτοί αναλύονται από τον Cameron και τους συνεργάτες του (Cameron, Petrie, Wigfall, Kleipoedszus, & Jasper, 2011).

6.5. Σύγκριση ομάδων (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε ως σκοπό να συγκρίνει την επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος ενσυνειδητότητας στην πειραματική ομάδα στις δεξιότητες της αυτορρύθμισης τους και στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου τους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση με τη χρήση του Mann-Whitney Test. Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, οι διαφορές στις δεξιότητες αυτορρύθμισης μεταξύ των δύο ομάδων δεν θεωρήθηκαν σημαντικές τόσο πριν την παρέμβαση ($p=1,000>0,05$) όσο και μετά ($p=0,169>0,05$).

Πίνακας 7: Σύγκριση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης μεταξύ ομάδων, πριν και μετά την παρέμβαση

Κατάσταση	Πειραματική	Ελέγχου	U	p-value
Πριν	33 (41)	28,5 (44,8)	120	1,000
Μετά	41 (30)	25 (38,5)	84	0,163

Στην προκειμένη περίπτωση, δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση της έρευνας όπου αναμενόταν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στη λήξη του προγράμματος. Παρόλο που η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισής της και στον αυτοέλεγχο της

περιπλάνησης του νου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, τα αποτελέσματα αυτά δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικά. Η μη επιβεβαίωση της δεύτερης υπόθεσης της έρευνας οφείλεται στο μικρό δείγμα της έρευνας. Σε άλλες έρευνες, με μεγαλύτερο δείγμα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων (Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020).

6.6. Διερεύνηση βελτίωσης στην πειραματική ομάδα (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης στην έναρξη της παρέμβασης, καθώς η υπόθεση της έρευνας ήταν πως οι συγκεκριμένη υποομάδα θα επωφελούνταν περισσότερο από την εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας συγκριτικά με τα παιδιά που είχαν καλύτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες στο ίδιο χρονικό διάστημα.

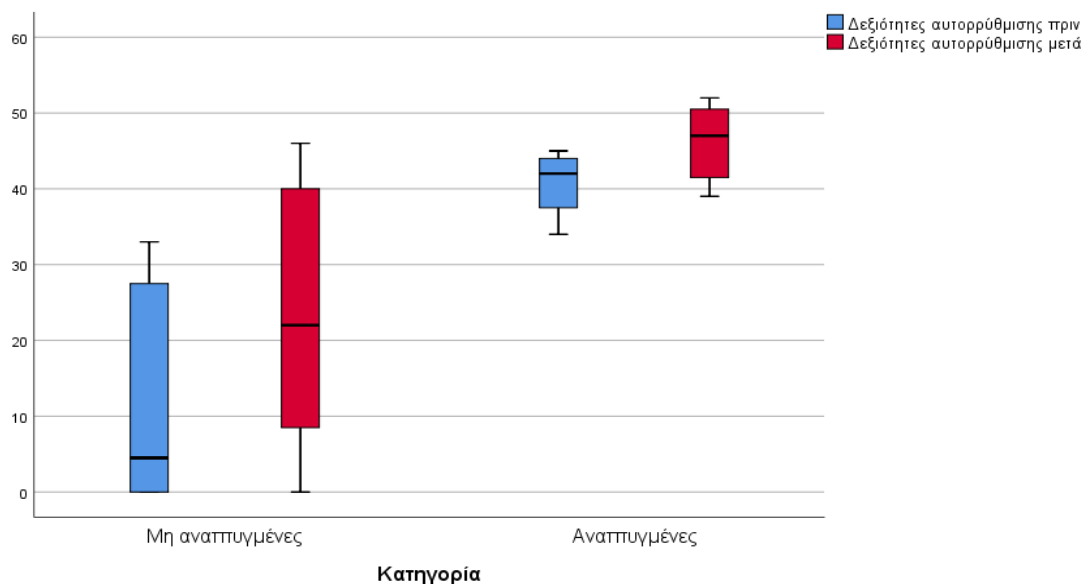
Για το σκοπό αυτό, η πειραματική ομάδα χωρίστηκε σε παιδιά με μη αναπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης και σε παιδιά με αναπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης με το κριτήριο της διάμεσου κατά την έναρξη. Για την πειραματική ομάδα η διάμεση τιμή κατά την έναρξη ήταν 33. Συνεπώς παιδιά με σκορ έως 33 κατατάχθηκαν στην ομάδα με τις μη αναπτυγμένες δεξιότητες, ενώ παιδιά με τιμές στο διάστημα [34,45] κατατάχθηκαν στην ομάδα με τις αναπτυγμένες δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Πίνακα 8 (Γράφημα 7) παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την ομάδα των παιδιών με μη αναπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης κατά την έναρξη του πειράματος.

Πίνακας 8: Σύγκριση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για παιδιά με μη αναπτυγμένες και ανεπτυγμένες δεξιότητες κατά την έναρξη

Ομάδα	Πριν	Μετά	Z	Μεταβολή	p-value
Μη αναπτυγμένες	4,5 (28,8)	22 (36,8)	-2,207	389%	0,027
Αναπτυγμένες	42 (8)	47 (10)	-1,778	11,90%	0,075

Συγκεκριμένα, η ομάδα με μη αναπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης εμφάνισε διάμεση τιμή 4,5 πριν την παρέμβαση και 22 μετά, καταγράφοντας μια αύξηση 389% η οποία ήταν στατιστικά

σημαντική ($p=0,027<0,05$). Αντίθετα, η ομάδα με αναπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης εμφάνισε διάμεση τιμή 42 πριν την παρέμβαση και 47 μετά, καταγράφοντας μια αύξηση 11,90% η οποία δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0,075>0,05$).



Γράφημα 7: Θηκόγραμμα για τις δεξιότητες αυτορρύθμισης πριν και μετά την παρέμβαση για τα παιδιά με μη αναπτυγμένες και ανεπτυγμένες δεξιότητες στην πειραματική ομάδα

Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σε σημαντικές αναπτυξιακές δεξιότητες επωφελούνται περισσότερο από πρώιμες παρεμβάσεις που συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες που στοχεύουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, όπως η πρακτική της ενσυνειδητότητας (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015, Bockmann & Yu, 2022). Αν αναλύσουμε την συγκεκριμένη υποομάδα παιδιών υπό το πρίσμα μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης ως μη προνομιούχα σε σχέση με τα παιδιά με καλύτερες δεξιότητες στην έναρξη της παρέμβασης, αντιλαμβανόμαστε ότι η αντιμετώπισή τους ως ικανά για μάθηση, αλλά και η αναγνώριση των ικανοτήτων τους, όπως και η ενίσχυση που έλαβαν για την ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων (Cameron, Petrie, Wigfall, Kleipoedszus, & Jasper, 2011) οδήγησαν στην βελτίωση και την αλλαγή των δυνατοτήτων τους για μάθηση.

Συνεπώς, η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση, καθώς τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση σε αυτές σε σχέσεις με τα παιδιά που ήδη κατείχαν επαρκώς ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης.

6.7. Συμπέρασμα

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής παρεμβατικής μελέτης ήταν να εξεταστεί αν μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας διάρκειας 8 εβδομάδων, παρατηρείται μια βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων της πειραματικής ομάδας με επίδραση στον καλύτερο αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 31 νήπια, όπου 15 ανήκαν στην πειραματική ομάδα και 16 στην ομάδα ελέγχου. Οι δύο ομάδες ήταν εξομοιωμένες ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά με περίπου ισόποση κατανομή ως προς το φύλο (60% αγόρια στην πειραματική ομάδα και 50% αγόρια στην ομάδα ελέγχου) και διάμεση ηλικία τα 5 έτη.

Στο **1^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε αν η πρακτική της ενσυνειδητότητας βελτιώνει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων μέσω του καλύτερου αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στην πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση για την πειραματική ομάδα της τάξης του 24,2%. Αντίθετα η ομάδα ελέγχου εμφάνισε μείωση 12,3% η οποία δεν θεωρήθηκε σημαντική.

Στο **2^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε αν η εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας στην πειραματική ομάδα έχει επίδραση στις δεξιότητες της αυτορρύθμισης τους και στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου τους συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν υψηλότερες δεξιότητες αυτορρύθμισης για την πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (41 έναντι 25), ωστόσο η διαφορά αυτή δεν θεωρήθηκε σημαντική. Η έλλειψη σημαντικότητας πιθανόν να οφείλεται και στο μικρό μέγεθος δείγματος, κάτι το οποίο αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Στο **3^ο ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκε αν τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης στην έναρξη της παρέμβασης επωφελούνται περισσότερο από την εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν καλύτερες δεξιότητες στο ίδιο διάστημα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ραγδαία στατιστικά σημαντική αύξηση για την ομάδα με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες της τάξης του 389%. Αντίθετα, η ομάδα με ανεπτυγμένες δεξιότητες εμφάνισε μη σημαντική αύξηση της τάξης του 11,90%.

Συμπερασματικά, η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας δείχνει ότι η πρώιμη παρέμβαση με βάση την πρακτική της ενσυνειδητότητας που προσεγγίζει τα παιδιά υπό το πρίσμα του Μοντέλου του Διαμαντιού ως μοναδικά και ικανά, αλλά και ως έχοντας τη δυνατότητα για αλλαγή (Overton, 2013), μπορεί να προσφέρει τη λύση σε σημαντικά κοινωνικοπαιδαγωγικά

προβλήματα που προκύπτουν από την ελλιπή ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Συμπερασματικά, η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε δύο από τις τρεις υποθέσεις της έρευνας, ενώ η μια υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε καθώς τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά, πιθανόν λόγω του μικρού δείγματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, ενώ τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες κατά την έναρξη της παρέμβασης έδειξαν ραγδαία εξέλιξη.

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση και συμπεράσματα

7.1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό τη μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας πάνω στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου των νηπίων. Τα προγράμματα ενσυνειδητότητας, όπως αναδείχτηκε από το μεγάλο όγκο ερευνητικών άρθρων που περιβάλλουν το συγκεκριμένο θέμα, παρουσιάζουν μια δυνατότητα ολιστικής και ολοκληρωτικής εκπαίδευσης των παιδιών (whole child) (Diamond, 2010). Η συγκεκριμένη ερμηνεία συμβαδίζει με τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς πλαισιώνεται από την προσέγγιση του «ακατέργαστου διαμαντιού» (Eichsteller & Holthoff, 2012), αλλά και από τη μετα-θεωρία του RDS. Τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών δείχνουν ότι τα προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα επιδρούν σε πολλαπλούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, όπως στη βελτίωση της αυτορρύθμισης (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015), στη μείωση της περιπλάνησης του νου (Mrazek, Franklin, Phillips, Baird, & Schooler, 2013), στη μείωση του στρες (Bauer, και συν., 2019), στην αύξηση της προσοχής και της κοινωνικής προσαρμογής (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019), και στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων (McClelland, και συν., 2021). Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι δεξιότητες αυτορρύθμισης σε συνδυασμό με τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου των νηπίων ύστερα από την εφαρμογή ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας.

7.2. Πρόγραμμα ενσυνειδητότητας, δεξιότητες αυτορρύθμισης και περιπλάνηση του νου

Η παρούσα έρευνα είχε στο επίκεντρό της τρεις ερευνητικές ερωτήσεις. Στην περίπτωση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ανέδειξαν σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως το πρόγραμμα ενσυνειδητότητας που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα είχε θετική επίδραση πάνω στις δεξιότητες αυτορρύθμισης των

συμμετεχόντων, καθώς παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση (24,2 %). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Μάλιστα, σε μια έρευνα μικρής κλίμακας με παρόμοιο σχεδιασμό με την παρούσα, μελετήθηκαν οι εκτελεστικές λειτουργίες και οι δεξιότητες γραμματισμού και λεξιλογίου σε παιδιά νηπιαγωγείου, ενώ το πρόγραμμα MindUp εφαρμόστηκε για δύο χρόνια (Thierry, Bryant, Nobles, & Norris, 2016). Οι ερευνητές διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων που συσχετίζονται με τις εκτελεστικές λειτουργίες, δηλαδή στη μνήμη εργασίας, στην οργάνωση και στο σχεδιασμό, στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση σε αυτές τις δεξιότητες, όπως και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Παρόλο που, στην παρούσα έρευνα, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε μόνο για 8 εβδομάδες, η επίδραση πάνω στις δεξιότητες αυτορρύθμισης ήταν παρόμοια με την παραπάνω έρευνα, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ακόμη και ένα πρόγραμμα σχετικά μικρής διάρκειας μπορεί να βελτιώσει αυτές τις δεξιότητες. Επιπρόσθετα, μια μεταγενέστερη έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας διαπίστωσε ότι η εφαρμογή του προγράμματος MindUp™ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας οδήγησε στη βελτίωση των δεξιοτήτων προσαρμογής, της συμπεριφοράς και στην καλύτερη των εκτελεστικών λειτουργιών, ανεξαρτήτως του φύλου των συμμετεχόντων (Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020). Στην παρούσα έρευνα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του προγράμματος ενσυνειδητότητας MindUp™ βελτίωσε την αυτορρύθμιση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στα εξής σημεία: στην εστίαση της προσοχής, στη χρήση της μνήμης εργασίας και στον ανασταλτικό τους έλεγχο.

Το δεύτερο σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αφορούσε τον καλύτερο αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι χαμηλές δεξιότητες αυτορρύθμισης οδηγούν σε περισσότερα επεισόδια περιπλάνησης του νου στα παιδιά (Keulers & Jonkman, 2019), ενώ η ανάπτυξη δεξιοτήτων εστίασης της προσοχής, μνήμης εργασίας και ανασταλτικού ελέγχου βελτιώνουν τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου. Δημιουργείται ουσιαστικά μια αμφίδρομη σχέση, καθώς τα παιδιά εξασκούνται στις δεξιότητες που συσχετίζονται με τις εκτελεστικές λειτουργίες, βελτιώνονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης (McClelland M. M., και συν., 2014) και, ως συνέπεια, μειώνονται τα επεισόδια περιπλάνησης του νου. Η μετα-επίγνωση που καλλιεργείται με την πρακτική της ενσυνειδητότητας προσανατολίζει τις σκέψεις στο στόχο τους, καθώς μέσω της διαδικασίας της αυτορρύθμισης επιτυγχάνεται ο αυτοέλεγχος της περιπλάνησης του νου. Ως εκ τούτου, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν καλύτερο έλεγχο της περιπλάνησης του νου τους, καθώς είχαν σημειώσει βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισής τους.

Τα συμπεράσματα αυτά μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι η ολιστική και ολοκληρωτική εκπαίδευση των παιδιών (whole child) (Diamond, 2010), πλαισιωμένη από την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και έχοντας ως εργαλείο την πρακτική της ενσυνειδητότητας, μπορεί να μετριάσει τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από την ελλιπή ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου, λόγω της αυξημένης νευροπλαστικότητας του εγκεφάλου των παιδιών (O'Connor, και συν., 2019). Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας, η έμφαση που δίνει η Κοινωνική Παιδαγωγική στην ολιστική εκπαίδευση των παιδιών συμβαδίζει με την ένταξη της ενσυνειδητότητας μαζί με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο πρόγραμμα MindUp™ για την αντιμετώπιση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εξασκήθηκαν σε δεξιότητες εστίασης της προσοχής, συγκέντρωσης και επίγνωσης του εαυτού και των άλλων μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και ενεργής συμμετοχής, γεγονός που ενίσχυσε τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Ορισμένοι στόχοι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ενδυνάμωση, η εκμάθηση απαραίτητων δεξιοτήτων για μια καλή ζωή και η ενεργή συμμετοχή (Cameron, Petrie, Wigfall, Kleipoedszus, & Jasper, 2011). Στην παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι εκπληρώθηκαν, καθώς δημιουργήθηκε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και αναπτύχθηκαν θετικές κοινωνικές σχέσεις. Μάλιστα, τα παιδιά ενδυναμώθηκαν διότι απέκτησαν εργαλεία για να ελέγχουν τη μάθηση και την ευημερία τους, καθώς διδάχτηκαν για την λειτουργία του εγκεφάλου τους και τη συναισθηματική διαδικασία που ακολουθεί στην ανταπόκριση σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας και τα διάφορα στοιχεία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν τρόπους να μειώνουν τα επίπεδα του στρες και να αυξάνουν την ευημερία τους, καθώς συμμετείχαν ενεργά στη μάθηση και σε κοινωνικές δραστηριότητες.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε τη σύγκριση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου πριν και μετά από την παρέμβαση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Ενώ η πειραματική ομάδα είχε ενδείξεις βελτίωσης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, τα αποτελέσματα δεν θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικά. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο μικρό δείγμα της έρευνας. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως το πρόγραμμα ενσυνειδητότητας έχει επίδραση στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου, καθώς η πειραματική ομάδα έδειξε βελτίωση στις δεξιότητες αυτές, ενώ η ομάδα ελέγχου μείωση. Προτείνεται, ωστόσο, σε μελλοντικές έρευνες να επιβεβαιωθεί αυτό το αποτέλεσμα σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να θεωρηθεί στατιστικά σημαντικό.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα παιδιά με μη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου στην έναρξη της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ραγδαία ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπου είχαν διαπιστώσει ότι τα παιδιά με μη επαρκώς ανεπτυγμένες δεξιότητες στην έναρξη των παρεμβάσεων επωφελούνται περισσότερο από τα προγράμματα ενσυνειδητότητας συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν ήδη κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες αυτές (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015 Bockmann & Yu, 2022). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται από την ιδέα ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχολικό περιβάλλον λόγω μειωμένων δεξιοτήτων επωφελούνται από τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017). Επιπρόθετα, γνωρίζοντας ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και ο αυτοέλεγχος της περιπλάνησης του νου αναλαμβάνουν καθοριστικό ρόλο στην ευημερία, στη σχολική απόδοση, στην κοινωνική συμμετοχή και στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011, Conti, Heckman, & Pinto, 2016), τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που στοχεύουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτών μπορούν να αποτελέσουν το σκαλοπάτι για την αποκάλυψη του «ακατέργαστου διαμαντίου» του κάθε παιδιού, καθώς ομαλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες που δημιουργούνται από το σύστημα.

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στην παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου μέσα από μια νέα κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη που στηρίχτηκε στην διεπιστημονική (interdisciplinary) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) συνεργασία μεταξύ του μοντέλου του Διαμαντιού (Eichsteller & Holthoff, 2012), της μετα-θεωρίας των εξελικτικών σχεσιακών συστημάτων (RDS) (Overton, 2013, McClelland M. M., Geldhof, Cameron, & Wanless, 2015), της πρακτικής της ενσυνειδητότητας, της συμβολής της θετικής ψυχολογίας και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, έχοντας ως εργαλείο το πρόγραμμα MindUp™. Οι μακροχρόνιες επιπτώσεις της ελλιπής ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων έχουν συζητηθεί σε πολλές έρευνες (McClelland & Cameron Ponitz, 2012, Mrazek, Phillips, Franklin, Broadway, & Schooler, 2013, Szpunar, Moulton, & Schacter, 2013, Robson, Allen, & Howard, 2020) και επδικνίζουν την ανάγκη για πρώιμη παρέμβαση. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε ότι ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης σε επίπεδο τάξης σε συνδυασμό με την αυξημένη ευαισθησία με την οποία ανταποκρίνονται τα παιδιά προσχολική ηλικίας όταν εκτίθενται σε άλλα μοντέλα συμπεριφοράς και σκέψης λειτουργεί θεραπευτικά στις ελλείψεις τους και προκαλεί την αλλαγή και τη βελτίωση στην πορεία της ανάπτυξής τους.

Το πρόγραμμα που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία ακολουθεί τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σσ. 359-361), καθώς η παρέμβαση έχει ως αφετηρία το πρόβλημα των ελλিপών ανεπτυγμένων δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου των νηπίων και των μακροχρόνιων επιπτώσεών τους, ενώ στοχεύει στην βελτίωσή τους και την πρόληψη των προβλημάτων που συνεπάγονται. Για την εφαρμογή του προγράμματος η θεωρία ενώθηκε με την πράξη, καθώς η συμβολή των επιστημολογικών διαστάσεων πρόσθεσε ουσία στις πρακτικές του. Η παρέμβαση βασίζεται στη συστημική και ολιστική προσέγγιση του προβλήματος, καθώς αξιοποιεί τη θεωρία του RDS και το Μοντέλο του Διαμαντιού. Επιπλέον, το πρόβλημα προσεγγίστηκε διεπιστημονικά, αντλώντας στοιχεία από το πεδίο της Νευροεπιστήμης, της Θετικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογία και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Το κοινό όραμα του προγράμματος ορίστηκε σε συνεργασία με τα παιδιά και βασίστηκε στην καλοσύνη, στην ασφάλεια και στη συγκέντρωση, γεγονός που οδήγησε τόσο ατομικά όσο και συλλογικά σε μια αρμονική συνύπαρξη στη σχολική μονάδα. Η βελτίωση και η αλλαγή των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου επιδιώκεται σε κάθε φάση του προγράμματος, μέσω της πρακτικής της ενσυνειδητότητας. Οι δραστηριότητες του προγράμματος καλούσαν για ενεργός συμμετοχή των παιδιών, αλλά και σε οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο. Το πρόγραμμα έχει ένα προληπτικό και παρεμβατικό ρόλο, καθώς επιδιώκει να αντισταθμίσει τις αρνητικές επιπτώσεις των μη ανεπτυγμένων δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Ο αναστοχασμός κυριαρχεί σε όλα τα στάδια του προγράμματος, χωρίς ωστόσο την κριτική διάστασή του, αλλά με μια επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή μέσω της θετικής στάσης και αλλαγής νοητικών σχημάτων. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρέμβασης ενθαρρύνει τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την συν-δημιουργία νέας γνώσης. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα που προωθεί το πρόγραμμα στηρίζεται στο δημοκρατικό μοντέλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Οι αξίες του προγράμματος, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η συμμετοχή, οι κοινωνικές σχέσεις και οι θετικές εμπειρίες αποτελούν τη βάση για την εγκαθίδρυση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.

7.3. Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προσθέτουν στον αυξανόμενο αριθμό ερευνών που μελετούν τη σχέση μεταξύ της ενσυνειδητότητας, των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της

περιπλάνησης του νου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα ενσυνειδητότητας που εφαρμόστηκε ήταν κατάλληλα σχεδιασμένο για την προσχολική ηλικία και στόχος του ήταν η βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση στην εστίαση της προσοχής, στη χρήση της μνήμης εργασίας, και στον ανασταλτικό τους έλεγχο. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζονται από την ιδέα ότι τα προγράμματα που προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίγνωσης του εαυτού (από κάτω προς τα πάνω) ενισχύουν τις νοητικές διεργασίες (από πάνω προς τα κάτω) της αυτορρύθμισης και της περιπλάνησης του νου (Blair, 2016, Howard, και συν., 2021). Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα και τη σκοπιμότητα των προγραμμάτων παρέμβασης βασισμένων στην ενσυνειδητότητα.

Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου των παιδιών της πειραματικής ομάδας με χρήση του εργαλείου μέτρησης ΗΤΚΣ. Ωστόσο, η περιπλάνηση του νου δεν μετρήθηκε με ξεχωριστό εργαλείο, καθώς δεν βρέθηκε σταθμισμένο εργαλείο στην ελληνική γλώσσα κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, που ήταν και δασκάλα της μιας τάξης. Για υλικοτεχνικούς λόγους, ήταν αδύνατον να εφαρμοστεί από ερευνητές που δεν γνώριζαν τις συνθήκες των τάξεων. Η δασκάλα της ομάδας παρέμβασης γνώριζε τους στόχους της έρευνας, γεγονός το οποίο μπορεί να επηρέασε την αντίδραση των παιδιών στο τεστ. Προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες, η χορήγηση του τεστ να πραγματοποιείται από ερευνητές που δεν γνωρίζουν τη συνθήκη της τάξης για τη διαπίστωση της επίδραση του προγράμματος ενσυνειδητότητας στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Παρόλα αυτά, το εργαλείο μέτρησης που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι σταθμισμένο και δοκιμασμένο σε πολλαπλές έρευνες, οπότε τα ευρήματα θεωρούνται αξιόπιστα.

Η αρχική ένδειξη του εργαλείου μέτρησης ανέδειξε ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με τις δεξιότητες προς εξέταση. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε επίδραση στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, καθώς οι στόχοι της έρευνας επιτεύχθηκαν. Είναι σημαντικό να εξεταστεί αν το ίδιο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας θα έχει την ίδια επίδραση σε διαφορετική ομάδα παιδιών σε άλλο χρόνο. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Προτείνεται να εφαρμοστεί το πρόγραμμα σε μεγαλύτερο δείγμα, αντιπροσωπευτικό προς το πληθυσμό, ώστε να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Ένα μεγαλύτερο δείγμα μπορεί να εξασφαλίσει την ανισορροπία μεταξύ των φύλων στο παρόν δείγμα (60% αγόρια, 40 % κορίτσια στην πειραματική ομάδα). Επιπρόσθετα, σε μελλοντικές έρευνες μπορεί να μελετηθεί η διαφορά που προκύπτει μεταξύ των φύλων στις δεξιότητες υπό εξέταση. Ακόμη, ο αριθμός των

συμμετεχόντων στις δύο ομάδες διέφερε προς ένα παιδί, καθώς το δείγμα αποτελούταν από αυτούσιες τάξεις νηπιαγωγείου. Σε άλλες έρευνες, προτείνεται τυχαία δειγματοληψία και εξισορρόπηση του αριθμού συμμετεχόντων.

Στην εφαρμογή των προγραμμάτων ενσυνειδητότητας σε παιδιά είναι κρίσιμο ο ίδιος ο εκπαιδευτής να έχει εκπαιδευτεί σε πρακτικές ενσυνειδητότητας (Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey, & Cehelyk, 2021). Η δασκάλα της τάξης της πειραματικής ομάδας έχει εκπαιδευτεί τόσο στην εφαρμογή του MindUp™, όσο και ακολουθεί την πρακτική την ενσυνειδητότητας στην προσωπική της ζωή. Ωστόσο, οι άλλοι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν είχαν εμπειρία, ούτε γνώσεις για την ενσυνειδητότητα κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος. Παρόλο αυτά, υιοθέτησαν τις συστηνόμενες πρακτικές και τις συμπερίλαβαν στο δικό τους διδακτικό κομμάτι, το οποίο επέτρεψε στα παιδιά να εξασκηθούν περισσότερο στις πρακτικές της ενσυνειδητότητας. Μολαταύτα, έχοντας υπόψιν τη μικρή διάρκεια του προγράμματος (8 εβδομάδες), τα ευρήματα της έρευνας είναι θετικά προς την περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης των προγραμμάτων παρέμβασης βασιζομένων στην ενσυνειδητότητα στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου.

Το πρόγραμμα MindUp™ ενθαρρύνει την πρακτική της ενσυνειδητότητας πέρα από το σχολικό περιβάλλον, στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Ωστόσο, το ποσοστό της πρακτικής εκτός σχολικού πλαισίου δεν μετρήθηκε. Επιπλέον, οι υπόλοιπες πλευρές του προγράμματος που είχαν ως στόχο την εμπέδωση των πρακτικών, όπως κινητικές δραστηριότητες, ημερολόγια σε μορφή ζωγραφικής, καθημερινές πρακτικές αναπνοής και εστίασης της προσοχής στις διάφορες αισθήσεις δεν μετρήθηκαν επίσης στην παρούσα έρευνα. Μελλοντικές έρευνες μπορεί να προσθέσουν ένα εργαλείο μέτρησης που να μελετά τον βαθμό της πρακτικής της ενσυνειδητότητας, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, όπως και μια ποιοτική μελέτη των υπόλοιπων πλευρών του προγράμματος.

7.4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα υποδεικνύει ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στην πρακτική της ενσυνειδητότητας και στις κοινωνικοπαιδαγωγικές αρχές μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι θετικά προς την επίδραση του προγράμματος και βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Thierry, Bryant, Nobles, & Norris, 2016, Crooks, Bax, Delaney, Kim, & Shokoohi, 2020, Bockmann & Yu, 2022). Υπογραμμίζοντας τη

σημαντικότητα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας για την ανάπτυξη των παιδιών, επισημαίνεται πως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στην προσχολική ηλικία έχει βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίδραση στην σχολική ετοιμότητα, στην ακαδημαϊκή επίδοση, στη διαχείριση της ζωής, στην ευημερία και στην υγεία των παιδιών (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013).

Τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την άποψη ότι η δράση, ως γενικός μηχανισμός ανάπτυξης (Overton, 2013), η οποία είναι εδραιωμένη σε μια κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη, μπορεί να οδηγήσει σε ένα «συστημικό μετασχηματισμό» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 499) σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο ομάδας, αλλά και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η επιδίωξη του «συστημικού μετασχηματισμού» αντιμετωπίστηκε στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ερευνητικό πρόγραμμα «Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σσ. 548-549) μέσω της διευκόλυνσης και την υποστήριξης των συμμετεχόντων. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν στη βελτίωση και την αλλαγή εκπληρώνοντας τις εξής δέκα επιδιώξεις του προγράμματος:

1. Η δημιουργία ενός κοινού οράματος, ενεργή συμμετοχή και δέσμευση
2. Αναθεώρηση των αντιλήψεων και των πεποιθήσεών τους, καθώς και μετασχηματισμό των νοητικών μοντέλων τους
3. Σύλληψη νέων ιδεών χωρίς περιορισμούς και προκαταλήψεις
4. Διασύνδεση των σκέψεων, συναισθημάτων και δράσεων για την κατανόηση και τη βελτίωση των γνώσεων
5. Θετικές εμπειρίες και ενίσχυση της προσωπικής αξιοσύνης
6. Συστημική επιδίωξη για την βελτίωση των κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων
7. Ενίσχυση κινήτρων και ικανοτήτων και συνεχιζόμενη και συνεργατική μάθηση
8. Αμοιβαία επιρροή στη μάθηση
9. Συνεργατικές βιωματικές δράσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων
10. Εγκαθίδρυση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού συστήματος αξιών για την αντιμετώπιση και την πρόληψη των αρνητικών συμπεριφορών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σσ. 548-549).

Θεωρούμε ότι στην παρούσα έρευνα ο «συστημικός μετασχηματισμός» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 499) επιτεύχθηκε και στα δέκα σημεία του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος «Δεν επιτρέπουμε τον ενδοσχολικό εκφοβισμό», καθώς από την πρώτη μέρα της παρέμβαση κιάλας δημιουργήθηκαν τα εδάφη για τον ενστερνισμό του κοινού οράματος για καλοσύνη, συγκέντρωση

και ασφάλεια, οι τρεις λέξεις κλειδιά στις οποίες δεσμεύθηκε η πειραματική ομάδα στην έναρξη του προγράμματος παρέμβασης. Επιπλέον, το πρόγραμμα στόχευε στην αλλαγή και τη βελτίωση των νοητικών μοντέλων των παιδιών, αλλά και στην υποστήριξή τους να δεχτούν νέες ιδέες χωρίς κριτική, ένα βασικό αξίωμα στην πρακτική της ενσυνειδητότητας. Η ροή των μαθημάτων δημιουργούσε πρόσφορο έδαφος για εμφάνιση στην αυτογνωσία και στην ενσυναίσθηση, όπως και την κατανόηση και τη βελτίωση των γνώσεων που αποσκοπούσαν. Μάλιστα, η επιδίωξη αυτή υποστηριζόταν από την συμμετοχή σε θετικές εμπειρίες, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την βελτίωση της αυτο-εικόνας. Η συστημική επιδίωξη για τη βελτίωση των κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ήταν εμφανές σε κάθε στάδιο της παρέμβασης, καθώς η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης συνεπάγεται καλύτερο έλεγχο του εαυτού και κατανόηση των κοινωνικών περιστάσεων. Η συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες έδωσε κίνητρα για συνεχιζόμενη μάθηση, όπως και η συμμετοχή στην τελική δράση του προγράμματος έδειξε την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν συνεργατικά προβλήματα. Συμπεραίνουμε ότι η μετασχηματιστική αυτή διάσταση της έρευνας δείχνει ότι τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν τη δυνατότητα της πρόληψης και της αντιμετώπισης των ελλιπών ανεπτυγμένων δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου.

Το μοντέλο της κινητοποίησης και το δημοκρατικό μοντέλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eriksson, 2014) που υιοθετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, βασίστηκαν στην ενδυναμωτική επίδραση της δράσης και της ενεργούς βιωματικής συμμετοχής μαζί με τη θετική και κατάλληλη υποστήριξη για την επίτευξη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Από τη μια, όπως αναδείχτηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ελλιπής ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση λανθασμένων σχημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς (Ekman, και συν., 2021), γεγονός που οδηγεί σε δυσκολίες ρύθμισης και προσαρμογής της συμπεριφοράς στις απαιτήσεις των κοινωνικών περιστάσεων. Από την άλλη, η πρακτική της ενσυνειδητότητας ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεπίγνωσης, την αναγνώριση των συναισθημάτων και των αντιδράσεων σε ερεθίσματα, όπως και την ανάπτυξη συμπεριφορών που προσανατολίζονται σε δράση. Αυτό το είδος δεξιοτήτων έχει μείζονα ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών ως ικανά άτομα, καθώς διευκολύνουν την περιήγηση στα εσωτερικά βιώματα και οδηγούν στη συνειδητοποίησή τους. Επομένως, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας απέκτησαν εφόδια για μάθηση και κοινωνική συμμετοχή, καθώς αναγνωρίστηκαν οι μοναδικές τους δυνατότητες, και ως επακόλουθο κατέκτησαν καινούργιες δεξιότητες, εκπληρώνοντας της πτυχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σχετικά με την ανθρώπινη ανάπτυξη (Cameron, Petrie, Wigfall, Kleipoedszus, & Jasper, 2011).

Η σύγχρονη κοινωνία έχει υιοθετήσει έναν ιδιαίτερα γρήγορο ρυθμό ζωής, γεγονός που δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις στα παιδιά, αφήνοντας μικρό περιθώριο για την εξέλιξη του φυσιολογικού ρυθμού ανάπτυξής τους. Οι νέες τεχνολογίες καλύπτουν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους, καθώς η συχνή χρήση οθονών προκαλεί χαμηλό επίπεδο ενσυνειδητότητας και υψηλό δείκτη μη προσαρμοστικών ή αρνητικών πρότυπων σκέψεων (Nakshine, Thute, Khatib, & Sarkar, 2022), ενώ επιδρά σε πολλαπλά επίπεδα της ανάπτυξης των παιδιών (Hutton, Dudley, Horowitz-Kraus, DeWitt, & Holland, 2020, Niiranen, Kiviruusu, Vornanen, Saarenpää-Heikkilä, & Paavonen, 2021). Η παρούσα έρευνα προτείνει μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση του νου, σώματος και ψυχής, η οποία λαμβάνει υπόψη την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού (whole child) (Diamond, 2010), χρησιμοποιώντας την πρακτική της ενσυνειδητότητας και τη μετασχηματιστική δυνατότητά της ως μέσο αντιστάθμισης των παραπάνω παραγόντων. Ως κοινωνικοί παιδαγωγοί, οφείλουμε να αξιοποιήσουμε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές στην αναζήτηση του εργαλείου που μπορεί να σμιλεύσει το «ακατέργαστο διαμάντι» (Eichsteller & Holthoff, 2012) που κρύβεται μέσα σε κάθε παιδί. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας εμπεριέχει μια κοινωνικο-συναιθηματική πλευρά, η οποία μπορεί να επιδράσει στην φυσιολογική και ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι θεμελιώδες αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η βελτίωση και η αλλαγή ώστε το κάθε άτομο να έχει την ευκαιρία για μια πλήρη ζωή. Στην παρούσα έρευνα έχει γίνει αναφορά πολλαπλές φορές στη σημαντικότητα των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του ελέγχου της περιπλάνησης του νου για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας παρέχει τη δυνατότητα αλλαγής της σχολικής κουλτούρας, και ίσως του συστήματος που περιβάλλει τα παιδιά, καθώς έχει επίδραση στη δυναμική της σχολικής τάξης (Flores, 2017). Όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας ωφελήθηκαν από αυτό, γεγονός που ανέδειξε πως μια ενσυνειδητή προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας ενθαρρύνει την εστίαση της προσοχής στην παρούσα στιγμή και την ενεργή συμμετοχή στην διαδικασία της μάθησης, καθώς τα παιδιά κατέκτησαν δεξιότητες συγκέντρωσης στην κάθε δεδομένη στιγμή. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει πως η πρακτική της ενσυνειδητότητας μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο για την Κοινωνική Παιδαγωγική διότι παρέχει τη δυνατότητα σταδιακής βελτίωσης και αλλαγής του συστήματος.

Οι πρόσφατες έρευνες προσφέρουν αξιόπιστα στοιχεία για τη συνεισφορά της ενσυνειδητότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία όταν αυτή αξιοποιείται για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως αυτά της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου. Όπως αποδείχτηκε στην παρούσα έρευνα, μια παρέμβαση με ξεκάθαρους στόχους συνεπάγεται ορατές αλλαγές στις παραπάνω δεξιότητες. Η δομή του προγράμματος MindUp™ βρίσκεται σε συμφωνία με τους

στόχους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως αυτοί περιγράφονται στο μοντέλο του «ακατέργαστου διαμαντιού» (Eichsteller & Holthoff, 2012), καθώς η εστίαση στην ευημερία παρείχε στα παιδιά μια πολύπλευρη ολιστική εμπειρία, η διαδικασία της μάθησης διευκόλυνε την εξάσκηση σε δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου και την ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων, ενώ ενδυνάμωσε τα παιδιά μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στη διαδικασία της μάθησης. Ως αποτέλεσμα, το κάθε παιδί ξεχωριστά είχε τον χώρο να αναδείξει τις ικανότητές του. Συνοπτικά, η παρέμβαση είχε επίδραση σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο ομάδας και σε επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν γνωρίζουμε αν η επίδραση αυτή είχε επιπτώσεις σε μακρότερα επίπεδα του συστήματος. Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι η παρέμβαση μπορεί να ερμηνευτεί ως ένα κοινωνικό κίνημα για αλλαγή που παρείχε θετικά αποτελέσματα.

Έχοντας στο νου μας πως τα σχολεία είναι σαν ένα δεύτερο σπίτι για τα παιδιά, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς τα νήπια περνούν τουλάχιστον τη μισή τους ημέρα σε σχολικό περιβάλλον, αναγνωρίζουμε το γεγονός ότι αναλαμβάνουν μια ιδιαίτερα ευαίσθητη διαδικασία να καλλιεργούν σημαντικές δεξιότητες και να διαμορφώσουν το νου των παιδιών. Η προσέγγιση αυτής της διαδικασίας από την πλευρά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής θέτει ως στόχο την βελτίωση της ζωής των παιδιών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδα του συστήματος. Η χρήση της πρακτικής της ενσυνειδητότητας ως μέσο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων παρέχει τη δυνατότητα για νοητικό αναστοχασμό, το οποίο καταλήγει εν τέλη σε δράσεις αλλαγής (Wong, 2004). Η δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη των κοινωνικών παιδαγωγών απαιτεί την αναγνώριση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας. Η αποδοχή που παρέχεται από τη μη κριτική των διαφορετικών τρόπων κατάκτησης δεξιοτήτων και κατασκευής του κόσμου, όπως αυτή πρεσβεύεται από την πρακτική της ενσυνειδητότητας, επιτρέπει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τις δικές τους μοναδικές δυνατότητες για μάθηση και ατομική βελτίωση (Wong, 2004).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της βελτίωσης και της αλλαγής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όσον αφορά την ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης των παιδιών, χρειάζεται μια σειρά από δομικές αλλαγές της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όπως επισημαίνεται στην παρούσα έρευνα, οι δεξιότητες της αυτορρύθμισης και ο αυτοέλεγχος της περιπλάνησης του νου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της ποιότητας της μετέπειτα ζωής των παιδιών. Χρειάζεται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να λάβουν γνώση για το θεωρητικό υπόβαθρο πίσω από την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας ώστε να κατανοήσουν πλήρως τη σημαντικότητα αυτών των δεξιοτήτων. Η εισαγωγή της ενσυνειδητότητας ως εργαλείο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης το νου έχει ήδη πραγματοποιηθεί σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Η παρούσα

έρευνα παρέχει τα απαραίτητα στοιχεία για την υποστήριξη της εισαγωγής της ενσυνειδητότητας σε σχολικές τάξεις της Ελλάδος. Κατά την Weare (2019), για να φέρει καρποφόρα αποτελέσματα ένα σχολικό πρόγραμμα ενσυνειδητότητας πρέπει να τηρηθούν οι εξής προϋποθέσεις: να υπάρχουν αφοσιωμένοι πρέσβεις που να προωθήσουν την επιπρόσθετη αξία της πρακτικής της ενσυνειδητότητας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, να κατανεμηθούν χρηματικοί πόροι και να διατίθεται χρόνος, να επικρατεί μια τάση υπομονής καθώς η διαδικασία δεν έχει ξεκάθαρη γραμμική σειρά, ούτε γρήγορα αποτελέσματα, και να χτιστεί μια κοινή κατανόηση για την ενσυνειδητότητα. Επιπρόσθετα, θεωρούμε πως στον ελληνικό χώρο χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες που να διερευνούν τους τρόπους εφαρμογής της πρακτικής της ενσυνειδητότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας, όπως και να παρέχονται επιμορφώσεις προς αυτήν την κατεύθυνση.

7.5. Συμπέρασμα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη μελέτη της επίδρασης του προγράμματος ενσυνειδητότητας MindUp™ πάνω στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υπό το πρίσμα μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τα ευρήματα άλλων ερευνών που διαπίστωσαν ότι η εισαγωγή της πρακτικής της ενσυνειδητότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ωφέλιμη στα παιδιά. Η πρακτική της ενσυνειδητότητας στην προσχολική ηλικία απέκτησε αυξανόμενη προσοχή τα τελευταία χρόνια με ευρήματα να υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψή της στην εκπαιδευτική διαδικασία μειώνει τα επίπεδα του στρες στα παιδιά (Bauer, και συν., 2019), βελτιώνει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου (Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015, Berti & Cigala, 2022), ενώ αυξάνει τα επίπεδα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η πρακτική της ενσυνειδητότητας βελτιώνει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και τον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να διερευνήσουν σε μεγαλύτερη κλίμακα και για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια την επίδραση της πρακτικής της ενσυνειδητότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως κοινωνικοπαιδαγωγικό εργαλείο ολιστικής προσέγγισης της ανάπτυξης, έχοντας ως αποκορύφωμα τη δημιουργία μιας κοινότητας που ακολουθεί τις πρακτικές της ενσυνειδητότητας στην προσχολική ηλικία, και όχι μόνο.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Θεοδωράτου, Ε. (2020). Συμπεριφορική αυτορρύθμιση, οικογενειακοί παράγοντες και προφορικός λόγος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *διπλωματική εργασία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2926890/theFile>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νικήτας, Π. (2013). *Εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση πειραματικών δεδομένων με χρήση EXCEL και SPSS*. Θεσσαλονίκη: Σιμώνη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Andrews-Hanna, J. R., Smallwood, J., & Spreng, R. N. (2014). The default network and self-generated thought: component processes, dynamic control, and clinical relevance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1316*(1), 29-52. doi:<https://doi.org/10.1111/nyas.12360>
- Antrobus, J., Singer, J., & Greenberg, S. (1966). Studies in the stream of consciousness: experimental enhancement and suppression of spontaneous cognitive processes. *Perceptual and Motor Skills*, *23*(2), 399-417. doi:<https://doi.org/10.2466/pms.1966.23.2.399>
- Baird, B., Smallwood, J., & Scholler, J. (2011). Back to the future: autobiographical planning and the functionality of mind-wandering. *Consciousness and Cognition*, *20*(4), 1604-1611. doi:<https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.007>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287. doi:[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Barnett, P. J., & Kaufman, J. C. (2020). Mind wandering: framework of a lexicon and musings on creativity. Στο D. Press, D. Cosmelli, & J. Kaufman (Επιμ.), *Creativity and the wandering mind: Spontaneous and controlled cognition* (σσ. 3-23). Elsevier Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816400-6.00001-8>
- Bauer, C. C., Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Phillips, D. T., . . . Gabrieli, J. D. (2019). Mindfulness training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children. *Behavioral neuroscience*, *133*(6), 569-585. doi:<https://doi.org/10.1037/bne0000337>
- Belardi, A., Chaieb, L., Rey-Mermet, A., Mormann, F., Rothen, N., Fell, J., & Reber, T. (2022). On the relationship between mind wandering and mindfulness. *Scientific report*, *12*. doi:<https://doi.org/10.1038/s41598-022-11594-x>
- Bell, M., & Garcia Meza, T. (2020). Executive Function. Στο J. Benson (Επιμ.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (Second Edition)* (σσ. 568-574). Elsevier. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23748-6>
- Berti, S., & Cigala, A. (2022). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, 38-57.

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241. doi:<https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Black, D. S., & Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: a systematic review of randomized controlled trials. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1373*(1), 13-24. doi:<https://doi.org/10.1111/nyas.12998>
- Blair, C. (2016). The development of executive functions and self-regulation: A bidirectional psychobiological model. Στο K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Επιμ.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (3rd εκδ., σσ. 417-439). New York: The Guilford Press.
- Blair, C., & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology, 66*, 711-731. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology, 66*, 711-731. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bockmann, J., & Yu, S. (2022). Using Mindfulness-Based Interventions to Support Self-regulation in Young Children: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2>
- Bonifacci, P., Virioli, C., Vassura, C., Colombini, E., & Desideri, L. (2022). The relationship between mind wandering and reading comprehension: A meta-analysis. *Psychological Bulletin Review*. doi:<https://doi.org/10.3758/s13423-022-02141-w>
- Bortolla, R., Galli, M., Spada, G., & Maffei, C. (2022). Mindfulness Effects on Mind Wandering and Autonomic Balance. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 47*, 53-64. doi:<https://doi.org/10.1007/s10484-021-09527-x>
- Brandmeyer, T., & Delorme, A. (2021). Meditation and the Wandering Mind: A Theoretical Framework of Underlying Neurocognitive Mechanisms. *Perspectives on Psychological Science, 16*(1), 39-66. doi:<https://doi.org/10.1177/1745691620917340>
- Cameron Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology, 45*(3), 605-619. doi:<https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Cameron Ponitz, C., McClelland, M., Jewkes, A., Connor, C., Farris, C., & Morrison, F. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(2), 141-158. doi:<http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004>
- Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., & Jasper, A. (2011). *Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation*. Institute of Education, University of London. London: Thomas Coram Research Unit.
- Cásedas, L., Pirruccio, V., Vadillo, M. A., & Lupiáñez, J. (2020). Does Mindfulness Meditation Training Enhance Executive Control? A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials in Adults. *Mindfulness, 11*, 411-424. Ανάκτηση από <https://www.cienciacognitiva.org/files/2020-12-i.pdf>

- CASEL. (2013). Effective social and emotional learning programs: Preschool and Elementary School Edition. Ανάκτηση από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Charfe, L., & Gardner, A. (2020). 'Does my Haltung look big in this?': The use of social pedagogical theory for the development of ethical and value-led practice. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 11. doi:<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.011>
- Cherry, J., McCormack, T., & Graham, A. (2022). The link between mind wandering and learning in children. *Journal of experimental child psychology*, 217. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105367>
- Cheung, W. (2018). Improving Self-regulation by Regulating Mind-Wandering Through the Practice of Mindfulness. Στο C. Penstein Rosé, R. Martínez-Maldonado, H. Hoppe, R. Luckin, M. Mavrikis, K. Porayska-Pomsta, . . . B. du Boulay (Επιμ.), *Artificial Intelligence in Education, 19th International Conference, AIED 2018, London, UK, June 27–30, 2018, Proceedings, Part II* (σσ. 498-502). London: Springer Cham. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-93846-2_93
- Christoff, K., Gordon, A., Smallwood, J., & Schooler, J. (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *PNAS*, 106(21), 8719-8724. doi:<https://doi.org/10.1073/pnas.0900234106>
- Common Sense Media. (2021). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. Common Sense Media. Ανάκτηση από <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-2021>
- Conti, G., Heckman, J. J., & Pinto, R. (2016). The effects of two influential early childhood interventions on health and healthy behaviour. *The Economic Journal*, 126(596), F28-F65. doi:<https://doi.org/10.1111/eoj.12420>
- Crafa, D. (2015). Development of self-regulation during early childhood across cultures: A systems perspective. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences (2nd edition)*, 553-556.
- Crooks, C., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUp Among Young Children: Improvements in Behavioral Problems, Adaptive Skills, and Executive Functioning. *MIndfulness*, 11, 2433-2444. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0>
- de Carvalho, J., Pinto, A., & Marôco, J. (2017). Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study. *MIndfulness*, 8, 337-350. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- de Ridder, D. T., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking Stock of Self-Control: A Meta-Analysis of How Trait Self-Control Relates to a Wide Range of Behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 76-99. doi:<https://doi.org/10.1177/1088868311418749>
- Deng, Y., Zhang, B., Zheng, X., Liu, Y., Wang, X., & Zhou, C. (2019). The role of mindfulness and self-control in the relationship between mind-wandering and metacognition. *Personality and Individual Differences*, 141, 51-56. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.020>
- Diamond, A. (2010). The Evidence Base for Improving School Outcomes by Addressing the Whole Child and by Addressing Skills and Attitudes, Not Just Content. *Early education and development*, 21(5), 780-793. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy, 1*(1), 30-45. doi:[10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004](https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004)
- Ekhtiari, H., Nasser, P., Yavari, F., Mokri, A., & Monterosso, J. (2016). Neuroscience of drug craving for addiction medicine: From circuits to therapies. Στο Η. Ekhtiari, & Μ. Paulus (Επιμ.), *Neuroscience for Addiction Medicine: From Prevention to Rehabilitation - Constructs and Drugs* (Τόμ. 223, σσ. 115-141). Elsevier. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-323-37101-8.00101-6>
- Ekman, R., Fletcher, A., Giota, J., Eriksson, A., Thomas, B., & Bååthe, F. (2021). A Flourishing Brain in the 21st Century: A Scoping Review of the Impact of Developing Good Habits for Mind, Brain, Well-Being, and Learning. *Mind, Brain, and Education, 16*(1), 13-23. doi:<https://doi.org/10.1111/mbe.12305>
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education, 53*(2), 340-358. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work, 14*(2), 165-182. doi:<https://doi.org/10.1177/1468017313477325>
- Ettekal, A., Burkhard, B., Fremont, E., Su, S., & Stacey, D. (2017). Relational Developmental Systems Metatheory. Στο Κ. Pepler (Επιμ.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (Τόμ. 1-2, σσ. 650-651). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi:<https://dx.doi.org/10.4135/9781483385198>
- Fandakova, Y., & Hartley, C. A. (2020). Mechanisms of learning and plasticity in childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 42*(100764). doi:<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100764>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Education - A Qualitative Study with Preschool Teachers. *International Journal of Emotional Education, 13*(1), 51-66.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44-51. doi:<https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Flores, S. (2017). Contemplative Pedagogy: Mindfulness Methodology in Education & Human. *Journal of Education and Human Development, 6*(3), 65-69. doi:<https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a7>
- Fox, K. C., & Beaty, R. E. (2019). Mind-wandering as creative thinking: neural, psychological, and theoretical considerations. *Current Opinions in Behavioral Sciences, 27*, 123-130. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.10.009>
- Fox, K., Spreng, R.N., Ellamil, M., Andrews-Hanna, J., & Christoff, K. (2015). The wandering brain: meta-analysis of functional neuroimaging studies of mind-wandering and related spontaneous thought processes. *NeuroImage, 111*, 611-621. doi:<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.02.039>

- Freund, A., & Hennecke, M. (2015). Self-Regulation in Adulthood. (J. Wright, Επμ.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science (Second Edition)*, 557-562.
doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26061-3>
- Gable, S., Hopper, E., & Schooler, J. (2019). When the Muses Strike: Creative Ideas of Physicists and Writers Routinely Occur During Mind Wandering. *Psychological Science*, 30(3), 396-404.
doi:<https://doi.org/10.1177/0956797618820626>
- Gao, L., Curtiss, J., Liu, X., & Hofmann, S. G. (2018). Differential Treatment Mechanisms in Mindfulness Meditation and Progressive Muscle Relaxation. *Mindfulness*, 9, 1268-1279.
doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0869-9>
- García-Madruga, J. A., Gómez-Veiga, I., & Vila, J. Ó. (2016). Executive Functions and the Improvement of Thinking Abilities: The Intervention in Reading Comprehension. *Frontiers in psychology*, 7, 58.
doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00058>
- Gethin, R. (2015). Buddhist conceptualizations of mindfulness. Στο K. Brown, J. Creswell, & R. Ryan (Επμ.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (σσ. 9-41). New York: The Guilford Press.
- Giambra, L. (1989). Task-unrelated-thought frequency as a function of age: a laboratory study. *Psychology and Aging*, 4(2), 136-43. doi:<https://doi.org/10.1037/0882-7974.4.2.136>
- Gillebaart, M. (2018). The 'Operational' Definition of Self-Control. *Frontiers in psychology*, 9, 1231.
doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01231>
- Gillebaart, M., & de Ridder, D. T. (2015). Effortless self-control: A novel perspective on response conflict strategies in trait self-control. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(2), 88-99.
doi:<https://doi.org/10.1111/spc3.12160>
- Gonzales, C., Bowles, R., Geldhof, C., Cameron, C., Tracy, A., & McClelland, M. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised (HTKS-R): Development and psychometric properties of a revision to reduce floor effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 56(3), 320-332.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.008>
- Gotink, R. A., Meijboom, R., Vernooij, M. W., Smits, M., & Hunink, M. G. (2016). 8-week Mindfulness Based Stress Reduction induces brain changes similar to traditional long-term meditation practice - A systematic review. *Brain and cognition*, 108, 32-41.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2016.07.001>
- Gunter, L., Caldarella, P., & Korth, B. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of Strong Start Pre-k. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 151-159.
doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0507-z>
- Hagger, M. (2015). Conservation of resources theory and the 'strength' model of self-control: Conceptual overlap and commonalities (Editorial). *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 31(2), 89-94. doi:<https://doi.org/10.1002/smi.2639>
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80. doi:<https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 1-14.
doi:[10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002](https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002)

- Hasenkamp, W., & Barsalou, L. W. (2012). Effects of meditation experience on functional connectivity of distributed brain networks. *Frontiers in human neuroscience*, *6*. doi:<https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00038>
- Hawkins, G., Mlittner, M., Forstmann, B., & Heathcote, A. (2022). Self-reported mind wandering reflects executive control and selective attention. *Psychonomic Bulletin Review*, *29*, 2167-2180. doi:<https://doi.org/10.3758/s13423-022-02110-3>
- Hetherington, E., McDonald, S., Racine, N., & Tough, S. (2020). Longitudinal predictors of self-regulation at school entry: Findings from the All Our Families cohort. *Children*, *7*(10), 186. doi:<https://doi.org/10.3390/children7100186>
- Hodel, A. (2018). Rapid Infant Prefrontal Cortex Development and Sensitivity to Early Environmental Experience. *Developmental review*, *48*, 113-144. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.003>
- Hofmann, W., Vohs, K., & Baumeister, R. (2012). What People Desire, Feel Conflicted About, and Try to Resist in Everyday Life. *Psychological Science*, *23*(6), 582-588. doi:<https://doi.org/10.1177/0956797612437426>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry research*, *191*(1), 36-43. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.006>
- Hooker, K., & Fodor, I. (2008). Teaching Mindfulness to Children. *Gestalt Review*, *12*(1), 75-91. doi:<https://doi.org/10.5325/gestaltreview.12.1.0075>
- Howard, S., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Chan, A., Johnstone, S., . . . E.C., M. (2021). Executive Function and Self-Regulation: Bi-Directional Longitudinal Associations and Prediction of Early Academic Skill. *Frontiers in Psychology*, *12*, 733328. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733328>
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA pediatrics*, *174*(1), e193869. doi:<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Isacescu, J., Struk, A. A., & Danckert, J. (2017). Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cognition & emotion*, *31*(8), 1741-1748. doi:<https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1259995>
- Ivtzan, I., Young, T., Martman, J., Jeffrey, A., Lomas, T., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Integrating Mindfulness into Positive Psychology: a Randomised Controlled Trial of an Online Positive Mindfulness Program. *Mindfulness*, *7*, 1396-1407. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-016-0581-1>
- Ji, J., Holmes, E., MacLeod, C., & Murphy, F. (2019). Spontaneous cognition in dysphoria: reduced positive bias in imagining the future. *Psychological Research*, *83*(4). doi:<https://doi.org/10.1007/s00426-018-1071-y>
- Jones, P. (2019). Sit still and pay attention: Using the Wii Balance-Board to detect lapses in concentration in children during psychophysical testing. *Behavior research methods*, *51*(1), 28-39. doi:<https://doi.org/10.3758/s13428-018-1045-4>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144-156. doi:<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (15th Anniversary Edition εκδ.). Delta Trade Paperback/Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living* (2nd εκδ.). New York: Bantam Books.
- Kane, M., & McVay, J. (2012). What mind wandering reveals about executive-control abilities and failure. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 348-354. doi:<https://doi.org/10.1177/0963721412454875>
- Kane, M., Brown, L., McVay, J., Silvia, P., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. (2007). For whom the mind wanders, and when: An experience-sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological Science*, 18(7), 614-621. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01948.x
- Kane, M., Gross, G., Chun, C., Smeekens, B., Meier, M., Silvia, P., & Kwapil, T. (2017). For whom the mind wanders, and when, varies across laboratory and daily-life settings. *Psychological Science*, 28(9), 1271-1289. doi:<https://doi.org/10.1177/0956797617706086>
- Kapa, L. L., Plante, E., & Doubleday, K. (2017). Applying an Integrative Framework of Executive Function to Preschoolers With Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 60(8), 2170-184. doi:https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0027
- Kennedy, M., Mohamed, A., Schwenn, P., Beaudequin, D., Shan, Z., Hermens, D., & Lagopoulos, J. (2022). The effect of mindfulness training on resting-state networks in pre-adolescent children with sub-clinical anxiety related attention impairments. *Brain Imaging and Behavior*, 16, 1902-1913. doi:<https://doi.org/10.1007/s11682-022-00673-2>
- Kent, E. (2021). Mind wandering as a result of failed self-regulation: An examination of novel antecedents. *Ανάκτηση από* https://corescholar.libraries.wright.edu/etd_all/2437
- Keulers, E., & Jonkman, L. (2019). Mind wandering in children: Examining task-unrelated thoughts in computerized tasks and a classroom lesson, and the association with different executive functions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 276-290. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.013>
- Khng, K. (2018). Mindfulness in education: the case of Singapore. *Learning: Research and Practice*, 4(1), 52-65. doi:<https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1428120>
- Killingsworth, M., & Gilbert D.T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932. doi:10.1126/science.1192439
- Kim, H. (2014). Statistical notes for clinical researchers: Nonparametric statistical methods: 1. Nonparametric methods for comparing two groups. *Restorative dentistry & endodontics*, 39(3), 235-239. doi:<https://doi.org/10.5395/rde.2014.39.3.235>
- Kim, S., Crooks, C., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of Trauma-Informed Training and Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Teacher Attitudes and Burnout: A Mixed-Methods Study. *School Mental Health*, 55-68. doi:<https://doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6>
- Klinger, E. (1966). Fantasy need achievement as a motivational construct. *Psychological Bulletin*, 66(4), 291-308. doi:<https://doi.org/10.1037/h0023820>
- Klinger, E. (2013). Goal commitments and the content of thoughts and dreams: basic principles. *Frontiers in Psychology*, 4. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00415>

- Klinger, E., Marchetti, I., & Koster, E. (2018). Spontaneous thought and goal pursuit: From functions such as planning to dysfunctions such as rumination. Στο K. Fox, & K. Christoff (Επιμ.), *The Oxford handbook of spontaneous thought: Mind-wandering, creativity, and dreaming* (σσ. 215-247). New York: Oxford University Press.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276. Ανάκτηση από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3222570/>
- Krimsky, M., Forster, D., Llabre, M., & Jha, A. (2017). The influence of time on task on mind wandering and visual working memory. *Cognition*, 169(1), 84-90.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.08.006>
- Laukkonen, R. E., & Slagter, H. A. (2021). From many to (n)one: Meditation and the plasticity of the predictive mind. *Neuroscience & Biobehavioral Review*, 128, 199-217.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.06.021>
- Lengua, L. J., Moran, L., Zalewski, M., Ruberry, E., Kiff, C., & Thompson, S. (2015). Relation of growth in effortful control to family income, cumulative risk, and adjustment in preschool-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 705-720. doi:<https://doi.org/10.1007/s10802-014-9941-2>
- Lerner, R., Brindis, C., Batanova, M., & Blum, R. (2018). Adolescent Health Development: A Relational Developmental Systems Perspective. Στο N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, & E. Faustman (Επιμ.), *Handbook of Life Course Health Development* (σσ. 109-121). Cham: Springer.
doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_6
- Lerner, R., Brindis, C., Batanova, M., & Blum, R. (2018). Adolescent Health Development: A Relational Developmental Systems Perspective. Στο N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, & E. Faustman (Επιμ.), *Handbook of Life Course Health Development* (σσ. 109-121). Cham: Springer.
doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_6
- Leuzinger-Bohleber, M. (2014). Social-emotional risk factors. *Child Indicators Research*, 7(4), 715-734.
doi:<https://doi.org/10.1007/s12187-014-9261-7>
- Li, W., Mai, X., & Liu, C. (2014). The default mode network and social understanding of others: what do brain connectivity studies tell us. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(74).
doi:<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00074>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. doi:<https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 1, 57-62. doi:<https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Madore, K. P., & Wagner, A. D. (2019). Multicosts of Multitasking. *Cerebrum : the Dana forum on brain science*, cer-04-19.

- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUp Program. Στο K. Schonert-Reichl, & R. Roeser (Επιμ.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (σσ. 313-334). Springer-Verlag Publishing. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20
- Manousiadou, A. (2022). Low emotional self-regulation of children and adolescents with traumatic experience impacts on their life quality. *Opens Journal of Psychology*, 2(1), 1-16. Ανάκτηση από <https://www.scipublications.com/journal/index.php/ojp/article/view/199>
- Martarelli, C., & Baillifard, A. (2022). Mind-wandering as an exploratory response to boredom. *PsyArXiv*. doi:<https://doi.org/10.31234/osf.io/a9538>
- Matsuba, M. K., Schonert-Reichl, K., McElroy, T., & Katahoire, A. (2020). Effectiveness of a SEL/mindfulness program on Northern Ugandan children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9. doi:<https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1760977>
- McClelland, M. M., & Cameron Ponitz, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 314-324. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, 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*, 5, 599. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McClelland, M. M., Geldhof, G., Cameron, C., & Wanless, S. (2015). Development and self-regulation. Στο W. Overton, P. Molenaar, & R. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (Τόμ. 1, σσ. 523-565). John Wiley & Sons, INC. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- McClelland, M., Cameron, C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. Στο R. Lerner, & W. Overton (Επιμ.), *Handbook of life-span development* (Τόμ. 1: Cognition, biology and methods, σσ. 509-553). Hoboken, NJ: Wiley&Sons.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., . . . Grammer, J. (2017). Self-regulation. Στο N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, & E. Faustman (Επιμ.), *Handbook of Life Course Health Development* (σσ. 275-298). Cham: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12
- McClelland, M., Gonzales, C., Cameron, C., Geldhof, G., Bowles, R., Nancarrow, A., . . . Tracy, A. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised: Links to Academic Outcomes and Measures of EF in Young Children. *Frontiers in Psychology*, 12. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721846>
- McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-48. Ανάκτηση από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590403.pdf>

- McLennon, W., Sosa-Hernandez, L., & Henderson, H. (2022). Mind wandering and executive dysfunction predict children's performance in the metronome response task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 213. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105257>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th εκδ.). New York: Pearson.
- McVay, J. C., & Kane, M. (2010). Does mind wandering reflect executive function or executive failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). *Psychology Bulletin*, 136(2), 188-207. doi:<https://doi.org/10.1037/a0018298>
- McVay, J., & Kane, M. (2009). Conducting the train of thought: Working memory capacity, goal neglect, and mind wandering in an executive-control task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 35(1), 196-204. doi:<https://doi.org/10.1037/a0014104>
- McVay, J., & Kane, M. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 302-320. doi:<https://doi.org/10.1037/a0025250>
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success* (1st edition εκδ.). New York: The Guilford Press.
- Mertens, D. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3th εκδ.). London, U.K.: SAGE Publications, Inc.
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological review*, 106(1), 3-19. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.1.3>
- Miller, A., Palmer, K., Wang, L., Wang, C., Riley, H., McClelland, M., & Robinson, L. (2022). Mastery-oriented motor competence intervention improves behavioral but not cognitive self-regulation in head start preschoolers: Randomized controlled trial results. *Scandinavian Journal of Medicine & Science In Sports*, 00, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1111/sms.14294>
- Mittner, M., Hawkins, G., Boekel, W., & Forstmann, B. (2016). A Neural Model of Mind Wandering. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 570-578. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.004>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762. doi:<https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Montroy, J. J., Bowles, R., Skibbe, L., & Foster, T. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 298-309. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Mooneyham, B., & Schooler, J. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: a review. *Canadian Journal of Experimental Psychology/ Revue canadienne de psychologie experimentale*, 67(1), 11-18. doi:<https://doi.org/10.1037/a0031569>
- Moreno-Gómez, A., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Psychosocial Adjustment and Neuropsychological Maturity in Kindergarten Children. *MIndfulness*, 10, 11-121. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0956-6>

- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological science*, *24*(5), 776-781. doi:<https://doi.org/10.1177/0956797612459659>
- Mrazek, M. D., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2012). Mindfulness and mind-wandering: finding convergence through opposing constructs. *Emotion (Washington, D.C.)*, *12*(3), 442-448. doi:<https://doi.org/10.1037/a0026678>
- Mrazek, M., Phillips, D., Franklin, M., Broadway, J., & Schooler, J. (2013). Young and restless: validation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind-wandering for youth. *Frontiers in Psychology*, *4*(560). doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00560>
- Mrazek, M., Smallwood, j., Franklin, M., Chind, J., Baird, B., & Schooler, J. (2012). The role of mind-wandering in measurments of general aptitude. *Journal of Experimental Psychology*, *141*(4), 788-798. doi:<https://doi.org/10.1037/a0027968>
- Muir, R., Howard, S., & Kervin, L. (2023). Interventions and Approaches Targeting Early Self-Regulation or Executive Functioning in Preschools: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, *35*, 27. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: does self-control resemble a muscle? *Psychological bulletin*, *126*(2), 247-259. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Nakshine, V. S., Thute, P., Khatib, M. N., & Sarkar, B. (2022). Increased Screen Time as a Cause of Declining Physical, Psychological Health, and Sleep Patterns: A Literary Review. *Cureus*, *14*(10), e30051. doi:<https://doi.org/10.7759/cureus.30051>
- Niiranen, J., Kiviruuusu, O., Vornanen, R., Saarenpää-Heikkilä, O., & Paavonen, E. J. (2021). High-dose electronic media use in five-year-olds and its association with their psychosocial symptoms: a cohort study. *BMJ open*, *11*(3), e040848. doi: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-040848>
- Nilsson, H., & Kazemi, A. (2016). Reconciling and thematizing definitions of mindfulness: The big five of mindfulness. *Review of General Psychology*, *20*(2), 183-193. doi:<https://doi.org/10.1037/gpr0000074>
- O'Kane, M. (2015). Multiple transitions. *Paper Presented at the Symposium Early Educational Alignment: Reflecting on Curriculum and Pedagogy*, (σσ. 1-20). Dublin.
- O'Brien Caughy, M., Brinkley, D., Pacheco, D., Rojas, R., Miao, A., Contreras, M., . . . McClelland, M. (2022). Self-regulation development among young Spanish-English dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, *60*, 226-236. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.004>
- O'Connor, M., Chong, S., Hutchinson, D., Sanson, A., McIntosh, J., Olsson, C. A., & Goldfeld, S. (2019). Socioeconomic Disadvantage in Infancy and Academic and Self-Regulation Outcomes. *Pediatrics*, *143*(5), e20182640. doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2018-2640>
- O'Donnell, A. (2015). Contemplative Pedagogy and Mindfulness:Developing Creative Attention in an Age of Distraction. *Journal of Philosophy of Education*, *49*(2), 187-202. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12136>
- Ogawa, S., Lee, T., Kay, A., & Tank, D. (1990). Brain magnetic resonance imaging with contrast dependent on blood oxygenation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, *87*(24), 9868-9872. doi:<https://doi.org/10.1073/pnas.87.24.9868>

- Overton, W. (2013). Relationism and Relational Developmental Systems: A Paradigm for Developmental Science in the Post-Cartesian Era. *Advances in Child Development and Behavior*, 44(1), 21-64. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397947-6.00002-7>
- Pantazis, V., & Styla, D. (2020). Social pedagogy as a necessary basis for teachers training in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 1-12. doi:<https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2180/pdf>
- Parker, F., Novak, J., & Bartell, T. (2017). To engage students, give them meaningful choices in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 37-41. Ανάκτηση από <https://kappanonline.org/engage-students-give-meaningful-choices-classroom/>
- Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). Learning though play at school. *White Paper*. Ανάκτηση από https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=learning_processes
- Poerio, G. L., Sormaz, M., Wang, H. T., Margulies, D., Jefferies, E., & Smallwood, J. (2017). The role of the default mode network in component processes underlying the wandering mind. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(7), 1047-1062. doi:<https://doi.org/10.1093/scan/nsx041>
- Posner, M., & Rothbart, M. (2007). Research on Attention Networks as a Model for the Integration of Psychological Science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Preiss, D., Ibaceta, M., Ortiz, D., Carvacho, H., & Grau, V. (2019). An Exploratory Study on Mind Wandering, Metacognition, and Verbal Creativity in Chilean High School Students. *Frontiers in Psychology*, 10. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01118>
- Raffone, A., Marzetti, L., Del Gratta, C., Perrucci, M. G., Romani, G. L., & Pizzella, V. (2019). Toward a brain theory of meditation. *Progress in brain research*, 244, 207-232. doi:<https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.028>
- Rahl, H. A., Lindsay, E. K., Pacilio, L. E., Brown, K. W., & Creswell, J. D. (2017). Brief mindfulness meditation training reduces mind wandering: The critical role of acceptance. *Emotion*, 17(2), 224-230. doi:<https://doi.org/10.1037/emo0000250>
- Raichle, M., MacLeod, A., Snyder, A. P., & Gusnard D.A., S. G. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 98(2), 676-682. doi:<https://doi.org/10.1073/pnas.98.2.676>
- Randall, J. (2015). Mind Wandering and Self-directed Learning: Testing the Efficacy of Self-Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training. Rice University. Ανάκτηση από <https://hdl.handle.net/1911/88440>
- Randall, J., Oswald, F., & Beier, M. (2014). Mind-wandering, cognition, and performance: A theory-driven meta-analysis of attention regulation. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1411-1431. doi:<https://doi.org/10.1037/a0037428>
- Razza, R., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing Preschoolers' Self-Regulation Via Mindful Yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 372-385. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6>
- Renshaw, T., Bolognino, S., Fletcher, S., & Long, A. (2015). Using mindfulness to improve well-being in schools. *Communique*, 43(6), 4-6.

- Robson, D., Allen, M., & Howard, S. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *146*(4), 324-354. doi:<https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rosanbalm, K., & Murray, D. (2017). *Promoting Self-Regulation in Early Childhood*. US. Department of Health and Human Services. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families.
- Rosen, M. L., Meltzoff, A. N., Sheridan, M. A., & McLaughlin, K. A. (2019). Distinct aspects of the early environment contribute to associative memory, cued attention, and memory-guided attention: implications for academic achievement. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *40*(100731), 1-13. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100731>
- Santosh, S., Roy, D. D., & Kundu, P. S. (2015). Cognitive self-regulation, social functioning and psychopathology in schizophrenia. *Industrial psychiatry journal*, *24*(2), 129-134. doi:<https://doi.org/10.4103/0972-6748.181728>
- Schochet, O. N., Johnson, A. D., & Phillips, D. A. (2020). The Effects of Early Care and Education Settings on the Kindergarten Outcomes of Doubly Vulnerable Children. *Exceptional Children*, *87*(1), 27-53. doi:<https://doi.org/10.1177/0014402920926461>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental psychology*, *51*(1), 52-66. doi:<https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Schonert-Reichl, K., & Lawlor, M. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, *1*, 137-151. doi:<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schooler, J., Mrazek, M., Franklin, M., Baird, B., Mooneyham, B., Zedelius, C., & Broadway, J. (2014). Chapter One - The Middle Way: Finding the Balance between Mindfulness and Mind-Wandering. *Psychology of Learning and Motivation*, *60*(1), 1-33. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800090-8.00001-9>
- Sciutto, M. J., Veres, D. A., Marinstein, T. L., Bailey, B. F., & Cehelyk, S. K. (2021). Effects of a School-Based Mindfulness Program for Young Children. *Journal of child and family studies*, *30*(6), 1516-1527. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-021-01955-x>
- Segal, Z. V., Williams, J. M., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Seli, P., Smallwood, J., Cheyne, J., & Smilek, D. (2015). On the relation of mind wandering and ADHD symptomatology. *Psychological Bulletin Review*, *22*, 629-636. doi: <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0793-0>
- Semenov, A. D., Kennedy, D., & Zelazo, P. D. (2020). Mindfulness and executive function: Implications for learning and early childhood education. Στο M. Thomas, D. Mareschal, & I. Dumontheil (Επιμ.), *Educational neuroscience: Development across the life span* (σσ. 293-331). Routledge/Taylor & Francis Group. doi:<https://doi.org/10.4324/9781003016830-17>
- Shanker, S., & Baker, T. (2017). *Self-Reg: How to Help Your Child (and You) Break the Stress Cycle and Successfully Engage with Life* (2nd εκδ.). Toronto: Penguin Books.

- Shapiro, D. H. (1992). A preliminary study of long-term meditators: Goals, effects, religious orientation, cognitions. *Journal of Transpersonal Psychology, 24*(1), 23-39.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology, 62*(3), 373-386. doi:<https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from Preschool through Second Grade. *Early childhood research quarterly, 46*, 240-251. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005>
- Smallwood, J., & Andrews-Hanna, J. (2013). Not all minds that wander are lost: the importance of a balanced perspective on the mind-wandering state. *Frontiers in psychology, 4*. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00441>
- Smallwood, J., & O'Connor, R. (2011). Imprisoned by the past: Unhappy moods lead to a retrospective bias to mind wandeing. *Cognition and Emotion, 25*(8), 1481-1490. doi:<https://doi.org/10.1080/02699931.2010.545263>
- Smallwood, J., & Schooler, J. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin, 132*(6), 946-958. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.946>
- Smallwood, J., & Schooler, J. (2015). The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness. *Annual Review of Psychology, 66*, 487-518. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>
- Smallwood, J., Tipper, C., Brown, K., Baird, B., Engen, H., Michaels, J., . . . Schooler, J. (2013). Escaping the here and now: Evidence for a role of the default mode network in perceptually decoupled thought. *Neuro Image, 69*(1), 120-125. doi:<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.12.012>
- Spreng, R., Gerlach, K., Turner, G., & Schacter, D. (2015). Autobiographical Planning and the Brain: Activation and Its Modulation by Qualitative Features. *Journal of Cognitive Neuroscience, 27*(11), 2147-2157. doi:https://doi.org/10.1162/jocn_a_00846
- Storø, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy, 1*(1), 17-29. doi:[10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.003](https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.003)
- Stothart, C., Mitchum, A., & Yehnert, C. (2015). The attentional cost of receiving a cell phone notification. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance, 41*(4), 893-897. doi:<https://doi.org/10.1037/xhp0000100>
- Sullivan, Y., & Davis, F. (2020). Self-Regulation, Mind Wandering, and Cognitive Absorption During Technology Use. *Proceedings of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences, 4483-4492*. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/10125/64290>
- Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R., & Bazzano, A. N. (2021). Yoga and Mindfulness Interventions for Preschool-Aged Children in Educational Settings: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health, 18*(11), 6091. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18116091>
- Szpunar, K., Moulton, S., & Schacter, D. (2013). Mind wandering and education: from the classroom to online learning. *Frontiers in Psychology, 4*(495). doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00495>

- Teasdale, J., B.H., D., Taylor, M., Proctor, L., Lloyd, C., Nimmo-Smith, I., & Baddeley, A. (1995). Stimulus-independent thought depends on central executive resources. *Memory and Cognition*, *23*, 551-559. doi:<https://doi.org/10.3758/BF03197257>
- The Hawn Foundation. (2024). The MindUp Curriculum. Avάκτηση από <https://MindUpprogram.weebly.com/based-on-research.html>
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, *27*(6), 805-821. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Thomson, D., Besner, D., & Smilek, D. (2015). A resource-control account of sustained attention: evidence from mind-wandering and vigilance paradigms. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(1), 82-96. doi:<https://doi.org/10.1177/1745691614556681>
- Tollan, K., Jezrawi, R., Underwood, K., & Janus, M. (2023). A Review on Early Intervention Systems. *Current Developmental Disorders Reports*, *10*, 147-153. doi:<https://doi.org/10.1007/s40474-023-00274-8>
- Tottenham, N., & Gabard-Durnam, L. J. (2017). The developing amygdala: a student of the world and a teacher of the cortex. *Current opinion in psychology*, *17*, 55-60. doi:<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.012>
- Trousselard, M., Steiler, D., Claverie, D., & Canini, F. (2014). L'histoire de la Mindfulness à l'épreuve des données actuelles de la littérature: questions en suspens [The history of Mindfulness put to the test of current scientific data: unresolved questions]. *L'Encephale*, *40*(6), 475-480. doi:<https://doi.org/10.1016/j.encep.2014.08.006>
- Twito, L., Israel, S., Simonson, I., & Knafo-Noam, A. (2019). The Motivational Aspect of Children's Delayed Gratification: Values and Decision Making in Middle Childhood. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1649. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01649>
- Vago, D. R., & Zeidan, F. (2016). The brain on silent: mind wandering, mindful awareness, and states of mental tranquility. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1373*(1), 96-113. doi:<https://doi.org/10.1111/nyas.13171>
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., . . . Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, *13*(1), 36-61. doi:<https://doi.org/10.1177/1745691617709589>
- van der Velden, A. M., & Roepstorff, A. (2015). Neural mechanisms of mindfulness meditation: bridging clinical and neuroscience investigations. *Nature reviews. Neuroscience*, *16*(7), 439. doi:<https://doi.org/10.1038/nrn3916-c1>
- Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A., Meeus, W. H., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental psychology*, *55*(2), 377-389. doi:<https://doi.org/10.1037/dev0000612>
- Varao Sousa, T. L., Carriere, J. S., & Smilek, D. (2013). The way we encounter reading material influences how frequently we mind wander. *Frontiers in psychology*, *4*, 892. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00892>

- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(2), 173-186. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>
- Vickery, C., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness Training in Primary Schools Decreases Negative Affect and Increases Meta-Cognition in Children. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>
- Viglas, M. P. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0971-6>
- Vink, M., Gladwin, T. E., Geeraerts, S., Pas, P., Bos, D., Hofstee, M., . . . Vollebergh, W. (2020). Towards an integrated account of the development of self-regulation from a neurocognitive perspective: A framework for current and future longitudinal multi-modal investigations. *Developmental cognitive neuroscience*, 45, 100829. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100829>
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and Memory under Stress: Implications for the Classroom. *NPJ Science of Learning*, 1, 16011. doi:<https://doi.org/10.1038/npscilearn.2016.11>
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153. doi:<https://doi.org/10.1108/JCS-12-2012-0014>
- Weare, K. (2018). The evidence for mindfulness in schools for children and young people. *Proceedings*, 1-36. Ανάκτηση από https://www.mindandlife-europe.org/fileadmin/user_upload/Evidence_for_mindfulness_in_schools.pdf
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current opinion in psychology*, 28, 321-326. doi:<https://doi.org/10.1016/j.copsy.2019.06.001>
- Weinstein, Y. (2018). Mind-wandering, how do I measure thee with probes? Let me count the ways. *Behavior Research Methods*, 40, 642-661. doi:<https://doi.org/10.3758/s13428-017-0891-9>
- Weis, M., Trommsdorff, G., Muñoz, L., & González, R. (2022). Maternal Education and Children's School Achievement: The roles of values, parenting, and behavior regulation. *Journal of Child and Family Studies*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-022-02405-y>
- Western University. (2022). *MindUp: Final Report*. London: Western University. Ανάκτηση από <https://kh-cdc.ca/en/project-profiles/finalreports/MindUp.html>
- Wiglesworth, M., L. A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., T. K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Willis, E., & Dinehart, L. H. (2014). Contemplative Practices in Early Childhood: Implications for Self-Regulation Skills and School Readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487-499. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.804069>
- Wilson, A. C., Lengua, L. J., Tininenko, J., Taylor, A., & Trancik, A. (2009). Physiological Profiles During Delay of Gratification: Associations with Emotionality, Self-regulation, and Adjustment Problems. *Journal of applied developmental psychology*, 30(6), 780-790. doi:<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.002>

- Wong, Y.-L. R. (2004). Knowing Through Discomfort: A Mindfulness-based Critical Social Work Pedagogy. *Critical Social Work, 5*(1). Ανάκτηση από <https://ojs.uwindsor.ca/index.php/csw/article/view/5636/4606>
- Ye, Q., Song, X., Zhang, Y., & Wang, Q. (2014). Children's mental time travel during mind wandering. *Frontiers in Psychology, 5*. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00927>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives, 6*, 354-360. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 603. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhang, D., Lee, E. K., Mak, E. C., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. (2021). Mindfulness-based interventions: an overall review. *British medical bulletin, 138*(1), 41-57. doi:<https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005>
- Zhou, X., & Lei, X. (2018). Wandering Minds with Wandering Brain Networks. *Neuroscience bulletin, 34*(6), 1017-1028. doi:<https://doi.org/10.1007/s12264-018-0278-7>
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 145-155. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>

Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Έντυπο συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα σε ερευνητική εργασία

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)

Έντυπο συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα σε ερευνητική εργασία

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Η ερευνητική εργασία αυτή αποσκοπεί στην διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας διάρκειας 8 εβδομάδων στις δεξιότητες αυτορρύθμισης των νηπίων μέσω του αυτοελέγχου της περιπλάνησης του νου.

Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας: «Η επίδραση ενός προγράμματος ενσυνειδητότητας στον αυτοέλεγχο της περιπλάνησης του νου και στις εν γένει δεξιότητες αυτορρύθμισης παιδιών στην πρώιμη ηλικία»

2. Διαδικασία μετρήσεων

Το τμήμα 2 θα συμμετέχει στο πρόγραμμα ενσυνειδητότητας. Το τμήμα 1 δεν θα συμμετέχει στο πρόγραμμα. Όλα τα παιδιά θα λάβουν μέρος σε ένα εύκολο τεστ που μετράει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και κρατάει 5-8 λεπτά. Η συμμετοχή στο τεστ θα γίνει ατομικά, τόσο στην έναρξη, όσο και στην λήξη του προγράμματος ενσυνειδητότητας.

3. Δημοσίευση δεδομένων αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα ή προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

4. Πληροφορίες

Παρακαλούμε πολύ, μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή/και τον τρόπο πραγματοποίησης της έρευνας. Αν τυχόν έχετε κάποιες αμφιβολίες ή ερωτήσεις, ζητήστε μας να σας δώσουμε πρόσθετες εξηγήσεις.

5. Ελευθερία συναίνεσης

Η άδειά σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε επιθυμείτε.

Για τον γονέα/κηδεμόνα: Διάβασα το έντυπο αυτό, κατανοώ τις ερευνητικές διαδικασίες και συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου..... στην έρευνα. Ναι Όχι

Ημερομηνία: __/__/__

Όνοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Κωδικός παιδιού: _____

HEAD-TOES-KNEES-SHOULDERS (HTKS)

©2011 Cameron & McClelland
Μέρος Ι, ΙΙ, and ΙΙΙ
Φόρμα Α – Εκτενής

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ:

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. *Developmental Psychology, 43*, 947-959.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*, 605-619.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 23*.

Οδηγίες: Αφού εγκαθιδρύσετε μια θετική σχέση με το παιδί, πείτε ή διαβάστε τις οδηγίες **με τα σκούρα γράμματα φωναχτά**. Να δοθεί έμφαση στις λέξεις **ΜΕ ΚΕΦΑΛΑΙΑ** γράμματα. Χορηγήστε τη δοκιμασία καθιστός/ή ή όρθιος/α. Το παιδί πρέπει να στέκεται όρθιο, περίπου 1 μέτρο μακριά από εσάς κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας. Χορηγήστε το Μέρος ΙΙ εάν η βαθμολογία στο κύριο μέρος της δοκιμασίας είναι 4 ή παραπάνω. Χορηγήστε το Μέρος ΙΙΙ εάν η βαθμολογία στο κύριο μέρος της δοκιμασίας είναι 4 ή παραπάνω.

Το σύμβολο με το ανθρωπάκι υποδηλώνει ότι πρέπει να επιδείξετε την κίνηση για να παρουσιάσετε τη σωστή κίνηση στο παιδί. Εάν το παιδί δώσει τη σωστή (αντίθετη) απόκριση κατ' ευθείαν, βαθμολογήστε το στοιχείο με '2'. Εάν το παιδί αυτο-διορθωθεί και κάνει τη σωστή κίνηση, βαθμολογήστε το στοιχείο με '1'. Εάν δεν πιάσει καν το σωστό σημείο του σώματός του ή πιάσει το σημείο που εκφωνεί ο εξεταστής, βαθμολογήστε με '0'.

Η αυτο-διόρθωση συμβαίνει εάν ένα παιδί κάνει οποιαδήποτε ενδιάμεση κίνηση και στη συνέχεια αλλάξει γνώμη και κάνει τη σωστή επιλογή. Το να σταματήσει η κίνηση στη συνέχεια να αποκρίνεται σωστά, δε μετρά ως αυτο-διόρθωση- βαθμολογείται ως σωστή απάντηση.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κωδικός παιδιού: _____ τη
και

Τώρα θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Το παιχνίδι έχει δύο μέρη. Πρώτα, κάνε ό,τι κάνω. Πιάσε το κεφάλι σου.

Πιάστε το κεφάλι σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει το κεφάλι του.

Ωραία! Τώρα πιάσε τα πόδια σου.

Πιάστε τα πόδια σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει τα πόδια του.

Επαναλάβετε τις δύο οδηγίες με τις κινήσεις ξανά ή μέχρι το παιδί να σας μιμηθεί σωστά.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Τώρα θα κάνουμε πώς είμαστε χαζούληδες και θα κάνουμε ΤΟ ΑΝΤΙΘΕΤΟ από αυτό που λέω. Όταν λέω πιάσε το ΚΕΦΑΛΙ σου, θα πιάνεις το ΑΝΤΙΘΕΤΟ, δηλαδή τα ΠΟΔΙΑ ΣΟΥ. Όταν λέω πιάσε τα ΠΟΔΙΑ σου, θα πιάνεις το ΚΕΦΑΛΙ σου. Οπότε κάνεις κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από αυτό που λέω.

Εάν το παιδί απαντήσει σωστά: Να του παρέχετε θετική ανατροφοδότηση σε κάθε στοιχείο εξάσκησης που το παιδί απαντά σωστά.

***Εάν το παιδί απαντήσει λάθος σε οποιοδήποτε μέρος του τμήματος της εξάσκησης, να του παρέχετε επιπρόσθετες επεξηγήσεις έως 3 φορές πριν την έναρξη του τμήματος της δοκιμασίας:*

Να θυμάσαι, όταν λέω πιάσε το _____, πιάνεις το _____, οπότε κάνεις κάτι ΑΝΤΙΘΕΤΟ από αυτό που λέω. Ας προσπαθήσουμε άλλη μια φορά.

→ Αριθμός επιπρόσθετων επεξηγήσεων που δόθηκαν: 0 1 2

3

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
A1. Τι κάνεις αν πω «πιάσε το κεφάλι σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
A2. Τι κάνεις αν πω «πιάσε τα πόδια σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

Εάν το παιδί απαντήσει λεκτικά πείτε του: «Μπορείς να μου δείξεις;»

Εντάξει, ας εξασκηθούμε λίγο ακόμα.

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
B1. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
B2. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
B3. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
B4. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

Κωδικός παιδιού: _____

Προχωρήστε στο Μέρος Ι της κύριας δοκιμασίας. Μην επεξηγήσετε κανένα μέρος της δοκιμασίας ξανά. Μην παρέχετε ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του τμήματος της δοκιμασίας.

Θα συνεχίσουμε να παίζουμε αυτό το παιχνίδι και θα συνεχίσεις να κάνεις ΤΟ ΑΝΤΙΘΕΤΟ από αυτό που λέω.

	<u>Λάθος</u>	<u>Αυτο-διόρθωση</u>	<u>Σωστό</u>
1. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
2. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
3. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
4. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
5. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
6. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
7. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
8. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
9. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
10. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

ΣΥΝΟΛΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ → **ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ 4 Η' ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ, ΣΥΝΕ** **ΤΟ ΜΕΡΟΣ ΙΙ**

ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΑΠΟ 4 ΒΑΘΜΟΥΣ:

Ευχαριστώ που έπαιξες σήμερα αυτό το παιχνίδι μαζί μου!

Κωδικός παιδιού: _____

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εντάξει, τώρα που τελείωσε αυτό το μέρος, θα προσθέσουμε και ένα άλλο μέρος. Τώρα θα παίζουμε ένα παιχνίδι. Τώρα θα πιάσεις τους ώμους σου και τα γόνατά σου. Πρώτα, πιάσε τους ώμους σου.

Πιάστε τους ώμους σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει τους ώμους του.

Τώρα πιάσε τα γόνατά σου.

Πιάστε τα γόνατά σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει τα γόνατά του.
Επαναλάβετε τις δύο οδηγίες με τις κινήσεις ξανά ή μέχρι το παιδί να σας μιμηθεί σωστά.

ΜΕΡΟΣ II: ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Εντάξει, τώρα θα γίνουμε χαζούληδες πάλι. Θα συνεχίσεις να κάνεις το αντίθετο από αυτό που λέω όπως πριν. Αλλά αυτή τη φορά, πιάσε τα γόνατα και τους ώμους σου. Όταν λέω να πιάσεις τα ΓΟΝΑΤΑ σου, πιάνεις τους ΩΜΟΥΣ σου και όταν λέω να πιάσεις τους ΩΜΟΥΣ σου, πιάνεις τα γόνατά σου.

Εάν το παιδί απαντήσει σωστά: Να του παρέχετε θετική ανατροφοδότηση σε κάθε στοιχείο εξάσκησης που το παιδί απαντά σωστά.

**Εάν το παιδί απαντήσει λάθος σε οποιοδήποτε μέρος του τμήματος της εξάσκησης, να του παρέχετε επιπρόσθετες επεξηγήσεις έως 2 φορές πριν την έναρξη του τμήματος της δοκιμασίας:

Να θυμάσαι, όταν λέω πιάσε τα _____, αντί να πιάνεις τα _____, πιάνεις τους _____. Κάνε **ΤΟ ΑΝΤΙΘΕΤΟ** από αυτό που λέω.

—————> Αριθμός επιπρόσθετων επεξηγήσεων που δόθηκαν: 0 1

2

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
Γ1. Τι κάνεις αν πω «πιάσε τα γόνατά σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από τους ώμους)	1	2 (ώμους)

Εάν το παιδί απαντήσει λεκτικά πείτε του: «Μπορείς να μου δείξεις;»

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
Δ1. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
Δ2. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
Δ3. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
Δ4. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)

Προχωρήστε στο Μέρος II της κύριας δοκιμασίας. Μην επεξηγήσετε κανένα μέρος της δοκιμασίας ξανά. Μην παρέχετε ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του τμήματος της δοκιμασίας.

Κωδικός παιδιού: _____

Τώρα που ξέρεις όλα τα μέρη, θα τα κάνουμε μαζί, παράλληλα. Θα συνεχίσεις να κάνεις το αντίθετο από ότι λέω αλλά δε θα ξέρεις τι θα πρόκειται να πω.

Για παράδειγμα αυτά είναι τέσσερα πράγματα που μπορεί να πω:

Εάν πω πιάσε το ΚΕΦΑΛΙ σου, πιάνεις τα ΠΟΔΙΑ σου.

Εάν πω πιάσε τα ΠΟΔΙΑ σου, πιάνεις το ΚΕΦΑΛΙ σου.

Εάν πω πιάσε τα ΓΟΝΑΤΑ σου, πιάνεις τους ΩΜΟΥΣ σου.

Εάν πω πιάσε τους ΩΜΟΥΣ σου, πιάνεις τα ΓΟΝΑΤΑ σου.

Είσαι έτοιμος/η; Ας προσπαθήσουμε.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
11. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
12. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
13. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
14. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
15. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
16. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
17. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
18. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
19. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
20. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

ΣΥΝΟΛΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ

ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ 4 Η'

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ, ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ ΣΤΟ ΜΕΡΟΣ ΙΙ.

ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ

Ευχαριστώ που έπαιξες σήμερα αυτό το παιχνίδι μαζί μου!

Κωδικός παιδιού: _____

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα πας τέλεια έχουμε ακόμη ένα τελευταίο μέρος! Τώρα θα αλλάξουμε τους κανόνες του παιχνιδιού.

Όταν λέω πιάσε το ΚΕΦΑΛΙ σου, πιάνεις τα ΓΟΝΑΤΑ σου.

Όταν λέω πιάσε τα ΓΟΝΑΤΑ σου, πιάνεις το ΚΕΦΑΛΙ σου.

Όταν λέω πιάσε τους ΩΜΟΥΣ σου, πιάνεις τα ΠΟΔΙΑ σου.

Και όταν λέω πιάσε τα ΠΟΔΙΑ σου, πιάνεις τους ΩΜΟΥΣ σου.

Εντάξει; Ας κάνουμε εξάσκηση!

Εάν το παιδί απαντήσει σωστά: Να του παρέχετε θετική ανατροφοδότηση σε κάθε στοιχείο εξάσκησης που το παιδί απαντά σωστά.

**Εάν το παιδί απαντήσει λάθος σε οποιοδήποτε μέρος του τμήματος της εξάσκησης, να του παρέχετε επιπρόσθετες επεξηγήσεις έως 2 φορές πριν την έναρξη του τμήματος της δοκιμασίας:

Θυμήσου, αλλάξαμε τους κανόνες. «Πιάσε το κεφάλι σου» σημαίνει πιάσε τα ΓΟΝΑΤΑ σου – το κεφάλι πάει με τα γόνατα τώρα. «Πιάσε τους ώμους σου» σημαίνει πιάσε τα ΠΟΔΙΑ σου – οι ώμοι πάνε με τα πόδια.

Αριθμός επιπρόσθετων επεξηγήσεων που δόθηκαν: 0 1

2

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΕΞΑΣΚΗΣΗ

	Λάθος	Αυτο-διόρθωση	Σωστό
E1. Τι κάνεις αν πω «πιάσε το κεφάλι σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
E2. Τι κάνεις αν πω «πιάσε τους ώμους σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)

άν το παιδί απαντήσει λεκτικά πείτε του: «Μπορείς να μου δείξεις;»

	Λάθος	Αυτο-διόρθωση	Σωστό
Z1. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
Z2. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
Z3. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
Z4. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

Τα πας τέλεια! Ας κάνουμε λίγα ακόμη.

Προχωρήστε στο Μέρος ΙΙΙ της κύριας δοκιμασίας. Μην επεξηγήσετε κανένα μέρος της δοκιμασίας ξανά. Μην παρέχετε ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του τμήματος της δοκιμασίας.

Κωδικός παιδιού: _____

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

	<u>Λάθος</u>	<u>Αυτο-διόρθωση</u>	<u>Σωστό</u>
21. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
22. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
23. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
24. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
25. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
26. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
27. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
28. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
29. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
30. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)

ΣΥΝΟΛΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ

→

Ευχαριστώ που έπαιξες σήμερα αυτό το παιχνίδι μαζί μου!

Για να υπολογίσετε τη συνολική βαθμολογία: Αθροίστε τους «ΣΥΝΟΛΙΚΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ» από κάθε μέρος της δοκιμασίας. Η βαθμολογία φτάνει μέχρι τους 60 βαθμούς.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ: _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

HEAD-TOES-KNEES-SHOULDERS (HTKS)

Κωδικός παιδιού: _____

©2011 Cameron & McClelland

Μέρος Ι, ΙΙ, και ΙΙΙ
Φόρμα Β – ΕκτενήςΑΡΑΠΟΜΠΕΣ:

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. *Developmental Psychology, 43*, 947-959.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*, 605-619.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison,

F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early

childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 23*.

Οδηγίες: Αφού εγκαθιδρύσετε μια θετική σχέση με το παιδί, πείτε ή διαβάστε τις οδηγίες **με τα σκούρα γράμματα φωναχτά**. Να δοθεί έμφαση στις λέξεις **ΜΕ ΚΕΦΑΛΑΙΑ** γράμματα. Χορηγήστε τη δοκιμασία καθιστός/ή ή όρθιος/α. Το παιδί πρέπει να στέκεται όρθιο, περίπου 1 μέτρο μακριά από εσάς κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας. Χορηγήστε το Μέρος ΙΙ εάν η βαθμολογία στο κύριο μέρος της δοκιμασίας είναι 4 ή παραπάνω. Χορηγήστε το Μέρος ΙΙΙ εάν η βαθμολογία στο κύριο μέρος της δοκιμασίας είναι 4 ή παραπάνω.

Το σύμβολο με το ανθρωπάκι υποδηλώνει ότι πρέπει να επιδείξετε την κίνηση για να παρουσιάσετε τη σωστή κίνηση στο παιδί. Εάν το παιδί δώσει τη σωστή (αντίθετη) απόκριση κατ' ευθείαν, βαθμολογήστε το στοιχείο με '2'. Εάν το παιδί αυτο-διορθωθεί και κάνει τη σωστή κίνηση, βαθμολογήστε το στοιχείο με '1'. Εάν δεν πιάσει καν το σωστό σημείο του σώματός του ή πιάσει το σημείο που εκφωνεί ο εξεταστής, βαθμολογήστε με '0'.

Η αυτο-διόρθωση συμβαίνει εάν ένα παιδί κάνει οποιαδήποτε ευδιάκριτη κίνηση προς λάθος σημείο αλλά στη συνέχεια αλλάζει γνώμη και κάνει τη σωστή επιλογή. Το να σταματά για να σκεφτεί, να παραμένει ακίνητο και στη συνέχεια να αποκρίνεται σωστά, δε μετρά ως αυτο-διόρθωση- βαθμολογείται ως σωστή απάντηση.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τώρα θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Το παιχνίδι έχει δύο μέρη. Πρώτα, κάνε ό,τι κάνω. Πιάσε τα γόνατά σου.

Πιάσε τα γόνατά σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει τα γόνατά του.

Ωραία! Τώρα πιάσε τους ώμους σου.

Πιάστε τους ώμους σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει τους ώμους του.
Επαναλάβετε τις δύο οδηγίες με τις κινήσεις ξανά ή μέχρι το παιδί να σας μιμηθεί σωστά.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Τώρα θα κάνουμε πώς είμαστε χαζούληδες και θα κάνουμε **ΤΟ ΑΝΤΙΘΕΤΟ** από αυτό που λέω.
Όταν λέω πιάσε τα ΓΟΝΑΤΑ σου, ΑΝΤΙ να πιάνεις τα γόνατά σου, θα πιάνεις τους ΩΜΟΥΣ σου.
Όταν λέω πιάσε τους ΩΜΟΥΣ σου, θα πιάνεις τα ΓΟΝΑΤΑ σου. Οπότε κάνεις κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από αυτό που λέω.

Εάν το παιδί απαντήσει σωστά: Να του παρέχετε θετική ανατροφοδότηση σε κάθε στοιχείο εξάσκησης που το παιδί απαντά σωστά.

**Εάν το παιδί απαντήσει λάθος σε οποιοδήποτε μέρος του τμήματος της εξάσκησης, να του παρέχετε επιπρόσθετες επεξηγήσεις έως 3 φορές πριν την έναρξη του τμήματος της δοκιμασίας:

Να θυμάσαι, όταν λέω πιάσε τα _____, αντί να πιάνεις τα _____, θα πιάνεις τους _____.
Κάνε το **ΑΝΤΙΘΕΤΟ** από αυτό που λέω.

—————> Αριθμός επιπρόσθετων επεξηγήσεων που δόθηκαν: 0 1 2
3

	Λάθος	Αυτο-διόρθωση	Σωστό
A1. Τι κάνεις αν πω «πιάσε τα γόνατά σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
A2. Τι κάνεις αν πω «πιάσε τους ώμους σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από το γόνατα)	1	2 (γόνατα)

άν το παιδί απαντήσει λεκτικά πείτε του: «Μπορείς να μου δείξεις;»
Εντάξει, ας εξασκηθούμε λίγο ακόμα.

	Λάθος	Αυτο-διόρθωση	Σωστό
B1. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
B2. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
B3. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
B4. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)

Προχωρήστε στο Μέρος Ι της κύριας δοκιμασίας. Μην επεξηγήσετε κανένα μέρος της δοκιμασίας ξανά. Μην παρέχετε ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του τμήματος της δοκιμασίας.

Θα συνεχίσουμε να παίζουμε αυτό το παιχνίδι και θα συνεχίσεις να κάνεις ΤΟ ΑΝΤΙΘΕΤΟ από αυτό που λέω.

Λάθος

Αυτο-διόρθωση

Σωστό

Κωδικός παιδιού: _____

1. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
2. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
3. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
4. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
5. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
6. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
7. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
8. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
9. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
10. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)

ΣΥΝΟΛΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ

ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ 4 Η'

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ, ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ ΣΤΟ ΜΕΡΟΣ II

ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΑΠΟ 4 ΒΑΘΜΟΥΣ:

Ευχαριστώ που έπαιξες σήμερα αυτό το παιχνίδι μαζί μου!

Κωδικός παιδιού: _____

ΜΕΡΟΣ II: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εντάξει, τώρα που τελείωσε αυτό το μέρος, θα προσθέσουμε και ένα άλλο μέρος. Τώρα θα πιάσεις το ΚΕΦΑΛΙ σου και τα ΠΟΔΙΑ σου. Πρώτα, πιάσε το ΚΕΦΑΛΙ σου.

Πιάστε το κεφάλι σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει το κεφάλι του.

Τώρα πιάσε τα πόδια σου.

Πιάστε τα πόδια σας. Περιμένετε από το παιδί να πιάσει τα πόδια του.

Επαναλάβετε τις δύο οδηγίες με τις κινήσεις ξανά ή μέχρι το παιδί να σας μιμηθεί σωστά.

ΜΕΡΟΣ II: ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Εντάξει, τώρα θα γίνουμε χαζούληδες πάλι. Θα συνεχίσεις να κάνεις το αντίθετο από αυτό που λέω όπως πριν. Αλλά αυτή τη φορά, πιάσε το ΚΕΦΑΛΙ και τα ΠΟΔΙΑ σου. Όταν λέω να πιάσεις το ΚΕΦΑΛΙ σου, πιάνεις τα ΠΟΔΙΑ σου και όταν λέω να πιάσεις τα ΠΟΔΙΑ σου, πιάνεις το ΚΕΦΑΛΙ σου.

Εάν το παιδί απαντήσει σωστά: Να του παρέχετε θετική ανατροφοδότηση σε κάθε στοιχείο εξάσκησης που το παιδί απαντά σωστά.

**Εάν το παιδί απαντήσει λάθος σε οποιοδήποτε μέρος του τμήματος της εξάσκησης, να του παρέχετε επιπρόσθετες επεξηγήσεις έως 2 φορές πριν την έναρξη του τμήματος της δοκιμασίας:

Να θυμάσαι, όταν λέω πιάσε το _____, πιάνεις τα _____. Οπότε κάνεις κάτι ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ από αυτό που λέω. Ας προσπαθήσουμε άλλη μια φορά.

—————> Αριθμός επιπρόσθετων επεξηγήσεων που δόθηκαν: 0 1

2

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
G1. Τι κάνεις αν πω «πιάσε το κεφάλι σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)

Εάν το παιδί απαντήσει λεκτικά πείτε του: «Μπορείς να μου δείξεις;»

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
Δ1. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
Δ2. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
Δ3. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
Δ4. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

Προχωρήστε στο Μέρος II της κύριας δοκιμασίας. Μην επεξηγήσετε κανένα μέρος της δοκιμασίας ξανά. Μην παρέχετε ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του τμήματος της δοκιμασίας.

Κωδικός παιδιού: _____

Τώρα που ξέρεις όλα τα μέρη, θα τα κάνουμε μαζί, παράλληλα. Θα συνεχίσεις να κάνεις το αντίθετο από ότι λέω αλλά δε θα ξέρεις τι θα πρόκειται να πω.

Για παράδειγμα αυτά είναι τέσσερα πράγματα που μπορεί να πω:

Εάν πω πιάσε το ΚΕΦΑΛΙ σου, πιάνεις τα ΠΟΔΙΑ σου.

Εάν πω πιάσε τα ΠΟΔΙΑ σου, πιάνεις το ΚΕΦΑΛΙ σου.

Εάν πω πιάσε τα ΓΟΝΑΤΑ σου, πιάνεις τους ΩΜΟΥΣ σου.

Εάν πω πιάσε τους ΩΜΟΥΣ σου, πιάνεις τα ΓΟΝΑΤΑ σου.

Είσαι έτοιμος/η; Ας προσπαθήσουμε.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
11. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
12. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
13. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
14. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
15. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
16. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
17. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
18. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
19. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
20. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

ΣΥΝΟΛΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ

ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ 4 Η'ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ, ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ ΣΤΟ ΜΕΡΟΣ ΙΙ.ΕΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΑΠΟ 4 ΒΑΘΜΟΥΣ:

Ευχαριστώ που έπαιξες σήμερα αυτό το παιχνίδι μαζί μου!

Κωδικός παιδιού: _____

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα πας τέλεια έχουμε ακόμη ένα τελευταίο μέρος! Τώρα θα αλλάξουμε τους κανόνες του παιχνιδιού.

Όταν λέω πιάσε το ΚΕΦΑΛΙ σου, πιάνεις τα ΓΟΝΑΤΑ σου.

Όταν λέω πιάσε τα ΓΟΝΑΤΑ σου, πιάνεις το ΚΕΦΑΛΙ σου.

Όταν λέω πιάσε τους ΩΜΟΥΣ σου, πιάνεις τα ΠΟΔΙΑ σου.

Και όταν λέω πιάσε τα ΠΟΔΙΑ σου, πιάνεις τους ΩΜΟΥΣ σου.

Εντάξει; Ας κάνουμε εξάσκηση!

Εάν το παιδί απαντήσει σωστά: Να του παρέχετε θετική ανατροφοδότηση σε κάθε στοιχείο εξάσκησης που το παιδί απαντά σωστά.

***Εάν το παιδί απαντήσει λάθος σε οποιοδήποτε μέρος του τμήματος της εξάσκησης, να του παρέχετε επιπρόσθετες επεξηγήσεις έως 2 φορές πριν την έναρξη του τμήματος της δοκιμασίας:*

Θυμήσου, αλλάξαμε τους κανόνες. «Πιάσε το κεφάλι σου» σημαίνει πιάσε τα ΓΟΝΑΤΑ σου – το κεφάλι πάει με τα γόνατα τώρα. «Πιάσε τους ώμους σου» σημαίνει πιάσε τα ΠΟΔΙΑ σου – οι ώμοι πάνε με τα πόδια.

—————> Αριθμός επιπρόσθετων επεξηγήσεων που δόθηκαν: 0 1
2

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΕΞΑΣΚΗΣΗ

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
E1. Τι κάνεις αν πω «πιάσε το κεφάλι σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
E2. Τι κάνεις αν πω «πιάσε τους ώμους σου;»	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)

άν το παιδί απαντήσει λεκτικά πείτε του: «Μπορείς να μου δείξεις;»

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
Z1. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
Z2. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
Z3. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
Z4. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)

Τα πας τέλεια! Ας κάνουμε λίγα ακόμη.

Προχωρήστε στο Μέρος ΙΙΙ της κύριας δοκιμασίας. Μην επεξηγήσετε κανένα μέρος της δοκιμασίας ξανά. Μην παρέχετε ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του τμήματος της δοκιμασίας.

Κωδικός παιδιού: _____

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

	<i>Λάθος</i>	<i>Αυτο-διόρθωση</i>	<i>Σωστό</i>
21. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
22. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
23. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
24. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)

25. Πιάσε τα πόδια σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από ώμους)	1	2 (ώμους)
26. Πιάσε τα γόνατά σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από κεφάλι)	1	2 (κεφάλι)
27. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)
28. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
29. Πιάσε το κεφάλι σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από γόνατα)	1	2 (γόνατα)
30. Πιάσε τους ώμους σου	0 (οτιδήποτε άλλο εκτός από πόδια)	1	2 (πόδια)

ΣΥΝΟΛΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ

→

Ευχαριστώ που έπαιξες σήμερα αυτό το παιχνίδι μαζί μου!

Για να υπολογίσετε τη συνολική βαθμολογία: Αθροίστε τους «ΣΥΝΟΛΙΚΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ» από κάθε μέρος της δοκιμασίας. Η βαθμολογία φτάνει μέχρι τους 60 βαθμούς.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ: _____