



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των
παιδιών τους σε καθημερινά γνωστικά έργα:
Σχέσεις με τις αυτο-αναφορές και τη γνωστική επίδοση των παιδιών.**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΛΟΥΣΚΑ ΑΝΤΙΓΟΝΗ
ΑΕΜ: 1550-101

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΜΑΛΕΓΙΑΝΝΑΚΗ ΑΜΑΡΥΛΛΙΣ-ΧΡΥΣΗ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Η συγγραφέας Πλούσκα Αντιγόνη βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Υπογραφή: Πλούσκα Αντιγόνη

Ημερομηνία: 19/6/2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Μαλεγιαννάκη Αμαρυλλίς-Χρυσή για την καθοδήγηση που μου προσέφερε και το χρόνο που διέθεσε δίνοντάς μου χρήσιμες συμβουλές και οδηγίες για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Μορφές μεταγνώσης	11
Μεταγνωστική γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών	11
<i>Μετα-προσοχή</i>	12
<i>Μετα-μνήμη</i>	12
<i>Μετα-κατανόηση</i>	13
Μεταγνωστική γνώση των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	17
ΛΟΓΙΚΗ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	17
Λογική και στόχοι της έρευνας.....	17
Υποθέσεις της έρευνας	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	19
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	19
Συμμετέχοντες/ουσες.....	19
<i>Γονείς</i>	19
<i>Μαθητές/τριες</i>	20
ΕΡΓΑΛΕΙΑ	21
<i>Εργαλείο για τους γονείς</i>	21
<i>Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί (EMΓΓΠ)</i>	21
<i>Εργαλεία για τα παιδιά</i>	22
<i>Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (EMΓΠ)</i>	22
<i>Έργα Επιλεκτικής Προσοχής</i>	23
<i>Έργα Μνήμης</i>	24
<i>Έργο γλωσσικής κατανόησης</i>	25
<i>Διαδικασία</i>	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο.....	27
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	27
1. Δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί (EMΓΓΠ).	27
2. Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της έρευνας.....	28

<i>Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί(ΕΜΓΓΠ)</i>	28
<i>Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (ΕΜΓΠ)</i>	30
<i>Επιδόσεις στα γνωστικά έργα προσοχής</i>	32
<i>Επιδόσεις στα γνωστικά έργα μνήμης</i>	32
<i>Επιδόσεις στο γνωστικό έργο γλωσσικής κατανόησης</i>	32
3. Αποτελέσματα συσχετίσεων	33
<i>Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αναφορών των γονέων με τις αυτο-αναφορές των παιδιών</i>	33
<i>Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αναφορών των γονέων με τις αντικειμενικές επιδόσεις των παιδιών</i>	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	35
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	38
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ	38
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	39
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	42
Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής γνώσης του Γονέα για το Παιδί	42

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν τριπλός. Πρώτον, η έρευνα αποσκοπούσε στην κατασκευή και τον ψυχομετρικό έλεγχο του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί (EMΓΓΠ), το οποίο αξιολογεί τις πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε καθημερινά γνωστικά έργα που εμπλέκουν λειτουργίες όπως η προσοχή, η μνήμη και η κατανόηση. Δεύτερον, διερευνήθηκε εάν οι αναφορές των γονέων για την αποτελεσματικότητα των παιδιών στο EMΓΓΠ συγκλίνουν με τις πεποιθήσεις των παιδιών για την αποτελεσματικότητά τους στους αντίστοιχους γνωστικούς τομείς στο Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (EMΓΠ), στο οποίο βασίστηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας για τους γονείς. Το EMΓΠ αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα των παιδιών στους ίδιους γνωστικούς τομείς της καθημερινότητας. Τρίτον, ελέγχθηκε αν οι υποκειμενικές αντιλήψεις των γονέων συγκλίνουν με τις αντικειμενικές επιδόσεις των παιδιών τους σε αντίστοιχα γνωστικά έργα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 96 γονείς ($N = 69$ γυναίκες) και τα 96 παιδιά τους ($N = 48$ κορίτσια) από διαφορετικά δημοτικά σχολεία των νομών Πέλλας και Φλώρινας στην Ελλάδα. Στους γονείς της έρευνας χορηγήθηκε το EMΓΓΠ το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ενώ στα παιδιά χορηγήθηκε το EMΓΠ. Στα παιδιά, επίσης, χορηγήθηκαν αντικειμενικά γνωστικά έργα τα οποία μετρούν τη λειτουργία της προσοχής (Ανίχνευση στον Ουρανό, Μνήμη Αριθμών), της μνήμης (Κλίμακα Μνήμης Ιστοριών) και της γλωσσικής κατανόησης (Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης –DVIQ). Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας του EMΓΓΠ εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας υπολογίστηκε ο δείκτης α του Cronbach. Τα αποτελέσματα από τον ψυχομετρικό έλεγχο του EMΓΓΠ έδειξαν πως αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο, κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικό πληθυσμό γονέων. Επίσης, οι γονείς όπως και τα παιδιά αναγνώριζαν την ύπαρξη δύο παραγόντων, δηλαδή ενός παράγοντα Μνήμης/Προσοχής και ενός παράγοντα Γλωσσικής Κατανόησης. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων στα δύο ερωτηματολόγια, δηλαδή του EMΓΓΠ και του EMΓΠ, έδειξαν πως οι εκτιμήσεις των γονέων συνάδουν με τις εκτιμήσεις των παιδιών τους για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε καθημερινά γνωστικά έργα. Αξίζει να αναφερθεί πως οι έρευνες έως σήμερα έχουν εστιάσει στη σύγκριση των πεποιθήσεων

γονέων και παιδιών όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις και όχι τις επιδόσεις σε γνωστικά έργα, πράγμα το οποίο μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Αναφορικά με τις συσχετίσεις οι οποίες αφορούσαν τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των γονέων και των αντικειμενικών επιδόσεων των παιδιών στα γνωστικά έργα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνεται το μικρό μέγεθος του δείγματος καθώς και το περιορισμένο ηλικιακό εύρος των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, στόχος μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή του εργαλείου σε γονείς παιδιών μεγαλύτερων ηλικιών ή ακόμη και σε γονείς παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταγνωστική ενημερότητα, πεποιθήσεις γονέων, προσοχή, μνήμη, γλωσσική κατανόηση

ABSTRACT

The purpose of this study was threefold. Firstly, the research aimed at constructing and psychometrically validating the Parental Metacognitive Knowledge Questionnaire (PMKQ), which assesses parents' beliefs about their children's effectiveness in everyday cognitive tasks involving functions such as attention, memory, and comprehension. Secondly, it investigated whether parents' reports of their children's effectiveness in the PMKQ converged with children's beliefs about their own effectiveness in corresponding cognitive domains in the Child Metacognitive Knowledge Questionnaire (CMKQ), upon which the construction of the current research questionnaire for parents was based. The CMKQ evaluates children's perceived self-efficacy in the same cognitive domains of everyday life. Thirdly, the study examined whether parents' subjective perceptions aligned with their children's objective performance in corresponding cognitive tasks. The sample consisted of 96 parents ($N = 69$ females) and their 96 children ($N = 48$ girls) from different primary schools in the regions of Pella and Florina in Greece. The PMKQ was administered to the parents, which was specifically developed for the needs of this research, while the CMKQ was administered to the children. Objective cognitive tasks measuring attention (Sky Detection, Number Memory), memory (Story Memory Scale), and language comprehension (Diagnostic Test of Language Intelligence - DVIQ) were also administered to the children. Confirmatory factor analysis with Varimax orthogonal rotation was conducted to assess the structural validity of the PMKQ. Cronbach's alpha coefficient was calculated to examine internal consistency. The results of the psychometric evaluation of the PMKQ indicated that it is a valid and reliable tool suitable for use with a future population of parents. Both parents and children recognized the existence of two factors, namely Memory/Attention and Language Comprehension. The correlations between the factors in the two questionnaires, the PMKQ and the CMKQ, revealed that parents' estimations aligned with their children's estimations of their self-efficacy in everyday cognitive tasks. It is noteworthy that previous research has primarily focused on comparing parents' and children's beliefs regarding academic performance rather than performance in cognitive tasks, which was examined in the present study. Regarding the correlations between parents' beliefs and children's objective performance in cognitive tasks, no statistically significant results were found. Finally, the limitations of this study include the small sample size and the

limited age range of the children. Therefore, future research could aim to apply the tool to parents of older children or even parents of children with neurodevelopmental disorders.

Key-words: metacognitive awareness, parent's beliefs, attention, memory, language comprehension

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος μεταγνώση διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον John Flavell στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με σκοπό να διευκρινίσει την έννοια της γνώσης για τα γνωστικά φαινόμενα ή πιο απλά τη «σκέψη για τη σκέψη» (Lai, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ως μεταγνώση ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση και έλεγχο των γνωστικών του λειτουργιών (Flavell, 1978). Σύμφωνα με την Κωσταρίδου- Ευκλείδη (1997) ως μεταγνώση ορίζεται η ενημερότητα ενός ατόμου σχετικά με τη λειτουργία του γνωστικού του συστήματος και τις γνώσεις για τους γνωστικούς του μηχανισμούς και το πως αυτοί λειτουργούν. Η μεταγνώση θεωρείται μία ανώτερη γνωστική διεργασία, καθώς δίνει στο άτομο την ικανότητα να ελέγχει και να χειρίζεται ενεργά τις γνώσεις του.

Πολλές φορές μπορεί να δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα στους όρους «γνώση» και «μεταγνώση», γι' αυτό και χρειάζεται να διευκρινιστεί πως ο πρώτος όρος αφορά την επεξεργασία των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος αφορά τόσο τη γνώση, όσο και τον έλεγχο και την ενημερότητα αυτής αλλά και των γνωστικών διεργασιών (Tarricone, 2011). Μάλιστα, η μεταγνωστική ενημερότητα που έχουμε για διάφορες γνωστικές λειτουργίες (π.χ., μεταμνήμη, μεταπροσοχή, μετακατανόηση, κ.λπ.) διαπερνά πολλές εκφάνσεις τις καθημερινότητάς μας. Για παράδειγμα, μπορεί να αντιλαμβανόμαστε ότι δυσκολευόμαστε να διατηρήσουμε για μεγάλη διάρκεια την προσοχή μας σε κάποιο έργο που είναι βαρετό ή ότι απομνημονεύουμε πιο εύκολα γεγονότα παρά τις χρονολογίες και το αντίθετο. Έχουμε, λοιπόν, συνείδηση ότι σε κάθε είδους γνωστικής συναλλαγής με το περιβάλλον πραγματοποιείται ανταλλαγή και επεξεργασία πληροφοριών για την οποία είμαστε ενήμεροι (Tarricone, 2011). Παράλληλα, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως ενώ οι γνωστικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την εκτέλεση μίας εργασίας, η μεταγνώση είναι απαραίτητη για την κατανόηση του πως εκτελέστηκε αυτή (Schraw, 2001). Η μεταγνώση σύμφωνα με τον Flavell (1978), αποτελείται από δύο συστατικά στοιχεία: τη γνώση για τη γνώση και την παρακολούθηση της γνωστικής λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, ορίζει τη «γνωστική γνώση» ως επίγνωση του ατόμου για τις δικές του αδυναμίες και δυνατότητες συμπεριλαμβανομένων και των παραγόντων που μπορούν να την επηρεάσουν.

Μορφές μεταγνώσης

Ως μεταγνωστικές γνώσεις ορίζονται οι αποθηκευμένες στη μνήμη γνώσεις οι οποίες αφορούν τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις γνωστικές του ικανότητες, τα γνωστικά έργα, τους στόχους του, καθώς και εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εξέλιξη ενός γνωστικού έργου (Κατσουράκη, 2020). Σύμφωνα με τον Flavell (1978), υπάρχουν τρεις τύποι μεταγνωστικών γνώσεων. Πρώτον, η προσωπική γνώση, η οποία αναφέρεται στις απόψεις του ατόμου τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους. Δεύτερον, η γνώση του έργου, η οποία σχετίζεται με τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου, και τέλος, η στρατηγική γνώση, η οποία αφορά τη γνώση του ατόμου για τις στρατηγικές που χρειάζεται να χρησιμοποιήσει ώστε να εκτελέσει με επιτυχία ένα συγκεκριμένο έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Ταχματζίδης, 2018).

Μία διάκριση η οποία χρειάζεται να γίνει όταν επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου «μεταγνώση» είναι αυτή ανάμεσα στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία, η μεταγνωστική γνώση, όπως προαναφέρθηκε, αφορά τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του ατόμου για διάφορα γνωστικά έργα, στόχους, στρατηγικές, και αποτελεί μία μνημονικά αποθηκευμένη γνώση. Από την άλλη, οι μεταγνωστικές εμπειρίες αποτελούν τις συνειδητές εμπειρίες τις οποίες βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός γνωστικού έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Μεταγνωστική γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών

Οι θεωρίες που διαθέτουν οι ενήλικες και τα παιδιά για τις γνωστικές τους λειτουργίες έχουν απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές (για αναλυτική παρουσίαση βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Ανάμεσα στις κυριότερες συγκαταλέγονται οι έρευνες που εξετάζουν τη γνώση των ατόμων για τις λειτουργίες της προσοχής (μετα-προσοχή), της μνήμης (μετα-μνήμη) και της κατανόησης (μετα-κατανόηση). Επειδή στην παρούσα έρευνα στόχος ήταν η διερεύνηση της σύγκλισης των πεποιθήσεων μεταξύ των παιδιών και των γονιών τους για τη γνωστική αποτελεσματικότητα των πρώτων,

παρακάτω θα παρουσιαστούν έρευνες για τη μεταγνωστική ενημερότητα που διαθέτουν τα παιδιά Δημοτικού για τις δικές τους γνωστικές λειτουργίες.

Μετα-προσοχή

Ως μετα-προσοχή ορίζονται οι γνώσεις που διαθέτει το άτομο για τη φύση και της λειτουργία της προσοχής, τους παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν και τη γνώση που διαθέτει μέσα από την εμπειρία και την αποτελεσματικότητά του σε έργα προσοχής. Σε έρευνα της Μαλεγιαννάκη (2015), στην οποία εξετάστηκαν 172 τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικιών από 6 έως 12 ετών, διερευνήθηκε το αναπτυξιακό πρότυπο των βασικών εκφάνσεων της προσοχής αλλά και της λειτουργίας της μεταγνωστικής γνώσης των παιδιών για τη λειτουργία της προσοχής. Ειδικότερα, χορηγήθηκαν γνωστικά έργα για την αξιολόγηση της προσοχής και σενάρια και ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της μετα-προσοχής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ραγδαία ανάπτυξη των εκφάνσεων της προσοχής στις ηλικίες μεταξύ 8 – 10 ετών. Όσον αφορά τη μεταγνωστική γνώση για την προσοχή βρέθηκε πως τα παιδιά έχουν υψηλότερη ενημερότητα όσον αφορά τους περιορισμούς της προσοχής και χαμηλότερη για τις απαιτήσεις που έχουν τα διαφορετικά είδη προσοχής. Επίσης, εμφάνιζαν χαμηλότερη ακρίβεια στην αυτο-αξιολόγησή τους ως προς την ικανότητα της προσοχής. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά αναπτύσσεται και η αντίληψή τους ότι εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες, σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης και οι εσωτερικές μεταβλητές όσον αφορά την απόσπαση της προσοχής (Μαλεγιαννάκη, 2015).

Μετα-μνήμη

Ως μετα-μνήμη ορίζεται η ενημερότητα που διαθέτει το άτομο για τις μνημονικές του δυνατότητες. Όσον αφορά τη μεταγνωστική γνώση των παιδιών για τη μνήμη, τα παιδιά από την ηλικία ακόμη των πρώτων τάξεων του δημοτικού αρχίζουν να κατανοούν τις έννοιες της μάθησης, της μνήμης και διάφορων μνημονικών διεργασιών. Κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, η μεταγνωστική γνώση των παιδιών για τη μνήμη βελτιώνεται σημαντικά, κυρίως μετά την ηλικία των 8 ετών (Cottini, 2017).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Karably και συνεργατών (2009), η μεταγνωστική ενημερότητα των παιδιών για τη μνήμη αναπτύσσεται με την ηλικία και την εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Lovett και Flavell (1990) βρέθηκε πως τα μικρότερα παιδιά (Α' και Γ' τάξη του Δημοτικού) χρησιμοποιούν διαφορετικές μνημονικές στρατηγικές από ότι τα παιδιά σε μεγαλύτερες τάξεις και έχουν λιγότερη επίγνωση για τα οφέλη της κατηγοριοποίησης στη μνήμη. Σε γενικές γραμμές αυτό στο οποίο συμφωνούν οι περισσότερες έρευνες είναι ότι τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τείνουν να υπερεκτιμούν τις μνημονικές τους ικανότητες, φαινόμενο το οποίο μετριάζεται σημαντικά στις μεγαλύτερες τάξεις, κυρίως μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Karably & Zabucky, 2009).

Μετα-κατανόηση

Ο όρος μετα-κατανόηση αφορά τη μεταγνωστική γνώση του ατόμου για την κατανόηση ενός έργου. Σε γενικές γραμμές έχει φανεί πως τα παιδιά έως την ηλικία των 8 ετών δε μπορούν να ξεχωρίσουν τις διεργασίες της προσοχής και της μνημονικής αποθήκευσης από την κατανόηση. Αυτό σημαίνει ότι η θεωρία που αφορά την ικανότητα της κατανόησης αναπτύσσεται αργότερα και μάλιστα μετά την ηλικία των 10 ετών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Για τον λόγο αυτό, υπάρχει σχετική ένδεια σε μελέτες γύρω από την μετα-κατανόηση στα παιδιά. Για παράδειγμα, στη μελέτη της Σοφολόγη (2018) σε ελληνόφωνο δείγμα 150 παιδιών Ε' Δημοτικού εξετάστηκε η δεξιότητα να παρακολουθούν το επίπεδο κατανόησής τους κατά την ανάγνωση επιστημονικών κειμένων, αλλά και πάλι επικεντρώθηκε περισσότερο στη σχέση των μεταγνωστικών εμπειριών (αίσθημα της βεβαιότητας) με την επίδοση από ό,τι στη διερεύνηση των γνώσεων των παιδιών για την αναγνωστική κατανόηση. Δηλαδή, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν πολύ υψηλότερη βεβαιότητα ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στις ερωτήσεις κατανόησης, καθώς φαίνεται πως τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους τόσο σε μνημονικά έργα, όσο και σε έργα κατανόησης κειμένου (Σοφολόγη, 2018). Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα των Dinsmore και Parkinson (2013), οι μαθητές/τριες έχουν την τάση να διαμορφώνουν τις μεταγνωστικές τους αντιλήψεις περισσότερο βασιζόμενοι σε

χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως είναι το εύρος, και λιγότερο στην πραγματική τους επίδοση στο εκάστοτε έργο (Dinsmore & Parkinson, 2013).

Μεταγνωστική γνώση των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους

Η μεταγνωστική μας γνώση, υπό τη μορφή της αποθηκευμένης γνώσης και της εμπειρίας που έχουμε για την κατάσταση και τις διεργασίες των γνωστικών μας λειτουργιών, μπορεί να αφορά όχι μόνο εμάς τους/τις ίδιους/ίδιες αλλά και τη γνώση για τη γνωστική λειτουργία άλλων ανθρώπων. Ειδικότερα, στην περίπτωση των γονέων, έχει βρεθεί πως οι απόψεις τους συνδέονται και επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των παιδιών για τον εαυτό και τις ικανότητές τους. Μάλιστα, έχει προταθεί πως η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με το οικογενειακό περιβάλλον τους, το οποίο μέσω των θετικών ή αρνητικών αξιολογήσεων ενισχύει την καθιέρωση των πεποιθήσεων των παιδιών (Murphey, 1992). Πρόκειται για μία σημαντική διαπίστωση, καθώς η αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζει με τη σειρά της τα κίνητρα, τα συναισθήματα και την σχολική επίδοση των παιδιών (Murphey, 1992, Marsh & Martin, 2011).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Pesu, Viljaranta και Aunola (2016) σε Φιλανδούς μαθητές της πρώτης τάξης, οι πεποιθήσεις των γονέων και των δασκάλων αναφορικά με τις ικανότητες των παιδιών στα μαθήματα (μαθηματικά, ανάγνωση), συσχετίστηκαν θετικά με την αυτοαντίληψη των παιδιών για τα συγκεκριμένα μαθήματα. Ωστόσο, φαίνεται πως στη συγκεκριμένη έρευνα, οι υψηλότερες συσχετίσεις βρέθηκαν στις απόψεις των δασκάλων και όχι τόσο των γονέων, γεγονός το οποίο δικαιολογείται λόγω της άμεσης εμπειρίας και αλληλεπίδρασης που έχουν οι δάσκαλοι με τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο σε αντίθεση με τους γονείς. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στον ρόλο της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκει το παιδί ως παράγοντα για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των γονέων και τη σύγκλιση αυτών με την αυτοαντίληψη του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι εκτιμήσεις των γονέων συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις επιδόσεις των παιδιών όταν μελετώνται παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, δηλαδή στα 7 με 8 έτη. Αυτό κατά τους ερευνητές οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς φαίνεται να συνεκτιμούν περισσότερο την αντικειμενική ανατροφοδότηση (π.χ., βαθμοί) στον

σχηματισμό των πεποιθήσεών τους για την απόδοση των παιδιών (Pesu, Viljaranta, & Anuola, 2016).

Άλλες μελέτες έδειξαν πως ακόμη και οι απόψεις των γονέων για το φύλο του παιδιού μπορεί να επηρεάσουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Eccles et al. (όπ. αναφ. στη Loh et al., 2019), βρέθηκε πως οι γονείς τείνουν να πιστεύουν πως τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη κλίση στα Μαθηματικά σε σύγκριση με τα κορίτσια, μάλιστα ανεξάρτητα από την πραγματική επίδοση των παιδιών στο συγκεκριμένο μάθημα, ενώ αντίστοιχα τείνουν να πιστεύουν πως τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη κλίση σε γλωσσικά μαθήματα (Loh, 2019).

Τέλος, άλλοι παράγοντες που έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφία ότι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των παιδιών αφορούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, π.χ. την εθνικότητα των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο, η κοινωνική τους θέση και το οικονομικό τους υπόβαθρο, κ.ά. Έτσι, για παράδειγμα οι Wiborg και Grätz (2022) στην έρευνά τους για τον αντίκτυπο του γονικού εισοδήματος στη σχολική επίδοση των μαθητών έως 16 ετών στη Νορβηγία βρήκαν πως οι γονείς χρησιμοποιούν πολλές φορές το εισόδημά τους ώστε να αντισταθμίσουν τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού τους, για παράδειγμα με την φοίτηση των παιδιών τους σε πιο υποστηρικτικά σχολεία, την αγορά διαφόρων αγαθών και υπηρεσιών για την υποστήριξη της μάθησης και της επιτυχίας στην εκπαίδευση, ακόμη και με την υιοθέτηση φιλεκπαιδευτικών προτύπων στα παιδιά τους (Wiborg & Grätz, 2022).

Συμπερασματικά, οι πεποιθήσεις των γονέων και των παιδιών αναφορικά με τις πραγματικές επιδόσεις τους στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να συγκλίνουν. Και ενώ έχει διερευνηθεί αρκετά η σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των γονέων και των παιδιών για τις σχολικές επιδόσεις, δεν έχει εξεταστεί μέχρι στιγμής εάν συγκλίνουν οι πεποιθήσεις τους για τις ικανότητες των παιδιών στο επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας. Μέχρι στιγμής οι έρευνες στο πεδίο της μεταγνώσης σε μαθητές/τριες αφορούν μόνο τις δικές τους εκτιμήσεις για την αποτελεσματικότητά τους ως προς διάφορες γνωστικές λειτουργίες (π.χ., βλ. Μαλεγιαννάκη, 2015). Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα σε ενήλικους συνήθως αφορά την κατασκευή ερωτηματολογίων για τη μεταγνωστική γνώση που διαθέτουν οι ίδιοι για τις δικές τους γνωστικές λειτουργίες. Οι έρευνες αυτές

έχουν δείξει ότι οι ενήλικες είναι σε θέση να διακρίνουν την αποτελεσματικότητά τους σε έργα μνήμης/προσοχής από έργα γλωσσικής κατανόησης, αλλά όχι μεταξύ έργων προσοχής και μνήμης (Μαλεγιαννάκη & Μεταλλίδου, 2011. Τούρα και συν., 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΛΟΓΙΚΗ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λογική και στόχοι της έρευνας

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν στην Εισαγωγή, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πόσο σημαντικές είναι οι πεποιθήσεις των γονέων για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των παιδιών για την αυτοαντίληψη και τις σχολικές επιδόσεις τους. Κι ενώ υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν τη μεταγνωστική γνώση των παιδιών Δημοτικού για τις γνωστικές τους λειτουργίες, όπως είναι η προσοχή, η μνήμη και η γλώσσα, σε καμία έρευνα από όσο γνωρίζουμε δεν έχει εξεταστεί μέχρι στιγμής εάν οι πεποιθήσεις των παιδιών για τις γνωστικές τους λειτουργίες συγκλίνουν με αυτές των γονέων τους.

Για τον λόγο αυτό, πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η κατασκευή και ο ψυχομετρικός έλεγχος ενός ερωτηματολογίου το οποίο αξιολογούσε τη μεταγνωστική ενημερότητα των γονέων για την αποτελεσματικότητα της γνωστικής λειτουργίας των παιδιών τους σε καθημερινά έργα. Δεύτερος στόχος ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενημερότητας των γονέων για την γνωστική αποτελεσματικότητα των παιδιών και της ενημερότητας των παιδιών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στα καθημερινά αυτά έργα. Τρίτος στόχος ήταν να διαπιστωθεί εάν οι μεταγνωστικές πεποιθήσεις των γονέων για τη γνωστική αποτελεσματικότητα των παιδιών συνδέονται με τις πραγματικές επιδόσεις των παιδιών τους σε αντικειμενικά γνωστικά έργα. Γι' αυτό το λόγο χορηγήθηκαν στα παιδιά γνωστικά έργα τα οποία μετρούσαν τη μνήμη, την προσοχή και τη γλωσσική κατανόηση.

Υποθέσεις της έρευνας

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαμορφώθηκαν οι υποθέσεις που ακολουθούν:

Στα πλαίσια διερεύνησης της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου μεταγνωστικής γνώσης των γονέων (Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης του

Γονέα για το Παιδί, ΕΜΓΠ), υποθέσαμε ότι οι γονείς θα αναγνώριζαν και θα διαφοροποιούσαν μέσω των απαντήσεών τους τουλάχιστον τους δύο από τους τρεις θεωρητικούς παράγοντες (μνήμη/προσοχή από την γλωσσική κατανόηση) όπως παρατηρήθηκε και σε προηγούμενη έρευνα (Τούρα και συν., 2022) ενήλικο πληθυσμό φοιτητών/τριών Ψυχολογίας για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε καθημερινά ακαδημαϊκά έργα. Έτσι, λοιπόν, και οι γονείς στην παρούσα έρευνα προβλέφθηκε πως θα αναγνωρίζουν με τη σειρά τους την ύπαρξη αυτών των δύο παραγόντων (**Υπόθεση 1**). Παράλληλα, με βάση τη βιβλιογραφία (Pesu et al., 2016) έχει βρεθεί πως οι πεποιθήσεις των γονέων συγκλίνουν με τις πεποιθήσεις των παιδιών όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις. Με βάση αυτά τα ευρήματα, υποθέσαμε πως οι αξιολογήσεις των γονέων της παρούσας έρευνας για την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε καθημερινά έργα μνήμης, προσοχής και γλωσσικής κατανόησης στο ΕΜΓΠ θα συγκλίνουν με τις αυτο-αναφορές των παιδιών τους στο αντίστοιχο Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (ΕΜΓΠ) μόνο για έργα που αφορούν την ίδια γνωστική λειτουργία. Δηλαδή, οι αναφορές των γονέων για τη μνήμη θα συγκλίνουν με τις αυτο-αναφορές των παιδιών για τη μνήμη τους μόνο και όχι, π.χ., για τη γλωσσική κατανόηση, κ.ο.κ. (**Υπόθεση 2**). Τέλος, υποθέσαμε πως οι αξιολογήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε καθημερινά γνωστικά έργα στο ΕΜΓΠ θα συγκλίνουν με τις αντικειμενικές επιδόσεις των παιδιών στα γνωστικά έργα μνήμης, προσοχής και γλωσσικής κατανόησης (**Υπόθεση 3**). Η τελευταία υπόθεση στηρίχθηκε σε ευρήματα ερευνών που έδειξαν ότι η μεταγνωστική ενημερότητα των παιδιών για τις λειτουργίες της προσοχής συσχετίστηκαν με τις αντικειμενικές επιδόσεις τους (βλ. Βλαδίκια, 2023. Μαλεγιαννάκη, 2015). Επομένως, θεωρήθηκε ότι επειδή στη βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συγκλίνουν οι πεποιθήσεις των παιδιών Δημοτικού με αυτές των γονέων τους σε θέματα αυτοαντίληψης, ενδεχομένως να συσχετίζονται οι αναφορές των γονιών και με τις αντικειμενικές τους επιδόσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν $N = 96$ γονείς και τα παιδιά τους τους από διαφορετικά Δημοτικά σχολεία των νομών Πέλλας και Φλώρινας. Οι συγκεκριμένες περιοχές επιλέχθηκαν για λόγους ευκολότερης πρόσβασης στο δείγμα.

Γονείς

Στην έρευνα συμμετείχε πάντοτε ένας από τους δύο γονείς κάθε παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 69 μητέρες που ήταν η πλειοψηφία σε αριθμό και 24 πατέρες με Μ.Ο. ηλικίας τα 43.4 έτη και Τ.Α.= 4.8 έτη. Για πιο αναλυτική περιγραφή της σύστασης του δείγματος των γονέων ως προς το φύλο και την ηλικία τους σύμφωνα με την τάξη στην οποία φοιτούσε το παιδί τους βλ. Πίνακα 1. Τρεις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δε συμπλήρωσαν το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο στο έντυπο που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία, γι' αυτό στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δεδομένα από 93 άτομα. Στις στατιστικές αναλύσεις ωστόσο συμπεριλήφθηκαν τα δεδομένα από τις απαντήσεις τους.

Πίνακας 1. Σύσταση δείγματος γονέων ως προς το φύλο και την ηλικία.

Τάξη	Μητέρες	Πατέρες	Σύνολο	Μ.Ο. ηλικίας	Τ.Α. ηλικίας
Γονείς Δ' τάξης	25	5	30	41.90	3.60
Γονείς Ε' τάξης	19	10	29	43.60	5.18
Γονείς Στ' τάξης	25	9	34	44.80	5.17
Σύνολο	69	24	93	43.40	4.65

(Επεξήγηση: Μ.Ο.= μέσος όρος, Τ.Α.= τυπική απόκλιση)

Μαθητές/τριες

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα βρισκόταν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Δ', Ε' και ΣΤ') οι οποίες αντιστοιχούν σε εύρος ηλικιών από 9 έως 12 έτη αντίστοιχα. Ο Μ.Ο. ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν ήταν 10.55 έτη (Τ.Α. = 0.9 έτη). Όσον αφορά το φύλο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτό αντιπροσωπεύτηκε σε ίσους αριθμούς στο δείγμα, δηλαδή συμμετείχαν 48 αγόρια και 48 κορίτσια. Για πιο αναλυτική περιγραφή της σύστασης του δείγματος των παιδιών ως προς το φύλο και την ηλικία με βάση την τάξη φοίτησης βλ. Πίνακα 2.

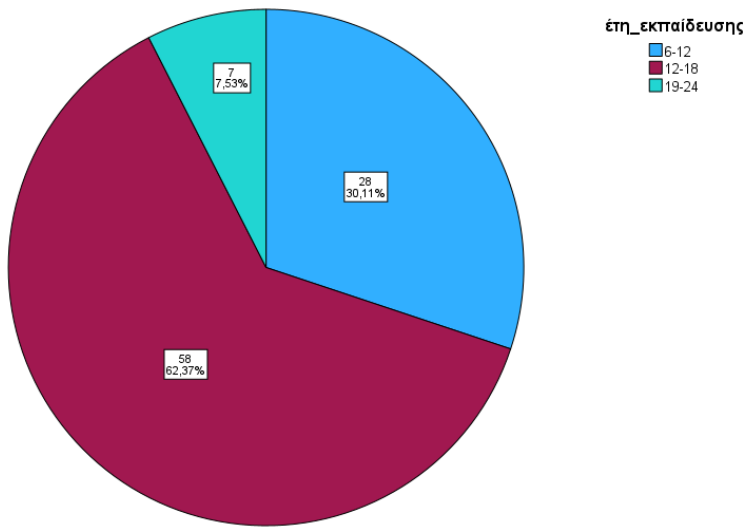
Πίνακας 2. Σύσταση δείγματος μαθητών/τριών ως προς το φύλο και την ηλικία.

Τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Μ.Ο. ηλικίας	Τ.Α. ηλικίας
Μαθητές/τριες Δ'	15	16	31	9.53	0.38
Μαθητές/τριες Ε'	14	17	31	10.51	0.40
Μαθητές/τριες ΣΤ'	19	15	34	11.50	0.39
Σύνολο	48	48	96	10.50	0.39

(Επεξήγηση: Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση)

Σχετικά με τον τόπο διαμονής, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων διέμενε στην πόλη. Πιο συγκεκριμένα 82 γονείς και παιδιά (85.4%) δήλωσαν πως κατοικούν μέσα στην πόλη. Αναφορικά με τα έτη εκπαίδευσης των γονέων, υπήρξε ποικιλομορφία όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο του καθενός. Η αναλυτική κατανομή των ετών εκπαίδευσης παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1.



ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Όσον αφορά τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα χωρίζονται σε αυτό που χορηγήθηκε στους γονείς και σε αυτά που χορηγήθηκαν στα παιδιά. Αναφορικά με τους γονείς, κατασκευάστηκε το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί (EMΓΓΠ), ενώ στα παιδιά χορηγήθηκαν γνωστικά έργα για τη μνήμη, την προσοχή και τη γλωσσική κατανόηση καθώς και το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (EMΠΠ).

Εργαλείο για τους γονείς

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί (EMΓΓΠ)

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί (EMΓΓΠ) για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παιδιών από τους γονείς σε καθημερινά γνωστικά έργα. Στην αρχή του ερωτηματολογίου δίνονται οι εξής οδηγίες: « Παρακάτω θα βρείτε μία σειρά από ερωτήσεις που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το παιδί σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας οι οποίες απαιτούν τη χρήση γνωστικών

λειτουργιών. Αυτό που καλείστε να κάνετε είναι να σκεφτείτε κατά πόσο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για το παιδί σας κατά το χρονικό διάστημα των τελευταίων 3 μηνών. Παρακαλούμε να κυκλώσετε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την εκτίμησή σας (από 1=δεν ισχύει καθόλου έως 7=ισχύει πάρα πολύ) για κάθε ερώτημα»

Αποτελείται από 12 ερωτήσεις στις οποίες οι γονείς χρειάζεται να αξιολογήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το παιδί σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας, οι οποίες απαιτούν τη χρήση γνωστικών λειτουργιών, και συγκεκριμένα της μνήμης (π.χ.: «Το παιδί μου κατά τη διάρκεια ενός τεστ/διαγωνίσματος μπορεί να ανασύρει με ευκολία από τη μνήμη του τις σωστές απαντήσεις και να τις γράψει»), της προσοχής π.χ.: Το παιδί μου μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένο στη μελέτη του ενώ γίνεται φασαρία στο σπίτι (π.χ., να παίζει δυνατά η μουσική ή η τηλεόραση ή να ακούγονται ομιλίες), και της γλωσσικής κατανόησης (π.χ.: «Το παιδί μου δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης που αφορούν σε ένα κείμενο που διάβασε για πρώτη φορά»).

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τη μεταγνωστική ενημερότητα των γονέων για τη γνωστική λειτουργία των παιδιών τους δίνονταν σε μία 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= δεν ισχύει καθόλου έως 7= Ισχύει πάρα πολύ). Ανάλογα με το βαθμό που πίστευαν ότι ανταποκρίνεται η κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου στις ικανότητες του παιδιού τους, επέλεξαν τον αντίστοιχο αριθμό της κλίμακας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες βαθμολογούνται αντίστροφα είναι οι 4,9, 11, 12.

Εργαλεία για τα παιδιά

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (EMΓΠ)

Επιπλέον, χορηγήθηκε στα παιδιά το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (EMΓΠ) (Vladika, Plouska, & Malegiannaki, 2023) το οποίο αξιολογεί την αυτο-αποτελεσματικότητα που αισθάνονται τα ίδια τα παιδιά σε γνωστικά έργα (μνήμης, προσοχής, γλωσσικής κατανόησης) της σχολικής τους καθημερινότητας. Εξετάζει τους ίδιους τομείς με το EMΓΠ που περιγράφηκε παραπάνω. Το

ερωτηματολόγιο των παιδιών αποτελείται από 16 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν την αναφερόμενη ευκολία ή δυσκολία των παιδιών σε καθημερινά γνωστικά μνήμης (π.χ.: «Όταν γράφω τεστ/διαγώνισμα έρχονται στη μνήμη μου με ευκολία οι σωστές απαντήσεις»), προσοχής (π.χ. : «Μπορώ να παραμένω συγκεντρωμένος/η σε αυτά που λέει ο/η δάσκαλος/α, ενώ γίνεται φασαρία στην τάξη»), και γλωσσικής κατανόησης (π.χ. : «Δυσκολεύομαι να απαντήσω σε ερωτήσεις κατανόησης που αφορούν ένα κείμενο που διάβασα για πρώτη φορά»).

Έργα Επιλεκτικής Προσοχής

Για την αξιολόγηση της επιλεκτικής προσοχής επιλέχθηκαν δύο εργαλεία, η γνωστική υποδοκιμασία «Ανίχνευση στον Ουρανό» και η «Μνήμη Αριθμών». Όσον αφορά το πρώτο, αποτελεί μία από τις υποδοκιμασίες του «Τεστ Προσοχής για Καθημερινές Δραστηριότητες για Παιδιά» («Test of Everyday Attention for Children»), το οποίο κατασκευάστηκε από τους Manly et al. (2001) και προσαρμόστηκε στον ελληνικό πληθυσμό από τη Μαλεγιαννάκη (2015). Το τεστ απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6 έως 16 ετών. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τα παιδιά να εντοπίσουν και να κυκλώσουν τα ερεθίσματα- στόχους. Τα ερεθίσματα στη συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν ζεύγη διαστημοπλοίων, τα οποία ήταν τοποθετημένα ανάμεσα σε άλλα παρόμοια διασπαστικά ερεθίσματα. Δεν υπήρχε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα έπρεπε να ολοκληρώσουν το έργο, αντίθετα, το κάθε παιδί όταν θεωρούσε ότι είχε ολοκληρώσει τη δοκιμασία, σταματούσε βάζοντας ένα X στο τέλος της σελίδας. Οι μεταβλητές οι οποίες υπολογίζονται από αυτό το έργο είναι ο χρόνος σε δευτερόλεπτα ανά στόχο. (Μαλεγιαννάκη, 2015).

Όσον αφορά την αξιολόγηση της ακουστικής επιλεκτικής προσοχής, χορηγήθηκε η συνθήκη της Ευθείας Επανάληψης της υπο-δοκιμασίας «Μνήμη Αριθμών» από την ελληνική εκδοχή της πέμπτης έκδοσης της Κλίμακας Νοημοσύνης Παιδιών Wechsler (WISC-VGR, Στογιαννίδου και συν., 2017), η οποία συνιστά ένα από τα γνωστά τεστ που μετρούν την ικανότητα επιλεκτικής προσοχής, αλλά και ταυτόχρονα εργαζόμενης μνήμης κατά τη συνθήκη της Αντίστροφης Επανάληψης (Ostrosky - Solís et al., 2006). Αποτελείται από 15 διπλές σειρές αριθμητικών ψηφίων, που προοδευτικά αυξάνουν. Αρχικά, διαβάζονται στο άτομο οι σειρές ψηφίων με

ρυθμό ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο. Στη συνέχεια, ζητείται από το άτομο να επαναλάβει κάθε σειρά είτε από την αρχή προς το τέλος (ευθεία ανάκληση) είτε από το τέλος προς την αρχή (αντίστροφη ανάκληση). Η πρώτη από τις σειρές του ζεύγους θεωρείται ως Προσπάθεια 1 και η δεύτερη ως Προσπάθεια 2. Υπάρχουν οκτώ ζεύγη σειρών για την Ευθεία Επανάληψη και επτά για την Αντίστροφη Επανάληψη. Κάθε ερώτηση βαθμολογείται με 2, 1 ή 0 μονάδες με τον ακόλουθο τρόπο: το άτομο παίρνει 2 μονάδες εάν επιτύχει και στις δυο προσπάθειες της ερώτησης, παίρνει 1 μονάδα εάν επιτύχει μόνο σε μια από τις δυο προσπάθειες και παίρνει 0 μονάδες εάν αποτύχει και στις δυο προσπάθειες. Μετά από αποτυχία και στις δύο προσπάθειες της ίδιας ερώτησης διακόπτεται η εξέταση. Ο κανόνας αυτός τόσο και ο τρόπος βαθμολόγησης ισχύουν και για τις ερωτήσεις της «αντίστροφης ανάκλησης». Τέλος, χορηγήθηκαν οι ερωτήσεις της «αντίστροφης επανάληψης» έστω και αν το παιδί έχει βαθμολογηθεί με μηδέν στις ερωτήσεις της «ευθείας επανάληψης». Και οι δύο συνθήκες αποτελούνται από 9 επίπεδα που το καθένα έχει 2 ομάδες αριθμοσειρών. Σε κάθε επίπεδο προστίθεται ένα επιπλέον ψηφίο. Για κάθε σωστή απάντηση τα παιδιά βαθμολογούνται με 1 βαθμό. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία στο τεστ είναι 18 βαθμοί (Μαλεγιαννάκη, 2015).

Έργα Μνήμης

Όσον αφορά τη μνήμη, χορηγήθηκε στα παιδιά μία ιστορία από την Κλίμακα Ανάκλησης Ιστοριών για παιδιά (Τζιβνίκου, 2015), καθώς επίσης χορηγήθηκε η συνθήκη Αντίστροφης Επανάληψης από την υποδοκιμασία «Μνήμη Αριθμών», όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Η Κλίμακα Ανάκλησης Ιστοριών αποτελείται από δύο σύντομες ιστορίες με το περιεχόμενο τους διαμορφωμένο έτσι ώστε να περιλαμβάνει δράσεις και θέματα οικεία στα παιδιά. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε να χορηγηθεί η μία από τις δυο ιστορίες τις οποίες περιλαμβάνει το τεστ. Η ιστορία περιλαμβάνει έναν αριθμό στοιχείων, δηλαδή βασικών πληροφοριακών μονάδων και ένα αριθμό θεματικών ενοτήτων, ευρύτερων δηλαδή ενοτήτων στις οποίες εντάσσονται τα στοιχεία.

Όσον αφορά τη διαδικασία χορήγησης, διαβάστηκε στο παιδί η ιστορία και στη συνέχεια του ζητήθηκε να ανακαλέσει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί. Στη συνέχεια, αφού χορηγήθηκαν τα υπόλοιπα τεστ και πέρασε ένα διάστημα 20 περίπου

λεπτών, ζητήθηκε από το παιδί να ανακαλέσει εκ νέου την ιστορία. Αναφορικά με τη βαθμολόγηση, αρχικά βαθμολογήθηκε η επίδοση του παιδιού στην Άμεση Ανάκληση και στη συνέχεια βαθμολογήθηκε η επίδοση στην Καθυστερημένη Ανάκληση σε σχέση με την άμεση ανάκληση, η επίδοση δηλαδή στην ιστορία των ιστορίας μετά από τη διακοπή 20-30 λεπτών. Η συγκεκριμένη επίδοση παρέχει πληροφορίες για τη συνεισφορά της διεργασίας της εδραίωσης στη μνήμη και της ανάκλησης της ιστορίας. Οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογούνται με 0 ή 1 βαθμό, ανάλογα με την ακρίβεια των στοιχείων που ανακλήθηκαν. Η μέγιστη βαθμολογία είναι το 43. Τέλος, τα παιδιά απαντούν με «ναι» ή «όχι» σε 15 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την ιστορία (Χαλμπέ, 2015).

Έργο γλωσσικής κατανόησης

Αναφορικά με την αξιολόγηση της γλωσσικής κατανόησης, χορηγήθηκε στα παιδιά η «Κατανόηση Κειμένου», μία υποδοκιμασία του Διαγνωστικού Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ) (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000). Αφού διαβάστηκε στο παιδί με αργό και σταθερό ρυθμό ένα σύντομο κείμενο, στη συνέχεια κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονταν με αυτό. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το κείμενο και έκριναν τον βαθμό στον οποίο το παιδί μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου την πρώτη φορά που έρχεται σε επαφή με αυτό. Για κάθε σωστή απάντηση που έδιναν σε κάθε ερώτηση, βαθμολογούνταν με 1 βαθμό και το σύνολο των ερωτήσεων που τους τέθηκαν ήταν 6.

Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν έγκρισης της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Αυτό το οποίο χρειάζεται να τονιστεί είναι πως τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά συμμετείχαν εθελοντικά και είχαν τη δυνατότητα ανά πάσα ώρα και στιγμή να αποσυρθούν. Αρχικά, ζητήθηκε ενυπόγραφη συγκατάθεση από τους διευθυντές των σχολείων μέσω επιστολής στην οποία αναφέρονταν αναλυτικά ο στόχος, τα εργαλεία, η διάρκεια της έρευνας καθώς και η διαδικασία διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Μετά την

εξασφάλιση της συγκατάθεσης εκ μέρους της διεύθυνσης του σχολείου και με τη σύμφωνη γνώμη της, ακολούθησε η αποστολή επιστολής προς τους γονείς, η οποία παρείχε αναλυτική ενημέρωση για την έρευνα, παρόμοια με αυτή που δόθηκε στη διεύθυνση των σχολικών μονάδων. Στην επιστολή υπήρχαν, επίσης, και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας και της επόπτριας σε περίπτωση που χρειαστούν οι γονείς περισσότερες διευκρινίσεις.

Στους γονείς δόθηκε, επίσης, έντυπο συναίνεσης, στο οποίο δήλωναν ενυπόγραφα ότι συναινούν να συμμετάσχει το παιδί τους στην έρευνα. Έπειτα, όσα παιδιά επέστρεψαν τα έντυπα συναίνεσης υπογεγραμμένα από τους γονείς και συναινούσαν και τα ίδια προφορικά, συμμετείχαν στην εξέταση, η οποία πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σε ώρες οι οποίες συμφωνήθηκαν με τους δασκάλους. Επιλέχθηκε ένας ήσυχος χώρος του σχολείου και η εξέταση διήρκεσε 25 με 30 λεπτά ατομικά για κάθε παιδί. Αρχικά, συμπληρώθηκε από κοινού με την ερευνήτρια το έντυπο με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής). Η σειρά με την οποία χορηγήθηκαν οι γνωστικές δοκιμασίες και το ερωτηματολόγιο στο κάθε παιδί ήταν τυχαιοποιημένη. Μόνο η συνθήκη της άμεσης ανάκλησης της Κλίμακας Ανάκλησης Ιστοριών πάντα χορηγούνται πρώτη προκειμένου να ακολουθήσει ένα διάστημα 20 λεπτών στο οποίο χορηγούνται τα υπόλοιπα έργα πριν τη χορήγηση των συνθηκών μακρόχρονης ανάκλησης και αναγνώρισης.

Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης των παιδιών, δίνονταν στα παιδιά το ερωτηματολόγιο των γονέων καθώς και ένα έντυπο συμπλήρωσης των δημογραφικών στοιχείων, ώστε να το μεταφέρουν σε αυτούς και να επιστραφεί συμπληρωμένο. Οι γονείς ενθαρρύνονταν για οποιαδήποτε απορία ή ερώτηση είχαν σχετικά με τη συμπλήρωση των εντύπων, να επικοινωνούν με τις ερευνήτριες. Αξίζει να αναφερθεί πως σε κάθε γονέα και σε κάθε παιδί δόθηκε ένας ξεχωριστός κωδικός, ώστε να είναι δυνατή η ταυτοποίηση με τα απαντητικά φυλλάδια αλλά και για να διατηρηθεί η ανωνυμία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας του Ερωτηματολογίου Μεταγωγτικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί (EMΓΓΠ).

Προκειμένου να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων Varimax. Ο αρχικός αριθμός των ερωτήσεων ήταν 18 ερωτήσεις, ωστόσο ο αρχικός έλεγχος της δομικής εγκυρότητας έδειξε ότι θα ήταν καλό να αφαιρεθούν από την ανάλυση 6 ερωτήματα, καθώς φόρτωναν σε παραπάνω από έναν παράγοντες, γι' αυτό και η ανάλυση εφαρμόστηκε τελικά σε 12 ερωτήσεις. Το μοντέλο που αναδείχθηκε περιλαμβάνει δύο παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 51.76% της συνολικής διακύμανσης. Σε κάθε έναν παράγοντα ελέγχθηκε και η εσωτερική του αξιοπιστία. Στον πρώτο παράγοντα ο οποίος αφορά τη Μνήμη και την Προσοχή φόρτωναν 7 ερωτήματα ($\alpha = .79$). Στο δεύτερο παράγοντα ο οποίος αφορά τη Γλωσσική Κατανόηση φόρτωναν 5 ερωτήματα ($\alpha = .78$). Τέλος, η εσωτερική αξιοπιστία του συνόλου των ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου ήταν καλή ($\alpha = .82$).

Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση του EMΓΓΠ.

Ερωτήματα	1 Προσοχή Μνήμη	2 Κατανόηση
2. Το παιδί μου μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένο κατά τη μελέτη στο σπίτι ακόμη κι αν το μάθημα το θεωρεί βαρετό ή αν είναι κουρασμένο.	.78	
5. Το παιδί μου συγκεντρώνεται όταν διαβάζει στο σπίτι χωρίς να αποσπάται από τη σκέψη ότι θέλει να βγει για παιχνίδι/βόλτα.	.76	
3. Θεωρώ ότι είναι εύκολο για το παιδί μου να μαθαίνει το κάθε κεφάλαιο στην ιστορία και να το λέει απέξω χωρίς να παραλείπει πληροφορίες.	.75	
10. Το παιδί μου δεν ξεχνά ποτέ να κάνει τις δουλειές που του αναθέτω όσες κι αν είναι, όπως, π.χ., να βοηθήσει σε δουλειές του σπιτιού.	.63	
6. Όταν έρχεται στο σπίτι, το παιδί μου θυμάται με ευκολία τα όσα διδάχτηκε στο σχολείο και γι' αυτό ο	.58	

απαιτούμενος χρόνος μελέτης στο σπίτι είναι ελάχιστος.		
8. Το παιδί μου μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένο στη μελέτη του ενώ γίνεται φασαρία στο σπίτι (π.χ., να παίζει δυνατά η μουσική ή η τηλεόραση ή να ακούγονται ομιλίες).	.48	
1. . Το παιδί μου κατά τη διάρκεια ενός τεστ/διαγωνίσματος μπορεί να ανασύρει με ευκολία από τη μνήμη του τις σωστές απαντήσεις και να τις γράφει	.48	
4. Το παιδί μου κάποιες φορές δυσκολεύεται να κατανοήσει τις οδηγίες που του δίνω για τις ασκήσεις που πρέπει να κάνει για το σχολείο.		.77
11. Το παιδί μου δυσκολεύεται περισσότερο να κατανοήσει λεκτικά προβλήματα μαθηματικών (συνήθως μία σύντομη παράγραφος κειμένου) από ό,τι τις ασκήσεις που ζητούν απλά πράξεις με αριθμούς.		.77
7. Όταν το παιδί μου διαβάσει ένα κείμενο δυσκολεύεται να επιλέξει τη σωστή απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης που είναι πολλαπλής επιλογής.		.65
12. Όταν η εκφώνηση μίας άσκησης είναι πολύ μεγάλη το παιδί μου δυσκολεύεται να καταλάβει το τι πρέπει να κάνει.		.65
9. Το παιδί μου δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης που αφορούν σε ένα κείμενο που διάβασε για πρώτη φορά.		.61
Ιδιαιτιμή:	4.411	1.799
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες:	36.76%	14.99%

2. Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της έρευνας

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης του Γονέα για το Παιδί

Στο ΕΜΓΓΠ οι γονείς ανέφεραν υψηλότερη αποτελεσματικότητα σε έργα τα οποία αφορούν τη μνήμη και την προσοχή ($M.O. = 33.93$) από ό,τι σε έργα γλωσσικής κατανόησης ($M.O. = 24.64$). Με σκοπό να ελεγχθεί το κατά πόσο σημαντική ήταν η διαφορά εφαρμόστηκε t -test, στο οποίο βρέθηκε σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ($t(96) = 11.90, p = .000$). Σε ένα συνολικό επίπεδο, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 4, οι μέσοι όροι όλων των ερωτήσεων βρίσκονται πάνω από το μέσο και κυμαίνονται από 4.18 έως 5.65. Οι ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα 1) στις οποίες οι γονείς ανέφεραν πως τα παιδιά τους έχουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα είναι η Ερώτηση 1 για τη μνήμη, η οποία αφορούσε την ικανότητα ανάσυρσης πληροφοριών από τη

μνήμη, η Ερώτηση 7 για την κατανόηση, η οποία αφορούσε την επιλογή της σωστής απάντησης σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ χαμηλότερη αποτελεσματικότητα ανέφεραν στην Ερώτηση 8 για την προσοχή, η οποία αφορούσε την ικανότητα του παιδιού να παραμείνει συγκεντρωμένο στη μελέτη του ενώ γίνεται φασαρία στο σπίτι.

Όσον αφορά τη σύγκριση των ερωτήσεων οι οποίες ήταν κοινές στα δύο ερωτηματολόγια (ΕΜΓΓΠ και ΕΜΓΠ) , στην ερώτηση 2 των γονέων (*Το παιδί μου μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένο κατά τη μελέτη στο σπίτι ακόμη κι αν το μάθημα το θεωρεί βαρετό ή αν είναι κουρασμένο*) η οποία υπάρχει αντίστοιχα και στο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς των παιδιών (Ερώτηση 3, *Μπορώ να παρακολουθώ το μάθημα χωρίς να αποσπάται η προσοχή μου ακόμη κι αν το μάθημα μου φαίνεται βαρετό ή είμαι κουρασμένος/η (π.χ., την τελευταία ώρα του προγράμματος)*), ο μέσος όρος των απαντήσεων των γονέων ήταν 4.64 και στων παιδιών 4.79, πράγμα το οποίο δείχνει τη σύγκλιση των απόψεών τους. Ενδεικτικά, ένα ακόμη παράδειγμα όπου οι μέσοι όροι των απαντήσεων και στα δύο ερωτηματολόγια κυμαίνονταν σχετικά κοντά είναι η Ερώτηση 11 στο ερωτηματολόγιο των γονέων (*Το παιδί μου δυσκολεύεται περισσότερο να κατανοήσει λεκτικά προβλήματα μαθηματικών (συνήθως μία σύντομη παράγραφος κειμένου) από ό,τι τις ασκήσεις που ζητούν απλά πράξεις με αριθμούς*) , με την Ερώτηση 5 από το ερωτηματολόγιο των παιδιών (*Δυσκολεύομαι να κατανοήσω τα προβλήματα μαθηματικών περισσότερο όταν είναι σε μορφή κειμένου/ιστορίας παρά όταν είναι μόνο πράξεις με αριθμούς*), με μέσο όρο 4.65 και 5.07 αντίστοιχα, με τα παιδιά να αισθάνονται ελαφρώς υψηλότερη δυσκολία.

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί πως υπήρχαν και ερωτήματα στα οποία φάνηκε πως οι γονείς και τα παιδιά κατά μέσο όρο απάντησαν διαφορετικά, ωστόσο με αρκετά μικρή απόκλιση, η οποία δε μπορεί να αναιρέσει τα γενικά αποτελέσματα των συσχετίσεων. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η Ερώτηση 3 στο ερωτηματολόγιο των γονέων (*Θεωρώ ότι είναι εύκολο για το παιδί μου να μαθαίνει το κάθε κεφάλαιο στην ιστορία και να το λέει απέξω χωρίς να παραλείπει πληροφορίες*) στην οποία ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν το 5.21, ενώ στην αντίστοιχη Ερώτηση 4 στο ερωτηματολόγιο των παιδιών (*«Μπορώ να μαθαίνω εύκολα το μάθημα της ιστορίας και να το λέω απ' έξω ακριβώς όπως είναι γραμμένο στο βιβλίο.»*) ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν το 4.28.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστο και Μέγιστο των απαντήσεων στο ΕΜΓΓΠ.

Ερωτήσεις	Μ.Ο. Απαντήσεων	Τ.Α. Απαντήσεων	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ερώτηση 1	5.60	1.23	1	7
Ερώτηση 2	4.64	1.52	1	7
Ερώτηση 3	5.21	1.50	1	7
Ερώτηση 4	5.07	1.97	1	7
Ερώτηση 5	4.56	1.69	1	7
Ερώτηση 6	5.32	1.46	1	7
Ερώτηση 7	5.42	1.61	2	7
Ερώτηση 8	4.18	1.82	1	7
Ερώτηση 9	5.25	1.62	1	7
Ερώτηση 10	4.42	1.91	1	7
Ερώτηση 11	4.65	1.96	1	7
Ερώτηση 12	4.26	1.85	1	7
Παράγοντας 1: Μνήμη/Προσοχή	33.93	7.46	10	49
Παράγοντας 2: Γλωσσική Κατανόηση	24.64	6.58	10	35

(Επεξήγηση: Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση)

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (ΕΜΓΓΠ)

Όσον αφορά το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης Παιδιών (ΕΜΓΠ), φαίνεται πως τα παιδιά θεωρούν πως είναι πιο αποτελεσματικά σε έργα οι οποίες αφορούν τη μνήμη και την προσοχή ($M.O. = 53.17$) από ό,τι σε έργα τα οποία αφορούν τη γλωσσική κατανόηση ($M.O. = 24.21$). Με σκοπό να ελεγχθεί το κατά πόσο σημαντική ήταν η διαφορά εφαρμόστηκε t -test. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, οι μέσοι όροι

όλων των ερωτήσεων βρίσκονται πάνω από το μέσο και κυμαίνονται από 4.28 έως 6.03. Οι ερωτήσεις στις οποίες τα παιδιά ανέφεραν έχουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα είναι η Ερώτηση 5 και η Ερώτηση 14, ενώ χαμηλότερη αποτελεσματικότητα ανέφεραν στην Ερώτηση 4.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστο και Μέγιστο των απαντήσεων στο ΕΜΓΠ.

Ερωτήσεις	Μ.Ο. Απαντήσεων	Τ.Α. Απαντήσεων	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ερώτηση 1	4.83	1.22	2	7
Ερώτηση 2	5.00	1.41	1	7
Ερώτηση 3	4.79	1.83	1	7
Ερώτηση 4	4.28	1.92	1	7
Ερώτηση 5	5.07	1.86	1	7
Ερώτηση 6	4.64	1.65	1	7
Ερώτηση 7	4.95	1.38	1	7
Ερώτηση 8	4.84	1.52	1	7
Ερώτηση 9	4.91	1.69	1	7
Ερώτηση 10	4.42	1.76	1	7
Ερώτηση 11	4.81	1.62	1	7
Ερώτηση 12	4.92	1.51	1	7
Ερώτηση 13	4.59	1.63	1	7
Ερώτηση 14	6.03	1.48	1	7
Ερώτηση 15	4.50	1.82	1	7
Ερώτηση 16	4.79	2.16	1	7
Παράγοντας 1: Μνήμη/Προσοχή	53.17	11.00	25	74
Παράγοντας 2: Γλωσσική Κατανόηση	24.21	5.66	11	35

(Επεξήγηση: Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση)

Επιδόσεις στα γνωστικά έργα προσοχής

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών/τριών στα έργα προσοχής παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4. Όσον αφορά την υποδοκιμασία Ευθείας Ανάκλησης Αριθμών, η ελάχιστη βαθμολογία η οποία συγκεντρώθηκε ήταν το 5 ενώ η μέγιστη το 12, τη στιγμή που η ανώτατη βαθμολογία που μπορούσε να συγκεντρώσει κανείς ήταν το 18. Ο Μ.Ο. επίδοσης του δείγματος για τη συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν το 8.21 με Τ.Α. = 1.37. Σχετικά με την υποκλίμακα Ανίχνευσης στον Ουρανό, ο Μ.Ο. της βαθμολογίας των μαθητών/τριών ήταν 6.32 με Τ.Α. = 2.41. Αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μέγιστη (14) και στην ελάχιστη (3.15) βαθμολογία των μαθητών/τριών. Αυτή η απόκλιση ανάμεσα στις βαθμολογίες οφείλεται στο γεγονός ότι δεν τέθηκε στα παιδιά κάποιο συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο μέσα στο οποίο θα έπρεπε να ολοκληρώσουν τη δοκιμασία.

Επιδόσεις στα γνωστικά έργα μνήμης

Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στα γνωστικά έργα τα οποία αφορούν τη μνήμη περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 4. Στην Άμεση Ανάκληση Ιστορίας ο Μ.Ο. των απαντήσεων ήταν 24.32 με Τ.Α. 7.61, ενώ στην Καθυστερημένη Ανάκληση ο Μ.Ο. ήταν 23.85 με Τ.Α. = 7.82. Παρατηρείται πως η ελάχιστη και η μέγιστη βαθμολογία η οποία συγκεντρώθηκε στην Άμεση Ανάκληση είναι η ίδια με αυτή που συγκεντρώθηκε στην Καθυστερημένη Ανάκληση (ελάχιστη = 8, μέγιστη = 43), ενώ υπάρχει αρκετά μεγάλη διαφορά ανάμεσα τους. Όσον αφορά τη Συνθήκη Αναγνώρισης Ιστορίας, ο Μ.Ο. των επιδόσεων των μαθητών/τριών ήταν 13.11 με Τ.Α. = 1.33. Στην Αντίστροφη Ανάκληση Αριθμών, η ελάχιστη βαθμολογία η οποία συγκεντρώθηκε ήταν το 4 ενώ η μέγιστη το 13, ο Μ.Ο. ήταν 8.09 με Τ.Α. = 1.88.

Επιδόσεις στο γνωστικό έργο γλωσσικής κατανόησης

Αναφορικά με τη δοκιμασία κατανόησης κειμένου, ο Μ.Ο. ήταν 4.28 με Τ.Α. = 1.50. Η μέγιστη βαθμολογία η οποία συγκεντρώθηκε στη συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν το 15, ενώ η ελάχιστη βαθμολογία ήταν το 0. Αξίζει να σημειωθεί πως σε κανένα άλλο γνωστικό έργο το οποίο χορηγήθηκε δεν υπήρξε τόσο χαμηλή ελάχιστη βαθμολογία.

Πίνακας 4. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστο και Μέγιστο των Επιδόσεων στις Γνωστικές Δοκιμασίες

	Μεταβλητές της έρευνας	M.O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Δοκιμασίες Προσοχής	Ευθεία Ανάκληση Αριθμών	8.21	1.37	5	12
	Ανίχνευση στον Ουρανό	6.32	2.41	3.15	14
Δοκιμασίες Μνήμης	Άμεση Ανάκληση Ιστορίας	24.32	7.61	8	43
	Καθυστερημένη Ανάκληση Ιστορίας	23.85	7.82	8	43
	Συνθήκη Αναγνώρισης Ιστορίας	13.11	1.33	9	15
	Αντίστροφη Επανάληψη Αριθμών	8.09	1.88	4	13
Δοκιμασία Γλωσσικής Κατανόησης	Κατανόηση Κειμένου	4.28	1.50	0	6

(Επεξήγηση: M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση)

3. Αποτελέσματα συσχετίσεων

Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αναφορών των γονέων με τις αυτο-αναφορές των παιδιών

Εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των απαντήσεων των γονέων στους παράγοντες του ΕΜΓΠ με τις απαντήσεις των παιδιών στους παράγοντες του ΕΜΓΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συσχετίστηκαν σημαντικά μεταξύ τους μόνο οι παράγοντες από τα δύο ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τις ίδιες γνωστικές λειτουργίες (βλ. Πίνακα 5). Έτσι, για παράδειγμα, παρατηρήθηκε μία μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του Παράγοντα Μνήμης/Προσοχής των παιδιών και τον Παράγοντα Μνήμης/Προσοχής των γονέων ($r = .336, p = .01$). και αντίστοιχα μεταξύ των παραγόντων Γλωσσικής Κατανόησης των δύο ερωτηματολογίων ($r = .211, p = .05$).

Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αναφορών γονέων και παιδιών στους παράγοντες του ΕΜΓΓΠ με το ΕΜΓΠ.

	Παράγοντας Μνήμης/ Προσοχής-Παιδιά (ΕΜΓΠ)	Παράγοντας Γλωσσικής Κατανόησης-Παιδιά (ΕΜΓΠ)
Παράγοντας Μνήμης/ Προσοχής-Γονείς (ΕΜΓΓΠ)	.336**	.152
Παράγοντας Γλωσσικής Κατανόησης-Γονείς (ΕΜΓΓΠ)	.196	.211*

(Επεξήγηση: ** Η συσχέτιση είναι σημαντική στο .01 επίπεδο, * Η συσχέτιση είναι σημαντική στο .05 επίπεδο)

Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των αναφορών των γονέων με τις αντικειμενικές επιδόσεις των παιδιών

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των απαντήσεων των γονέων στους παράγοντες του ΕΜΓΓΠ με τις αντικειμενικές επιδόσεις των παιδιών στα γνωστικά έργα δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας αφορούσε την κατασκευή και τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής γνώσης του Γονέα για το Παιδί (ΕΜΓΓΠ) για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών στα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαθέτει καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, αφού έχει καλούς δείκτες εγκυρότητας και εσωτερικής αξιοπιστίας, γεγονός το οποίο το καθιστά ένα κατάλληλο εργαλείο για μελλοντικές μελέτες με γονείς. Όσον αφορά την πρόβλεψη της **Υπόθεσης 1**, ότι οι γονείς θα αναγνωρίζουν και θα διαφοροποιήσουν τουλάχιστον τους δύο από τους τρεις παράγοντες σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες σε ενήλικους (Μαλεγιαννάκη & Μεταλλίδου, 2011. Τούρα και συν., 2022), επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς μέσω των αναφορών τους φάνηκε να αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε έργα προσοχής και μνήμης ως κάτι ενιαίο και διαφορετικό από την γλωσσική κατανόηση. Το συγκεκριμένο εύρημα παρατηρήθηκε σε προγενέστερη έρευνα των Μαλεγιαννάκη και Μεταλλίδου (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε σε προπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες και αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των επιδόσεων σε πειραματικά έργα προσοχής και της ενημερότητας των φοιτητών/τριών για την αποτελεσματικότητα του συστήματος της προσοχής τους γενικά σε έργα καθημερινής ζωής. Για τη μέτρηση της μετα-προσοχής στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μεταξύ άλλων ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς για γνωστικά σφάλματα, σφάλματα προσοχής και αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής που κατασκευάστηκαν από τις ερευνήτριες. Κατά τον έλεγχο, λοιπόν, της δομικής εγκυρότητας του Ερωτηματολογίου Γνωστικών Σφαλμάτων (Broadbent et al., 1982), τα λάθη μνήμης και διάσπασης προσοχής σχημάτισαν έναν κοινό παράγοντα. Μάλιστα, οι ερευνήτριες ερμήνευσαν το συγκεκριμένο εύρημα με το γεγονός ότι η ορθή λειτουργία της μνήμης εν πολλοίς προϋποθέτει την ορθή λειτουργία της προσοχής. Ουσιαστικά η μνήμη και η προσοχή βρίσκονται σε αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ τους και είναι δύσκολο να διαχωριστούν σε πρακτικό επίπεδο οι διεργασίες της μίας από την άλλη, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα παιδιά (βλ. Βλαδίκια, 2023).

Εξάλλου, όπως παραδέχθηκαν οι Chun και Turk-Browne (2007), η μνήμη έχει περιορισμένη χωρητικότητα γι' αυτό τον λόγο η προσοχή καθορίζει τι θα κωδικοποιηθεί, ενώ η μνήμη από την πλευρά της μέσω των προηγούμενων εμπειριών του ατόμου καθοδηγεί το τι πρέπει να προσεχθεί (Chun & Browne, 2007). Παρότι, λοιπόν, στην παρούσα μελέτη οι γονείς δεν αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα της δικής τους γνωστικής λειτουργίας αλλά των παιδιών τους, φαίνεται πως η μεταγνωστική τους γνώση για τη σχέση μεταξύ των λειτουργιών της προσοχής και της μνήμης μεταβιβάζεται στον τρόπο που αξιολογούν τη γνωστική λειτουργία των παιδιών τους. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα από τα περιγραφικά δεδομένα της παρούσας εργασίας είναι ότι οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που σημείωσαν οι γονείς και τα παιδιά στους αντίστοιχους παράγοντες είναι αυξημένοι ($> 5 =$ ισχύει αρκετά) και δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα μεταξύ τους, αν και στα παιδιά ήταν ελαφρώς υψηλότεροι (5.60 των γονέων, ενώ στον παιδιών το 6.03).

Ο δεύτερος στόχος αφορούσε το κατά πόσο οι υποκειμενικές πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε καθημερινά γνωστικά έργα συγκλίνουν με τις αυτο-αναφορές των παιδιών τους. Η **Υπόθεση 2** της παρούσας έρευνας η οποία προέβλεπε ότι θα συσχετίζονται οι αναφορές μεταξύ γονέων και παιδιών μόνο για τους παράγοντες που αξιολογούν την/τις ίδια/ες λειτουργίες και όχι μεταξύ διαφορετικών λειτουργιών επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων. Το γεγονός ότι αναπτύχθηκαν μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών θεωρείται ως αναμενόμενο εύρημα, καθώς γονείς και παιδιά συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, στα οποία οι απαντήσεις είναι προϊόν υποθετικο-συμπερασματικών διαδικασιών και προϋποθέτουν μία καλή ενημερότητα και παρακολούθηση της επίδοσης (βλ. Μαλεγιαννάκη 2015). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως μέχρι τώρα οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη σύγκριση των πεποιθήσεων των γονέων και των παιδιών αποκλειστικά ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις και όχι τις επιδόσεις τους σε καθημερινά γνωστικά έργα. Όπως εξάλλου αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, οι αντιλήψεις των παιδιών για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους διαμορφώνονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και επηρεάζονται από τις αξιολογήσεις και τις θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις σημαντικών άλλων, όπως είναι οι γονείς (βλ. Pesu, Viljaranta & Anuola, 2016). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως και σε προγενέστερη έρευνα της Μαλεγιαννάκη (2015), η οποία μελέτησε την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών διαστάσεων του

συστήματος προσοχής σε παιδιά σχολικής ηλικίας, βρέθηκε πως οι απόψεις των παιδιών για το πόσο προσέχουν στην τάξη συγκλίνουν με τις αναφορές των γονιών τους για το πόσο προσέχουν στο σπίτι (Μαλεγιαννάκη, 2015).

Τέλος, ο τρίτος στόχος της έρευνας είχε να κάνει με το κατά πόσο οι υποκειμενικές πεποιθήσεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε καθημερινά γνωστικά έργα συγκλίνει με τις αντικειμενικές επιδόσεις των παιδιών τους σε γνωστικά έργα. Γι' αυτό το λόγο χορηγήθηκαν στα παιδιά γνωστικά έργα τα οποία μετρούν τη μνήμη, την προσοχή και τη γλωσσική κατανόηση. Η **Υπόθεση 3** που προέβλεπε την ανάπτυξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των αξιολογήσεων των γονέων στο ΕΜΓΠ και των επιδόσεων των παιδιών στα γνωστικά έργα δεν επιβεβαιώθηκε. Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα στις έρευνες των Μαλεγιαννάκη (2015) και Βλαδίκια (2023) έδειξαν ότι τα παιδιά στο Δημοτικό παρακολουθούν τη γνωστική τους λειτουργία και οι αναφορές τους για την αποτελεσματικότητά τους σε έργα προσοχής, μνήμης και γλώσσας συνδέονται μετρίως με τις αντικειμενικές τους επιδόσεις, για τις εκτιμήσεις των γονέων δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο. Δηλαδή, ενώ οι εκτιμήσεις των γονέων με ελάχιστες αποκλίσεις είναι παραπλήσιες με αυτές των παιδιών, οι γονείς φαίνεται να είναι λιγότερο ενήμεροι για τις πραγματικές επιδόσεις των παιδιών τους σε γνωστικά έργα. Το εύρημα αυτό δε μας προκαλεί έκπληξη, καθώς οι ερωτήσεις του ΕΜΓΠ για τη μεταγνωστική γνώση των γονέων για τη γνωστική λειτουργία των παιδιών τους αφορούν σχολικές διαδικασίες (κατανόηση εκφώνησης ασκήσεων, προσοχή την ώρα του μαθήματος, ευκολία ανάσυρσης πληροφοριών που σχετίζονται με κάποιο μάθημα π.χ., το μάθημα της ιστορίας) για τα οποία οι γονείς ίσως χρειάζεται να ανατρέξουν στις γνώσεις που έχουν αποκομίσει μέσω της παρακολούθησης της σχολικής πορείας και της εποπτείας των σχολικών εργασιών για το σπίτι. Ωστόσο, οι βαθμολογίες στα μαθήματα αλλά και η προσπάθεια που γίνεται στο σπίτι για την προετοιμασία για το σχολείο δεν είναι πάντοτε ενδεικτική των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιών, αλλά επηρεάζεται από πολλούς άλλους παράγοντες όπως είναι τα κίνητρα, η αυτο-πεποίθηση, η διάθεση, κ.λπ. (Green, et. al., 2012). Επομένως, οι «καθαρές» γνωστικές μετρήσεις των ικανοτήτων των παιδιών ενδέχεται να μη συσχετίστηκαν με τις πεποιθήσεις που έχουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή καθημερινότητα του παιδιού, καθώς και με τον τρόπο με το οποίο αυτές εκδηλώνονται. Αντιθέτως, για τα παιδιά οι απαντήσεις τους στο ΕΜΓΠ είναι προϊόν δικής τους βιωματικής παρακολούθησης, γι' αυτό και συνδέονται καλύτερα με τις αντικειμενικές τους επιδόσεις (Βλαδίκια, 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τη χρήση του Ερωτηματολογίου Μεταγνώσης του Γονέα για το Παιδί σε μελλοντικές έρευνες ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για τη μέτρηση των υποκειμενικών πεποιθήσεων των γονέων για την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε καθημερινά γνωστικά έργα. Μάλιστα, η σύγκλιση των πεποιθήσεων μεταξύ των γονέων και των παιδιών για την αποτελεσματικότητα της γνωστικής λειτουργίας των δεύτερων, εκτός από απόδειξη ότι γονείς και παιδιά μοιράζονται κοινές γνώσεις αναφορά με τη γνωστική κατάσταση των δεύτερων, συνιστά κατά μία έννοια και ένδειξη καλής συγκλίνουσας εγκυρότητας του ΕΜΓΓΠ.

Ωστόσο, η γενικευσιμότητα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας περιορίζεται από το μικρό μέγεθος του δείγματος και από το γεγονός ότι για λόγους ευκολότερης πρόσβασης στο δείγμα τα δεδομένα συλλέχθηκαν μόνο από τους νομούς Πέλλας και Φλώρινας. Επίσης, οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν γονείς οι οποίοι είχαν παιδιά ηλικιών από 10 έως 12 ετών, συνεπώς, στόχος μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών σε ένα ευρύτερο ηλικιακό φάσμα παιδιών, όπως για παράδειγμα σε γονείς παιδιών μικρότερων τάξεων του δημοτικού ή παιδιών γυμνασίου και λυκείου, αλλά ακόμη και σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή νευροαναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες είναι γνωστό ότι επηρεάζουν τη λειτουργία της μνήμης, της προσοχής, της γλωσσικής κατανόησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Annevirta, T., & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 195-226.
- Βλαδίκα Κ. (2023). *Διερεύνηση της μεταγνωστικής ενημερότητας παιδιών Δημοτικού για την αποτελεσματικότητά τους σε καθημερινά έργα προσοχής, μνήμης και γλώσσας*. (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Chun, M. M., & Turk-Browne, N. B. (2007). Interactions between attention and memory. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(2), 177-184.
- Cottini, M. (2017). *Investigating The Role Of Metamemory In Prospective Memory Of School-Aged Children* (Doctoral dissertation, Universita Degli Studi Di Pavia).
- Dinsmore, D. L., & Parkinson, M. M. (2013). What are confidence judgments made of? Students' explanations for their confidence ratings and what that means for calibration. *Learning and Instruction*, 24, 4-14.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. *Structural/process theories of complex human behavior*, 213-245.
- Goh, C. C. (2000). *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*. *System*, 28(1), 55-75.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Karably, K., & Zabucky, K. M. (2009). Children's metamemory: A review of the literature and implications for the classroom. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 32-52.
- Κουτσουράκη, (2020). Μεταγνώση και αναγνωριστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 16(3), 205-225. http://dx.doi.org/10.12681/psy_hps.23815
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση. Πεδίο
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Ελληνικά Γράμματα.

- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. *Always Learning: Pearson Research Report*, 24, 1-40.
- Loh, E. K. (2019). What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*, 86, 102119.
- Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Guo, X., Jiang, K., Liu, Z., & Luo, L. (2018). The relationship between parental involvement and children's self-efficacy profiles: A person-centered approach. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3730-3741.
- Μαλεγιαννάκη, Α. Χ., (2015). *Η ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών διαστάσεων του συστήματος της προσοχής σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μαλεγιαννάκη, Α. Χ., (2011). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιδόσεων σε πειραματικά έργα προσοχής και πλευρών της μεταπροσοχής*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μαλεγιαννάκη, Α. Χ., & Μεταλλίδου, Π. (2011). Μεταγνωστική γνώση των φοιτητών και φοιτητριών για την αποτελεσματικότητα της προσοχής τους και τη συχνότητα σφαλμάτων σε καθημερινά έργα προσοχής. Στο Π. Βορριά, Δ., Τατά, & Χ. Αθανασιάδου (Επιμελ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας, Τόμος Θ'* (σελ. 203-235). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British journal of educational psychology*, 81(1), 59-77.
- Murphey, D. A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental review*, 12(2), 199-232.
- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of applied developmental psychology*, 44, 63-71.
- Schneider, W. (2015). *The development of metamemory*. In Memory development from early childhood through emerging adulthood (pp. 255-308). Springer, Cham.
- Schraw, G. (2001). *Promoting general metacognitive awareness*. In Metacognition in learning and instruction (pp. 3-16). Springer, Dordrecht.

- Σταυρακάκη, Σ., Τσιμπλή Ι. Μ. (2000). *Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: στάθμιση, στατιστική ανάλυση, ψυχομετρικές ιδιότητες*. Ελληνικά Γράμματα.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Psychology Press.
- Ταχματζίδης, Δ. (2018). *Εκτελεστικός Έλεγχος, Γλώσσα, Λογική Σκέψη και Ενημερότητα. Σχέσεις κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία*. (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Τούρα, Π., Χάτζιου, Γ., Βλαδίκια, Κ., Κλειτσιώτη, Α., Κανούτου, Ε. & Μαλεγιαννάκη, Α. Χ. (2022, Οκτώβριος 5-9). Μεταγνωστική γνώση για την αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών σε καθημερινές ακαδημαϊκές δραστηριότητες: Αξιολόγηση και πρόβλεψη της επίδοσης σε γνωστικούς τομείς που υπόκεινται των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων [πρακτικά συνεδρίου]. 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες- διδακτικές παρεμβάσεις*. Κόλλυπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Vladika, K., Plouska, A., Malegiannaki, A.X. (2023, April 28-29). *Investigating Elementary Children's Metacognitive Awareness Regarding Their Efficacy in Everyday Cognitive Tasks*. [Conference session]. The 5th International Conference "Education Across Borders", Korçë.
- Wiborg, Ø. N., & Grätz, M. (2022). *Parents' income and wealth matter more for children with low than high academic performance: Evidence from comparisons between and within families in egalitarian Norway*. *Research in Social Stratification and Mobility*, 79, 100692.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Μεταγνώστικής γνώσης του Γονέα για το Παιδί

Παρακάτω θα βρείτε μία σειρά από ερωτήσεις που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το παιδί σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας οι οποίες απαιτούν τη χρήση γνωστικών λειτουργιών. Αυτό που καλείστε να κάνετε είναι να σκεφτείτε κατά πόσο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για το παιδί σας κατά το χρονικό διάστημα των τελευταίων 3 μηνών.

Παρακαλούμε να κυκλώσετε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα την εκτίμησή σας (από 1=δεν ισχύει καθόλου έως 7=ισχύει πάρα πολύ) για κάθε ερώτημα.

	Δεν ισχύει καθόλου					Ισχύει πάρα πολύ	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Το παιδί μου κατά τη διάρκεια ενός τεστ/διαγωνίσματος μπορεί να ανασύρει με ευκολία από τη μνήμη του τις σωστές απαντήσεις και να τις γράψει.	1	2	3	4	5	6	7
2. Το παιδί μου μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένο κατά τη μελέτη στο σπίτι ακόμη κι αν το μάθημα το θεωρεί βαρετό ή αν είναι κουρασμένο.	1	2	3	4	5	6	7
3. Θεωρώ ότι είναι εύκολο για το παιδί μου να μαθαίνει το κάθε κεφάλαιο στην ιστορία και να το λέει απέξω χωρίς να παραλείπει πληροφορίες.	1	2	3	4	5	6	7
4. Το παιδί μου κάποιες φορές δυσκολεύεται να κατανοήσει τις οδηγίες που του δίνω για τις ασκήσεις που πρέπει να κάνει για το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
5. Το παιδί μου συγκεντρώνεται όταν διαβάζει στο σπίτι χωρίς να αποσπάται από τη σκέψη ότι θέλει να βγει για παιχνίδι/βόλτα.	1	2	3	4	5	6	7
6. Όταν έρχεται στο σπίτι, το παιδί μου θυμάται με ευκολία τα όσα διδάχτηκε στο σχολείο και γι' αυτό	1	2	3	4	5	6	7

ο απαιτούμενος χρόνος μελέτης στο σπίτι είναι ελάχιστος.

7. Όταν το παιδί μου διαβάσει ένα κείμενο 1 2 3 4 5 6 7
δυσκολεύεται να επιλέξει τη σωστή απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης που είναι πολλαπλής επιλογής.

8. Το παιδί μου μπορεί να παραμείνει 1 2 3 4 5 6 7
συγκεντρωμένο στη μελέτη του ενώ γίνεται φασαρία στο σπίτι (π.χ., να παίζει δυνατά η μουσική ή η τηλεόραση ή να ακούγονται ομιλίες).

9. Το παιδί μου δυσκολεύεται να απαντήσει σε 1 2 3 4 5 6 7
ερωτήσεις κατανόησης που αφορούν σε ένα κείμενο που διάβασε για πρώτη φορά

10. Το παιδί μου δεν ξεχνά ποτέ να κάνει τις 1 2 3 4 5 6 7
δουλειές που του αναθέτω όσες κι αν είναι, όπως, π.χ., να βοηθήσει σε δουλειές του σπιτιού.

11. Το παιδί μου δυσκολεύεται περισσότερο να 1 2 3 4 5 6 7
κατανοήσει λεκτικά προβλήματα μαθηματικών (συνήθως μία σύντομη παράγραφος κειμένου) από ό,τι τις ασκήσεις που ζητούν απλά πράξεις με αριθμούς.

12. Όταν η εκφώνηση μίας άσκησης είναι πολύ 1 2 3 4 5 6 7
μεγάλη το παιδί μου δυσκολεύεται να καταλάβει το τι πρέπει να κάνει.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου!