

Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, άγχους και αυτοεκτίμησης σε εφήβους μαθητές

Τσιμπούκη Παναγιώτα-Διονυσία (Α.Μ.: 201524)

ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και συντάχθηκε τον Σεπτέμβριο, 2017.

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

Επιτροπή Παρουσίασης Διπλωματικής

1. Τάνταρος Σπυρίδων
2. Χατζηγηρήστου Χρυσή
3. Ρούσσοσ Πέτρος

Περίληψη

Η παρούσα συναφειακή μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, του άγχους και της αυτοεκτίμησης σε εφήβους μαθητές. Το μέγεθος του δείγματος (N) ανέρχεται στους 236 μαθητές της Β' και Γ' Γυμνασίου (Δημόσια Γυμνάσια του νομού Αττικής), με μέσο όρο (M) ηλικίας τα 14,5 έτη. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ψυχομετρικά εργαλεία: το Metacognitive Awareness of Reading Strategies Questionnaire (MARSQ), το State-Trait Anxiety Inventory (STAI) και το Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα άτομα που αυτο-αναφέρονται ως καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν πολλές μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης και κυρίως τις «Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος». Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν μία χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης στους εφήβους μαθητές. Επιπλέον, μετά τις αναλύσεις διαφορών, φάνηκε μία γενική τάση, κατά την οποία, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη θετική αυτο-εκτίμηση και υψηλότερα επίπεδα αυτο-αναφερόμενου καταστασιακού άγχους, σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία διακυμαίνονταν ανάλογα με των μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι η αύξηση της ενημερότητας μαθητών, εκπαιδευτικών και ατόμων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Τέλος, υπάρχει αναγκαιότητα για περαιτέρω μελέτη του μηχανισμού και της ερμηνείας της σχέσης άγχους και αυτοεκτίμησης.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταγνωστική ικανότητα, άγχος, αυτοεκτίμηση, εφηβεία

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
Μεταγνωστική Ικανότητα.....	6
Άγχος.....	18
Αυτοεκτίμηση.....	32
Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις.....	47
Μέθοδος.....	49
Συμμετέχοντες.....	49
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	50
Διαδικασία.....	54
Αποτελέσματα.....	55
Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες.....	55
Έλεγχος Υποθέσεων.....	61
Έλεγχος Διαφορών.....	67
Συζήτηση.....	73
Βιβλιογραφία.....	79
Παράρτημα.....	93

Πρόλογος

Θα ήθελα σε αυτό το σημείο, να ευχαριστήσω θερμά όλους όσοι συνεισέφεραν άμεσα ή έμμεσα κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας κ. Τάνταρο Σπυρίδων για την εποπτεία, τη συνεργασία και την στήριξη του εν γένει. Κατόπιν, ευχαριστώ πολύ όλους τους διευθυντές των σχολείων και τους μαθητές που είχαν την καλοσύνη να συμμετέχουν στην έρευνα και ιδιαιτέρως την φίλη μου Ηλιάνα, τον Βασίλη και την Πόπη για την πολύτιμη βοήθειά τους. Επιπλέον, ευχαριστώ τους φίλους μου και τις συμφοιτήτριές μου για την υπομονή και την υποστήριξη τους τα τελευταία δύο χρόνια. Ένα μεγάλο και ξεχωριστό ευχαριστώ στον Αλέξανδρο για όλα όσα μου έχει προσφέρει με γενναιοδωρία! Φυσικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, που η αγάπη, η βοήθεια, η στήριξη και η πίστη τους είναι όλα αυτά που μου χάρισαν ανιδιοτελώς και σε αφθονία!

Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, άγχους και αυτοεκτίμησης σε εφήβους μαθητές

Μεταγνωστική Ικανότητα (Metacognition)

Η μεταγνωστική ικανότητα ή αλλιώς «μεταγιγνώσκειν» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται σχετικά με το τι γνωρίζει, τη γνωστική διαδικασία που ακολουθεί σε ένα έργο και στο πώς χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του για να ελέγξει τη διαδικασία (Lockl & Schneider, 2006). Το μεταγιγνώσκειν είναι θεμελιώδους σημασίας μηχανισμός και εξαρτάται από τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου (Vo, Kornell, Pouget & Cantlon, 2014).

Δηλαδή πρόκειται για διεργασίες που εφαρμόζονται επί του γιγνώσκειν και ενεργοποιούν την ενημερότητα του τι σκεφτόμαστε, με ποιο τρόπο και γιατί και μας ανατροφοδοτεί για το πώς εξελίσσεται η γνωστική επεξεργασία. Επομένως, οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές διεργασίες αλληλεπιδρούν και λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο, ενώ διακρίνονται στο πως χρησιμοποιούν την πληροφορία. Οι γνωστικές διεργασίες χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν ένα άτομο να επιτύχει έναν ειδικό σκοπό, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται για να επιβεβαιώσουν ότι ο σκοπός έχει επιτευχθεί (Roberts & Erdos, 1993). Επομένως, η γνωστική στρατηγική είναι το μέσο κατάκτησης της γνώσης, ενώ η μεταγνωστική στρατηγική είναι ο τρόπος ελέγχου της γνώσης.

Βασικοί στόχοι της μεταγνωστικής ικανότητας είναι η ανάπτυξη της ικανότητας σχεδιασμού στρατηγικής και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και της πορείας της σκέψης. Πρόκειται, δηλαδή, για την επίγνωση του επιπέδου και των δυνατοτήτων της σκέψης που έχει το ίδιο το άτομο. Μερικές από τις βασικές διαδικασίες της μεταγνωστικής ικανότητας, είναι ο σχεδιασμός, ο έλεγχος και η αξιολόγηση, μέσα από τον αυτοέλεγχο και την αυτοδιόρθωση. Στην ουσία, πρόκειται, για έναν ανατροφοδοτικό μηχανισμό που επιτρέπει

στο άτομο να αναγνωρίζει, να αξιολογεί και να ρυθμίζει τον εαυτό του έτσι ώστε να αντεπεξέρχεται επιτυχώς σε ένα γνωστικό έργο.

Όπως τόνισε ο Flavell (1979), που μελέτησε τον όρο “metacognition”, η μεταγνωστική ικανότητα αφορά στη γνώση και τη ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων ενός ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η Ann Brown (1978) εισήγαγε τον όρο “metamemory” και ασχολήθηκε με τη μεταγνωστική παρακολούθηση και τον μεταγνωστικό έλεγχο. Ωστόσο, και στο έργο του Vygotsky (1978, 1986) αναλύεται η έννοια της αυτορρύθμισης και η σημασία της στην εκπαίδευση. Αργότερα η έννοια της μεταγνωστικής ικανότητας συνδέθηκε με το συναίσθημα, τα κίνητρα και κοινωνικά στοιχεία (Zimmerman, 2000· Efklides, 2006), περιπλέκοντας τη σημασία και τις προεκτάσεις της στη μάθηση και όχι μόνο.

Μοντέλο Γνωστικής Παρακολούθησης (John H. Flavell, 1979). Ένας από τους πρώτους ερευνητές που μελέτησαν τη μεταγνωστική ικανότητα, είναι ο Flavell (1979). Μετά από μια σειρά ερευνών σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, σχετικά με τον έλεγχο της αντίληψης ετοιμότητας των παιδιών σε γνωστικά έργα μνήμης, ο John Flavell, μελέτησε σε βάθος τις διεργασίες γνωστικού ελέγχου και ανέπτυξε δικό του μοντέλο.

Ο ίδιος ονόμασε το έργο του: *Μοντέλο Γνωστικής Παρακολούθησης* (Model of Cognitive Monitoring), βασική αρχή του οποίου, είναι η δράση και η αλληλεπίδραση των παρακάτω τεσσάρων φαινομένων: α) της μεταγνώσης, β) των μεταγνωστικών εμπειριών (metacognitive experiences), γ) των στόχων ή έργων (goals or tasks) και δ) δράσεων ή στρατηγικών (actions or strategies).

Το πρώτο φαινόμενο του μοντέλου είναι η μεταγνώση (metacognitive knowledge). Ουσιαστικά, πρόκειται για την αποθηκευμένη αντίληψη που έχουμε για τους άλλους ως γνωστικά όντα. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να αντιληφθεί ότι, αντίθετα με τους φίλους

του, έχει καλύτερη επίδοση στην αριθμητική από ότι στην ορθογραφία. Αποτελείται κυρίως από γνώσεις και πεποιθήσεις σχετικά με τις μεταβλητές και τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν, με τρόπο που επηρεάζουν την πορεία και το αποτέλεσμα μιας γνωστικής διεργασίας.

Η μεταγνώση και ιδίως οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν, χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) το άτομο, β) το έργο και γ) τη στρατηγική. Όσον αφορά το άτομο (person), περικλείεται οτιδήποτε μπορεί να πιστευεί για τη φύση του οποιοδήποτε άτομο, είτε ενδοατομικά είτε διατομικά. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να γνωρίζει ότι μπορεί να αποστηθίσει καλύτερα όταν ακούει πληροφορίες παρά όταν τις διαβάζει (ενδοατομικά), επίσης κάποιος μπορεί να γνωρίζει ότι ένας φίλος του είναι κοινωνικά πιο ευαίσθητος από ότι κάποιος άλλος (διατομικά). Αυτή η διεργασία είναι απαιτητική για το γνωστικό σύστημα του ανθρώπου και αποκτάται σταδιακά και τα παιδιά την αναπτύσσουν βαθμιαία. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται, σταδιακά, ότι υπάρχουν βαθμοί και είδη κατανόησης, όπως η προσοχή, η μνήμη, η επίλυση προβλημάτων κ.ά. Επομένως, για να κατανοήσουν κάτι, θα πρέπει να έχουν προσέξει, να το θυμούνται κ.λπ., με αποτέλεσμα να κρίνουν τότε χρειάζεται να εστιάσουν την προσοχή τους παραπάνω ή να επαναλάβουν κάτι έτσι ώστε να το κατανοήσουν καλύτερα.

Η δεύτερη κατηγορία που ανήκει στη μεταγνώση είναι το έργο (task) και αφορά σε όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες που έχει κάποιος στη διάθεσή του κατά τη διάρκεια μιας γνωστικής διεργασίας. Η μεταγνώση του έργου αφορά στο πώς η γνωστική διεργασία μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα και πόσο επιτυχημένα, παρά το γεγονός ότι οι διαθέσιμες πληροφορίες μπορεί να είναι λίγες ή πολλές, ασαφείς ή σαφείς, οικείες ή μη οικείες, χρήσιμες, σχετικές ή μη κ.λπ. Η κρίση των ατόμων για το επίπεδο δυσκολίας ενός έργου, προτού ασχοληθούν με αυτό, αποτελεί παράδειγμα της παραπάνω κατηγορίας. Η τελευταία κατηγορία είναι στρατηγική (strategy), η οποία αντλεί πολλές γνώσεις, ούτως ώστε να βρεθεί

η κατάλληλη στρατηγική, η οποία είναι αποτελεσματική για κάθε γνωστικό έργο, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό ρίσκο.

Όπως όλων των ειδών οι γνώσεις, έτσι και η μεταγνώση αποθηκεύεται στη μακρόχρονη μνήμη και μπορεί να ανασυρθεί τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα, είτε να κωδικοποιηθεί λανθασμένα, είτε να αδυνατεί το άτομο να την ανασύρει. Επιπλέον, έχει σημαντικά αποτελέσματα στις γνωστικές διεργασίες τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Βοηθά το άτομο να επιλέξει, να αξιολογήσει, να επαναλάβει γνωστικά έργα, στόχους και στρατηγικές, με βάση τη μεταξύ τους σχέση, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου, σε σχέση με το εκάστοτε γνωστικό έργο.

Το δεύτερο φαινόμενο του μοντέλου είναι οι μεταγνωστικές εμπειρίες (metacognitive experiences). Κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με ένα γνωστικό έργο οι μεταγνωστικές εμπειρίες ανατροφοδοτούν το άτομο με σκέψεις και συναισθήματα για το που βρίσκεται ή πόσο μεγάλη πρόοδο έχει παρουσιάσει σε ένα συγκεκριμένο έργο. Ωστόσο, δεν εμφανίζονται αποκλειστικά κατά τη διάρκεια μιας διεργασίας, ενδέχεται να εμφανιστούν πριν, ακόμη και μετά, να είναι σύντομες ή μακροσκελείς σε διάρκεια, απλές ή περίπλοκες σε περιεχόμενο. Σύμφωνα με τον Flavell, οι μεταγνωστικές εμπειρίες, είναι περισσότερο πιθανό να εμφανιστούν σε έργα που απαιτούν υψηλή ή ιδιαίτερος συνειδητή σκέψη. Τέτοιου είδους έργα μπορεί να αφορούν στην εργασία κάποιου ή σε σχολικά έργα, για τα οποία κάθε βήμα προς την επίλυσή τους χρειάζεται σχεδιασμό από πριν και αξιολόγηση μετά.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι μεταγνωστικές εμπειρίες μπορεί να περιγραφούν καλύτερα ως μεταγνώσεις, οι οποίες έχουν εισαχθεί στη συνείδηση. Για αυτό το λόγο, ο Flavell, υποστηρίζει ότι αυτά τα δύο φαινόμενα επικαλύπτονται. Πολλές φορές, μπορεί το άτομο να αισθάνεται ότι βρίσκεται πολύ μακριά από την επίλυση ενός γνωστικού έργου και αποφασίζει να αλλάξει κάτι, το οποίο θα οδηγήσει σε πιο επιτυχημένη προσπάθεια. Στο παραπάνω παράδειγμα, οι ενέργειες που ακολουθεί κάποιος μετά από τη διαπίστωση της

πορείας του σε ένα έργο, είναι μεταγνώση. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες από την άλλη, επιδρούν στα γνωστικά έργα, τους στόχους, στις μεταγνωστικές στρατηγικές, καθώς οδηγούν σε αποφάσεις, όπως η εγκαθίδρυση νέων στόχων, η αλλαγή άλλων ή η εγκατάλειψη.

Τα δύο τελευταία φαινόμενα που αλληλεπιδρούν στο Μοντέλο Γνωστικής Παρακολούθησης είναι οι στόχοι/έργα (goals/tasks) και οι δράσεις/στρατηγικές (actions/strategies). Οι στόχοι αφορούν σε αυτούς τους στόχους, που έχει οποιαδήποτε γνωστική διεργασία και η στρατηγική είναι οποιαδήποτε γνωστική ή άλλου είδους συμπεριφορά που υιοθετεί το άτομο για να επιτύχει το στόχο του γνωστικού έργου. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες επηρεάζουν τη μεταγνώση και ενεργοποιούν στρατηγικές που στοχεύουν σε δύο ειδών στόχους: γνωστικούς και μεταγνωστικούς. Οι γνωστικές στρατηγικές ενεργοποιούνται για να επιτευχθεί γνωστική πρόοδος, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές ενεργοποιούνται για να επιτευχθεί ο έλεγχος της προόδου.

Ο γνωστικός έλεγχος δεν αποκτάται πριν τη σχολική ηλικία, καθώς, αναπτυξιακά, τα παιδιά, στην αρχή, διαχωρίζουν τις καταστάσεις ως κατανοητές ή μη, πολλές φορές νιώθουν μπερδεμένα, δε γνωρίζουν τι ακολουθεί μετά κ.ο.κ. Η κατάκτηση της ακριβούς και πραγματικής κατανόησης από την ανακριβή και «θολή» κατανόηση είναι διεργασία της πιο εκλεπτυσμένης μεταγνώσης. Έτσι, ο Flavell υποστήριξε πως η μεταγνωστική ικανότητα απαιτεί πιο ώριμες γνωστικές διεργασίες και αναπτυξιακά την αποκτούν τα παιδιά κατά το τέλος της σχολικής ηλικίας. Επιπροσθέτως, έβαλε τις βάσεις του γνωστικού ελέγχου που, σύμφωνα με τον ίδιο, θα ήταν πολύ αποτελεσματικός σε οποιοδήποτε γνωστικό έργο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πτυχές της μεταγνωστικής ικανότητας. Η μεταγνωστική ικανότητα εκδηλώνεται μέσα από δύο θεμελιώδεις λειτουργίες του γνωστικού συστήματος: την Παρακολούθηση και τον Έλεγχο. Στην Παρακολούθηση (Monitoring) περιλαμβάνονται δύο κατηγορίες της μεταγνωστικής ικανότητας: η Μεταγνώση (Metacognitive Knowledge) κι οι Μεταγνωστικές

Εμπειρίες (Metacognitive Experiences), ενώ στο Έλεγχο (Control) περιλαμβάνονται οι Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Metacognitive Skills) (Efklides, 2006).

Η *μεταγνώση*, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μοντέλο του Flavell (1979) παραπάνω, είναι η δηλωτική γνώση του κάθε ατόμου για το γνωστικό του σύστημα και τις γνώσεις που διαθέτει, για τις γνωστικές του διεργασίες (μνήμη, σκέψη κ.λπ.) σε ένα μετα-επίπεδο (μεταμνήμη, μεταπροσοχή κ.ά.) (Miller, 1985). Οι γνώσεις αυτές είναι ιδέες, πεποιθήσεις και “θεωρίες” που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, για το γνωστικό έργο, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί και τους στόχους του. Επιπλέον, υπάρχει η γνώση σχετικά με τη νόηση και τις γνωστικές διεργασίες που διαθέτουν όλα τα γνωστικά όντα αλλά και τη γνώση σχετικά με την εγκυρότητα των γνώσεων, που ο Kitchner (1983) ονόμασε Επιστημική Νόηση (Epistemic Cognition).

Οι *μεταγνωστικές εμπειρίες* είναι μια διακριτή πτυχή της μεταγνωστικής ικανότητας, που είναι παρούσα όταν επεξεργαζόμαστε ένα γνωστικό έργο και αφορούν στην έναρξη, το σχεδιασμό, την εκτέλεση και το αποτέλεσμα ενός γνωστικού έργου (Efklides, 2002). Επιπροσθέτως, οι μεταγνωστικές εμπειρίες έχουν διττό χαρακτήρα και διττό ρόλο. Αφενός, σχηματίζουν αναπαραστάσεις των γνωστικών διεργασιών, βασισμένες σε διαδικασίες παρακολούθησης και αφετέρου ασκούν έλεγχο στο γνωστικό σύστημα, βασισμένες στις αναπαραστάσεις αυτές, με αποτέλεσμα να οδηγούν στις Μεταγνωστικές Ικανότητες.

Ο διττός τους χαρακτήρας έγκειται στο γεγονός ότι οι μεταγνωστικές εμπειρίες έχουν γνωστική και συναισθηματική διάσταση. Η γνωστική διάσταση είναι συνειδητή, ενδεικτική και αναλυτική, ενώ η συναισθηματική είναι επαγωγική, μη συνειδητή και μη αναλυτική. Η επεξεργασία και η παρακολούθηση που πραγματοποιείται με τη συνδρομή των μεταγνωστικών εμπειριών, ενδέχεται να ενεργοποιήσει είτε το ρυθμιστικό βρόγχο του συναισθήματος είτε/και το γνωστικό ρυθμιστικό βρόγχο, με αποτέλεσμα, αυτές οι δύο οδοί να οδηγούν στη διαδικασία της αυτό-ρύθμισης (Efklides, 2006).

Οι Carver και Scheier (όπως αναφέρεται από τον Carver, 2003) ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο που εξηγεί το ρόλο του συναισθήματος στη ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών. Στο συγκεκριμένο μοντέλο υπάρχουν δύο είδη ανατροφοδοτικών βρόγχων (feedback loops), όπου ο ένας παρέχει πληροφορίες για την επιτυχία του στόχου και ο άλλος ελέγχει το βαθμό προόδου σε έναν στόχο. Προκαλείται θετικό συναίσθημα όταν ο βαθμός της προόδου είναι πιο γρήγορος από το αναμενόμενο, ενώ, όταν ο βαθμός είναι χαμηλότερος, προκαλείται αρνητικό συναίσθημα. Όταν ο ρυθμός είναι όπως θα περίμενε το κάθε άτομο, τότε κανένα συναίσθημα δεν προκαλείται. Τα μεταγνωστικά αυτά συναισθήματα (metacognitive feelings) (Koriat & Levy-Sadot, 2000), επηρεάζουν και αλληλοκαθορίζονται με το γνωστικό σύστημα.

Όπως είναι ήδη γνωστό από τις μελέτες των προηγούμενων δεκαετιών, η νόηση, ή αλλιώς οι γνωστικές διεργασίες (cognition) σχετίζονται με το συναίσθημα και συνυπάρχουν στη διαδικασία της ρύθμισης της συμπεριφοράς. Όπως φαίνεται από νευροψυχολογικές μελέτες η πρόσθια έλικα του προσαγωγίου φαίνεται να σχετίζεται με τη ρύθμιση τόσο των γνωστικών όσο και συναισθηματικών διεργασιών. Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις προτείνουν μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ βασικών και περίπλοκων διεργασιών των γνωστικών και συναισθηματικών μεταβλητών, μεταξύ φλοιικών και υποφλοιικών περιοχών του εγκεφάλου, ακόμα και σε γνωστικές διεργασίες υψηλότερου επιπέδου, όπως η ερμηνεία, η κριτική ικανότητα, η αιτιολογία και η επίλυση προβλημάτων (Blanchette & Richards, 2010).

Ένα από τα μεταγνωστικά συναισθήματα, που είναι παρόντα κατά την επίλυση ενός γνωστικού προβλήματος, όπως αναφέρει στο άρθρο της η Ευκλείδη (2006), είναι η αίσθηση της οικειότητας (familiarity). Η οικειότητα είναι η προηγούμενη έκθεση σε κάποιο ερέθισμα και συνήθως εγείρει θετικό συναίσθημα. Επίσης, μεταγνωστικό συναίσθημα είναι η αίσθηση δυσκολίας, η οποία δεν παραμένει σταθερή αλλά μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια επίλυσης

ενός γνωστικού έργου και έχει συνδεθεί με δύο μεταγνωστικές κρίσεις: την εκτίμηση της προσπάθειας και του χρόνου που απαιτούνται για την επίλυση ενός προβλήματος. Η αίσθηση οικειότητας που προκύπτει από την ευχέρεια στην προσβασιμότητα των πληροφοριών, έχει συνδεθεί με θετικό συναίσθημα, ενώ η αίσθηση δυσκολίας με αρνητικό συναίσθημα (Efklides & Petraki, 2005). Ακόμη τρεις μεταβλητές που ανήκουν στις μεταγνωστικές εμπειρίες είναι η αυτοπεποίθηση, η ικανοποίηση και η εκτίμηση της ορθότητας της λύσης, οι οποίες ρυθμίζουν το αποτέλεσμα της διεργασίας.

Εκτός από συναισθηματική και γνωστική διάσταση, οι μεταγνωστικές ικανότητες εφαρμόζονται και στον κοινωνικό τομέα. Σύμφωνα με τον Frith (2012), το μεταγιγνώσκειν σχετίζεται με τις ανθρώπινες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η κοινωνική μεταγνωστική ικανότητα (social metacognition) είναι είτε ρητή είτε άρρητη. Η άρρητη μεταγνωστική ικανότητα μας βοηθά να αντιλαμβανόμαστε τις γνώσεις και τις προθέσεις των άλλων και ενισχύει την κοινή δράση, ενώ η ρητή αντανακλά και δικαιολογεί τη συμπεριφορά μας στους άλλους. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η ρητή μεταγνωστική ικανότητα είναι περιορισμένη και ανακριβής, ωστόσο πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι, με βάση τις αντιληπτικές μας εμπειρίες ανιχνεύουμε αισθητηριακά σήματα με ακρίβεια, ακόμη και όταν απουσιάζει κάποια αντικειμενική ανατροφοδότηση (Fleming, Dolan, & Frith, 2012). Η ρητή μεταγνώση είναι αποκλειστικά ανθρώπινη ικανότητα και εξελίχθηκε μέσα από την ενίσχυση της συνεργατικής λήψης αποφάσεων (Frith, 2012).

Η τρίτη και τελευταία πτυχή της μεταγνωστικής ενημερότητας είναι οι *μεταγνωστικές δεξιότητες*, οι οποίες πραγματοποιούν τον έλεγχο των γνωστικών διεργασιών. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν σε διαδικαστικές γνώσεις, δηλαδή σε όλα όσα κάνει σκόπιμα ένα άτομο για να ελέγξει τις γνωστικές διεργασίες. Διαφορετικά, ονομάζονται εκτελεστικές διαδικασίες ή μεταγνωστικές στρατηγικές (Brown & Lompscher, όπως αναφέρεται στην Ευκλείδη, 2006). Περιλαμβάνουν τον προσανατολισμό του ατόμου στις

γνωστικές απαιτήσεις του έργου, την κατανομή του χρόνου και της προσπάθειας, την οργάνωση των βημάτων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, έλεγχος και ρύθμιση σε περίπτωση αποτυχίας και αξιολόγηση του αποτελέσματος. Με λίγα λόγια, οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι συνειδητές σκόπιμες ενέργειες και χρήση στρατηγικών με στόχο την επίλυση ενός έργου γνωστικού τύπου.

Μεταγνωστική Ικανότητα και Μαθησιακή Διαδικασία. Η σύνδεση της μεταγνωστικής ικανότητας με τη μνήμη και τη μάθηση έχει πραγματοποιηθεί σχεδόν από τη δεκαετία του '70 που μελετήθηκε ο όρος "metacognition". Η κρίση των ατόμων σχετικά με την ετοιμότητά τους και την κατανομή της προσπάθειάς τους είναι σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς υποδεικνύει τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν, ώστε να επιτευχθεί η σωστή απόδοση.

Η μεταγνωστική ικανότητα είναι ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της μάθησης (Wang, Haertel, & Walberg, 1990). Ο βασικός σκοπός της σημασίας του μεταγινώσκειν στην μάθηση είναι η κατάκτηση της αυτορρύθμισης (self-regulation), ένας όρος που ανήκει στο ερευνητικό έργο του Vygotsky (1978, 1986), και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated-learning), όπως ονόμασε ο Zimmerman (2002).

Οι συνέπειες στη μάθηση οδηγούν κατευθείαν στην σχολική αίθουσα και στις προεκτάσεις της μεταγνωστικής ικανότητας σε αυτήν. Τα παιδιά αξιολογούν την ετοιμότητά και την κατανομή της προσπάθειάς τους στο εκάστοτε υλικό. Ωστόσο, αν ρωτήσει ένας δάσκαλος, για παράδειγμα, τη στιγμή που ο μαθητής έχει τις πληροφορίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του, αν έμαθε ή κατάλαβε το υλικό, τότε είναι πιθανό η απάντησή του να αντανακλά, ψευδώς, υψηλή κρίση μάθησης. Όμως, αν ο δάσκαλος ρωτήσει το μαθητή εάν έμαθε το μάθημα, δέκα λεπτά μετά την παράδοση, τότε οι πληροφορίες που έχουν μεταφερθεί στη μακρόχρονη μνήμη ενδέχεται να μην είναι διαθέσιμες (Efklides, 2006).

Η ανεξάρτητη και αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση (self-regulated learning) θεωρήθηκε βασικός σκοπός στην εκπαίδευση. Η μεταγνώση και η αυτοδιαχειριζόμενη σκέψη, αφορά στις γνώσεις που έχουν οι άνθρωποι και στο πώς τις εφαρμόζουν σε συγκεκριμένα έργα. Τα παιδιά, ολοένα και περισσότερο, έχουν οδηγηθεί να υιοθετούν το ρόλο του ενεργητικού μαθητή, με υπευθυνότητα για τη δική τους μάθηση (van der Stel & Veenman, 2014).

Οι μαθητές θα πρέπει να κατευθύνονται να ταιριάζουν τις στρατηγικές που υιοθετούν σε κάθε έργο, λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή απόδοσή τους. Τα παιδιά πρέπει να είναι ικανά να οργανώνουν τις μαθησιακές τους δραστηριότητες και να τις εκτελούν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, να τις παρακολουθούν και να τις αξιολογούν. Φυσικά, υπάρχουν ενδοατομικές διαφορές και διαμεσολάβηση της προσωπικότητας, του έργου, των διαθέσιμων στρατηγικών κ.ά. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ενισχύεται η μεταγνωστική ικανότητα ως κύριο συστατικό της γνωστικής διδασκαλίας που οδηγεί στην ανεξάρτητη μάθηση.

Μεταγνωστική Ικανότητα και Αναγνωστική Κατανόηση. Τη δεκαετία του '80, αφού η μεταγνωστική ικανότητα είχε ήδη μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, υπήρξε συσχέτιση και με άλλες μεταβλητές, όπως η μάθηση και συγκεκριμένες πτυχές της π.χ. η ανάγνωση, τα μαθηματικά κ.ά. Οι μεταγνωστικές ικανότητες σχετικά με την ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση, μελετήθηκαν πολύ, τόσο από τη μεριά της εξελικτικής και γνωστικής ψυχολογίας, όσο και από τη μεριά της εκπαίδευσης.

Υπό την έννοια ότι οι μεταγνωστικές ικανότητες είναι σημαντικές παράμετροι της μάθησης, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, είναι προφανές ότι είναι σημαντικές και για την ανάγνωση, που είναι μια πτυχή της μάθησης. Οι γνώσεις των παιδιών για τους στόχους, τις στρατηγικές και το έργο της ανάγνωσης μπορεί να επηρεάσει το πώς θα μπορέσουν να οργανώσουν και να παρακολουθήσουν την ίδια τους την ικανότητα για ανάγνωση (Jacobs & Paris, 1987).

Για να επιτευχθεί η αναγνωστική κατανόηση ενεργοποιούνται, αφενός, γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες και αφετέρου γλωσσικές διεργασίες. Ο αναγνώστης καλείται να αποκωδικοποιήσει το κείμενο, να γνωρίζει λεξιλόγιο, να έχει φωνημική και φωνολογική ενημερότητα και αρκετές ακόμη ικανότητες που εκτυλίσσονται ταυτόχρονα κατά την ανάγνωση (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007). Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση είναι μια απαιτητική διαδικασία για το γνωστικό σύστημα, η οποία καταναλώνει πολλούς γνωστικούς πόρους και είναι κοπιώδης, ειδικά για τα παιδιά σχολικής ηλικίας που εκτίθενται για πρώτη φορά στο γραπτό λόγο.

Η μεταγνωστική ενημερότητα της ανάγνωσης, όπως και η μεταγνωστική ικανότητα ευρύτερα, βελτιώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, καθώς έχουν ολοένα και υψηλότερο επίπεδο μεταγνώσης στην ανάγνωση και είναι πιο ικανά στη ρύθμιση και παρακολούθηση της διαδικασίας της αναγνωστικής κατανόησης (Mason, 2004. Roeschl-Heils, Schneider, & van Kraayenoord, 2003). Σύμφωνα με τον Pressley (2002), η καλή αναγνωστική κατανόηση επιτυγχάνεται όταν το άτομο μπορεί να προβλέπει με τι έχει να κάνει το κείμενο, να συσχετίζει τις πληροφορίες του κειμένου με παλαιότερες γνώσεις, να κάνει ερωτήσεις την ώρα που διαβάζει, να παρακολουθεί συχνά την κατανόησή του και να κάνει περίληψη τα όσα διάβασε.

Για να επιτευχθεί το επιθυμητό επίπεδο στη μάθηση χρειάζονται υποστηρικτικές ικανότητες αναγνωστικής κατανόησης (Yalcin & Sengul, 2004). Ως υποστηρικτικά εργαλεία της αναγνωστικής κατανόησης μπορούν να θεωρηθούν οι αναγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες διευκολύνουν και επεκτείνουν την κατανόηση. Έχει φανεί ότι οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν πληθώρα στρατηγικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Dogan, 2002) και επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενημερότητα και γνώση των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων (Yin & Agnes, 2001). Αντιστρόφως, η έρευνα έχει δείξει ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση βελτιώνει-αναπτύσσει το επίπεδο της

αναγνωστικής κατανόησης (Eilers & Pinkley, 2006). Από την άλλη οι φτωχοί αναγνώστες σπάνια χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές για να ενισχύσουν την αναγνωστική τους κατανόηση (Baker & Brown, 1984).

Η σύνδεση μεταξύ αναγνωστικών στρατηγικών και αναγνωστικής κατανόησης επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη βιβλιογραφία. Οι Fitriasia, Kok και Yusuf (2015) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελετώντας τις μεταγνωστικές στρατηγικές της ανάγνωσης σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση. Χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία για τη μέτρηση των μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών σε 272 μαθητές στην Ινδονησία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των σκορ στο ένα εργαλείο μεταγνωστικών στρατηγικών και στην αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα ευρήματα αυτά, υποδεικνύουν ότι η διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών ενδέχεται να αυξήσει την προσοχή των μαθητών στη διαδικασία της ανάγνωσης. Επιπροσθέτως καθώς οι μαθητές αποκτούν ενημερότητα της ίδιας τους της σκέψης, τη στιγμή που διαβάζουν ή επιλύουν προβλήματα, τους επιτρέπει να αποκτήσουν πλεονεκτήματα ενός στρατηγικού και σκεπτόμενου αναγνώστη.

Σε μια ακόμη πρόσφατη μελέτη οι Muijselaar και συν. (2017) μελέτησαν τις εξελικτικές σχέσεις της αναγνωστικής ικανότητας και της γνώσης αναγνωστικών στρατηγικών από την αρχή της 4^{ης} δημοτικού μέχρι το τέλος της 5^{ης} δημοτικού σε 212 παιδιά μέσου όρου ηλικίας 9 ετών. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής, που διεξήχθη στη Ολλανδία, έδειξαν, αρχικά, ότι η γνώση αναγνωστικών στρατηγικών στην 4^η δημοτικού επηρεάζει το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης στην 5^η δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη την αναγνωστική ευχέρεια, το λεξιλόγιο και τη μνήμη εργασίας. Επιπλέον, η αναγνωστική κατανόηση στην 4^η δημοτικού είχε μοναδική επίδραση στη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών στην 5^η δημοτικού.

Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται πως, πότε και γιατί να χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης, έτσι ώστε να γίνουν αυτόνομοι αναγνώστες. Ουσιαστικά, οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι εργαλεία ή σχέδια που διευκολύνουν ή επεκτείνουν την κατανόηση. Οι εν λόγω στρατηγικές βοηθούν τον αναγνώστη να θυμάται τα βασικά σημεία του κειμένου, να διαχωρίζει τις χρήσιμες πληροφορίες από τις μη χρήσιμες και να σκέφτεται την κεντρική ιδέα του κειμένου (Cogmen & Saracaloglu, 2009).

Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι οι στρατηγικές μάθησης διαφέρουν από τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Στρατηγικές μάθησης ονομάζονται οι τεχνικές, οι αρχές ή οι κανόνες που διευκολύνουν την απόκτηση, το χειρισμό, την ενσωμάτωση, την αποθήκευση και την ανάκτηση των πληροφοριών σε άλλα πλαίσια και καταστάσεις. Είναι ιδιαίτερες χρήσιμες για την οργάνωση μιας σειράς νοητικών διεργασιών, ως εργαλεία ή τεχνικές που χρησιμοποιούμε για να βοηθήσουμε τον εαυτό μας στην κατανόηση και την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων που ενσωματώνονται στις προϋπάρχουσες και μπορούμε να τις ανακαλέσουμε όποτε είναι απαραίτητο (Νταβού, 2000).

Από την άλλη οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν στον έλεγχο του γινώσκουν και είναι διαδικασίες που σκόπιμα εφαρμόζονται για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας, της δράσης ή της συμπεριφοράς. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές καλλιεργούνται μέσα από την άσκηση και αποσκοπούν στον έλεγχο και την καθοδήγηση της γνωστικής επεξεργασίας σε συνειδητό επίπεδο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Άγχος (Anxiety)

Το άγχος και ο φόβος είναι πρωτόγονα συναισθήματα που λειτουργούν για να διατηρήσουν τη ζωή. Στα υγιή άτομα, το άγχος και ο φόβος διευκολύνουν κάποιες ενέργειες, οι οποίες διατηρούν τα άτομα ασφαλή και με ευεξία (Lang, Davis & Öhman, 2002). Ωστόσο, αυτοί οι προστατευτικοί μηχανισμοί, ενίοτε, γίνονται χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που καταλήγουν σε σωματικές ή ψυχολογικές

δυσλειτουργίες (λ.χ. καρδιαγγειακά νοσήματα, ψυχοπαθολογία κ.ά.). Το άγχος (anxiety) είναι μια δυσάρεστη διάθεση που χαρακτηρίζεται από σκέψεις ανησυχίας και είναι μια προσαρμοστική αντίδραση στις προσλαμβανόμενες απειλές (Barlow, 2004). Αν οι εκδηλώσεις άγχους γίνουν έντονες και χρόνιες, ενδέχεται να αναπτυχθεί διαταραχή άγχους.

Οι εκδηλώσεις άγχους είναι πολύ συχνό φαινόμενο στη σημερινή εποχή, ιδίως με την έλευση της οικονομικής κρίσης. Σε μία μελέτη που διεξήχθη στην Ισπανία, τα ποσοστά του άγχους (κυρίως της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής) αυξήθηκαν μετά την κρίση, σε σχέση με τα επίπεδα άγχους πριν την κρίση (Gili, Roca, Basu, McKee, & Stuckler, 2012). Συνεπώς, είναι μια μεταβλητή, που έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί, ιδίως στην Ελλάδα, που υφίσταται οικονομική κρίση, η οποία είναι διάχυτη σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες.

Η μελέτη του άγχους σε πειραματικές συνθήκες, είναι σχετικά πρόσφατη, ενώ τα προηγούμενα χρόνια ο όρος “άγχος” μπορούσε να εντοπιστεί κυρίως, στο έργο των ψυχαναλυτών. Ο Freud (όπως αναφέρεται στο Spielberg, 2013) ήταν από τους πρώτους που μελέτησαν το άγχος, στο πλαίσιο της ψυχολογικής του θεωρίας. Όρισε το άγχος ως κάτι που μπορεί να νιώσει το άτομο, σαν δυσάρεστη κατάσταση ή συνθήκη και χαρακτηρίζεται από νευρικότητα, αντίληψη ή προσδοκία του άγχους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Freud, το άγχος χωρίζεται σε δύο τύπους: το αντικειμενικό άγχος (objective anxiety) και το νευρωτικό άγχος (neurotic anxiety). Το αντικειμενικό άγχος είναι συνώνυμο του φόβου, σύμφωνα με τη θεωρία του Freud, το οποίο είναι μια σύνθετη εσωτερική αντίδραση σε επικείμενη πρόσληψη-αντίληψη κινδύνου. Ουσιαστικά, κάποιος εξωτερικός κίνδυνος, οδηγεί το άτομο στην αντίληψη του κινδύνου, η οποία προκαλεί αντικειμενικό άγχος. Από την άλλη, το νευρωτικό άγχος, αφορά σε συναισθήματα ανησυχίας, ψυχολογικής εγρήγορσης, ενώ η πηγή κινδύνου είναι εσωτερική. Επιπλέον, ο Freud καταχώρησε το άγχος ως ξεχωριστό κλινικό σύνδρομο, το οποίο, όμως, διαχώριζε από τη νευρασθένεια.

Πριν από το 1950 η πειραματική μελέτη του άγχους στον άνθρωπο ήταν ιδιαιτέρως περιορισμένη και ως όρος, δεν είχε συγκαταλεγεί ούτε στους δείκτες των ψυχολογικών βιβλίων και ήταν σχεδόν ταυτόσημος με τους όρους: “φόβος” και “φοβία”, May, 1950 (όπως αναφέρεται στο Spielberger, 2013). Έκτοτε, δημιουργήθηκαν τα πρώτα ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση του άγχους και η έρευνα πάνω σε αυτόν τον τομέα διευρύνθηκε. Το πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο που μετρούσε το άγχος το κατασκεύασε η Taylor (1956), το οποίο ονόμασε: Manifest Anxiety Scale.

Εν συνεχεία, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στη φύση και τα χαρακτηριστικά του άγχους. Οι Cattell και Scheier (1958) διαχώρισαν το άγχος σε δύο κατηγορίες: το καταστασιακό άγχος (state anxiety) και το γενικό ή χαρακτηριστικό άγχος (trait anxiety). Το καταστασιακό άγχος βασίζεται σε ένα μοτίβο μεταβλητών που συμμεταβάλλονται, ανάλογα με τις περιστάσεις της μέτρησης, καθορίζοντας μια μεταβατική κατάσταση ή συνθήκη του οργανισμού που κυμαίνεται στο χρόνο. Το γενικό άγχος θεωρείται ότι μετράει σταθερές ατομικές διαφορές, ως ένα ενιαίο και σχετικά μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Ακόμη μια πτυχή του άγχους είναι το μεταβατικό άγχος (transitory anxiety), το οποίο θεωρήθηκε πως εμφανίζεται στο πλαίσιο της αντίδρασης στο στρες (Krause, 1961).

Ουσιαστικά, κατά το μεταβατικό άγχος, ο οργανισμός αναγνωρίζει ερεθίσματα τα οποία σε συγκεκριμένες συνθήκες προκαλούν άγχος. Συνεπώς, το άγχος θεωρήθηκε από τη μια, ως μεταβατική κατάσταση, ανάλογα με τις συνθήκες, όπου τα υποκειμενικά προσλαμβανόμενα συναισθήματα, συνδέονταν με την ενεργοποίηση του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Από την άλλη, το άγχος μελετήθηκε ως ένα σχετικά μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας κάθε ατόμου, το οποίο είναι μια επίκτητη συμπεριφορική διάθεση, που προδιαθέτει το άτομο να προσλαμβάνει ως απειλητικές, καταστάσεις που αντικειμενικά δεν είναι επικίνδυνες, οι οποίες, ωστόσο προκαλούν αντιδράσεις στον οργανισμό παρόμοιες με το καταστασιακό άγχος.

Αγχώδεις Διαταραχές. Οι αγχώδεις διαταραχές μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά υπερβολικού φόβου ή άγχους. Ο φόβος είναι η συναισθηματική αντίδραση σε πραγματική ή προσλαμβανόμενη επικείμενη απειλή, ενώ το άγχος είναι η προσμονή μελλοντικής απειλής (DSM-5, 2013). Ωστόσο, μεταξύ του φόβου και του άγχους υπάρχουν και διαφορές, όπως για παράδειγμα, ότι ο φόβος σχετίζεται περισσότερο με ενεργοποιήσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος, όπως το σύστημα μάχης ή φυγής, σκέψεις άμεσου κινδύνου και συμπεριφορές διαφυγής. Αντίθετα, το άγχος σχετίζεται με τη μυϊκή τάση και την επαγρύπνηση, ως προετοιμασία για μελλοντικό κίνδυνο και με συμπεριφορές προφύλαξης ή αποφυγής (DSM-5, 2013).

Παρακάτω, θα αναφερθούν επιγραμματικά οι αγχώδεις διαταραχές κατά DSM-5. Η πρώτη αγχώδης διαταραχή είναι η Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού, κατά την οποία το άτομο βιώνει αναπτυξιακά ακατάλληλο και έντονο φόβο ή άγχος, αναφορικά με τον αποχωρισμό από εκείνα τα πρόσωπα, στα οποία το παιδί έχει προσκολληθεί. Φυσικά, κατά τη διάγνωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και το γεγονός ότι ο φόβος αποχωρισμού αφορά το περιβάλλον του σπιτιού του παιδιού και τα πρόσωπα δεσμού. Ακόμη μια διαταραχή άγχους είναι οι Ειδικές Φοβίες, οι οποίες εμφανίζονται κατά την έκθεση ή το φόβο της έκθεσης του ατόμου σε συγκεκριμένα αντικείμενα, καταστάσεις ή συνθήκες. Μερικές από τις πιο συχνές φοβίες είναι τα έντομα, τα ύψη, κάποια ζώα (φίδια, αράχνες, ποντίκια), οι ενέσεις, το αίμα κ.λπ.

Επιπλέον, σε αυτή την κατηγορία των διαταραχών ανήκει η Διαταραχή Κοινωνικού Άγχους, που σχετίζεται με το φόβο ή το άγχος που συνδέεται με κοινωνικές περιστάσεις, στις οποίες υπάρχει κοινωνική έκθεση. Τα άτομα με αυτή τη διαταραχή, συχνά, πιστεύουν πως τα συμπτώματα άγχους που εμφανίζουν είναι ιδιαίτερος αντιληπτός από άλλους και ότι θα αξιολογηθούν αρνητικά για αυτό. Συνεπώς, τα άτομα αυτά αποφεύγουν να εκτίθενται σε κοινωνικές συνθήκες και όταν αυτό συμβαίνει, προκαλείται σε αυτά έντονο άγχος. Οι

Κρίσεις Πανικού είναι ακόμη μια αγχώδης διαταραχή, κατά την οποία το άτομο βιώνει επαναλαμβανόμενες και απρόσμενες κρίσεις πανικού. Η κρίση πανικού είναι ένα απότομο κύμα έντονου φόβου ή έντονης δυσφορίας, η οποία φτάνει σε υψηλά επίπεδα μέσα σε μερικά λεπτά.

Επόμενη διαταραχή είναι η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή. Το άτομο με αυτή τη διαταραχή βιώνει υπερβολικό άγχος και ανησυχία τις περισσότερες μέρες της εβδομάδας για περίπου έξι μήνες και αδυνατεί να ελέγξει την ανησυχία αυτή. Μερικές ακόμη διαταραχές άγχους είναι η Εκλεκτική Αλαλία, η Αγοραφοβία, η Αγχώδης Διαταραχή-Προκαλούμενη από Ουσίες κ.ά.

Άγχος και Εφηβεία. Η εφηβική ηλικία είναι μια περίοδος μεγάλων αλλαγών και προκλήσεων για τα άτομα, η οποία συνοδεύεται κυρίως με την αναζήτηση της αυτονομίας και της ταυτότητας. Είναι το αναπτυξιακό στάδιο εκείνο, που χαρακτηρίζεται από γρήγορες και πιθανώς ταραχώδεις μεταβάσεις (Cook & Furstenberg, 2002). Ωστόσο, φαίνεται πως η εφηβεία συνοδεύεται και από αρνητικές καταστάσεις και συμπτώματα στη σωματική αλλά και την ψυχική υγεία.

Επιπλέον, το σχολικό περιβάλλον, παρόλο που θεωρείται χώρος κοινωνικοποίησης και θετικής επιρροής για τα παιδιά, πολλές φορές τα επιβαρύνει με απαιτήσεις, τις οποίες δεν μπορούν να χειριστούν. Σε μια έρευνα που διεξήχθη στη βόρεια Σουηδία μελετήθηκαν οι υποκειμενικές ενοχλήσεις στη σωματική υγεία (πονοκέφαλοι, κούραση, δυσκολίες στον ύπνο, μυοσκελετικά προβλήματα, πόνοι, λύπη, άγχος) σε εφήβους 16-18 ετών, σε σχέση με το στρες, το άγχος και το φύλο (Wiklund, Malmgren-Olsson, Öhman, Bergström, & Fjellman-Wiklund, 2012). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια βιώνουν σωματικές ενοχλήσεις και έχουν παράπονα για την υγεία τους περίπου δύο με τρεις φορές περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια. Επιπλέον, το 63,6% των κοριτσιών και το 38,5% των αγοριών αναφέρουν ότι δέχονται υψηλή πίεση και απαιτήσεις από το σχολικό περιβάλλον. Το

προσλαμβανόμενο άγχος, στο πλαίσιο των απαιτήσεων και της πίεσης, σχετίζεται έντονα με αυτο-αναφερόμενα παράπονα υγείας και άγχους.

Εκτός από την αυξημένη πίεση και απαιτήσεις από το σχολείο, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους. Οι Siegel, La Greca και Harrison (2009) μελέτησαν τη θυματοποίηση μεταξύ συνομηλίκων και κοινωνικού άγχους σε εφήβους ηλικίας από 14 έως 19 ετών, στη Β. Φλόριντα της Αμερικής. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, τόσο για τη μέτρηση του κοινωνικού άγχους, όσο και για τη μέτρηση της θυματοποίησης από συνομηλίκους σε δύο χρονικές στιγμές της ίδιας χρονιάς (Νοέμβριο και Ιανουάριο). Η μέτρηση της θυματοποίησης χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες: α) τη σωματική ή λεκτική επίθεση (overt), β) την κακή φιλική μεταχείριση (π.χ. απόσυρση) (relational) και γ) διάδοση φημολογιών (reputational).

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η θυματοποίηση από συνομηλίκους παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με το κοινωνικό άγχος των εφήβων, ενώ η κακή φιλική μεταχείριση παρουσίασε επιπρόσθετη μοναδική διακύμανση. Επίσης, η θυματοποίηση από συνομηλίκους λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας αλλά και ως συνέπεια του κοινωνικού άγχους με το πέρασμα του χρόνου, με τα πιο ισχυρά αποτελέσματα να εμφανίζονται στην περίπτωση της κακής φιλικής μεταχείρισης.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συνομηλίκων είναι σημαντικές παράμετροι της ψυχικής υγείας των εφήβων, ιδίως οι στενές φιλικές σχέσεις. Κατά την εφηβεία, οι στενές φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους, είναι η πρωταρχική πηγή κοινωνικής υποστήριξης και συνεισφέρουν στην αυτό-εικόνα και την ευεξία των εφήβων (Bishop & Inderbitzen, 1995). Αντιθέτως, οι προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους οδηγούν στην κακή συναισθηματική λειτουργία, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη συμπτωμάτων κατάθλιψης και κοινωνικού άγχους (La Greca & Harrison, 2005). Συνεπώς, στην περίπτωση που κάποια καλή και στενή φιλική σχέση αποσυρθεί, τα αποτελέσματα για

τον έφηβο είναι καταστρεπτικά, όπως φάνηκε στην παραπάνω έρευνα, με την ανάπτυξη κοινωνικού άγχους.

Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση άγχους στην εφηβεία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη συμπτωμάτων άγχους ή αγχώδους διαταραχής κατά την εφηβική ηλικία. Η οικονομική κρίση, οι απαιτήσεις και η πίεση του σχολείου, καθώς και η θυματοποίηση από συνομηλίκους είναι καταστάσεις-συνθήκες, που περιεγράφηκαν παραπάνω, κατά τις οποίες οι έφηβοι ενδέχεται να βιώσουν άγχος. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που λειτουργούν διαμεσολαβητικά στην εμφάνιση άγχους και αγχωδών διαταραχών. Σε μια μελέτη που έλαβε χώρα στην Ιρλανδία με 72 σχολεία (6085 μαθητές) φάνηκε ότι ένας στους τρεις εφήβους είχε αυξημένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Dooley, Fitzgerald, & Giollabhui, 2015).

Οι Dooley, Fitzgerald και Giollabhui (2015), εντόπισαν μερικούς παράγοντες που σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα δυσφορίας και άγχους, όπως, η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση της μητέρας, η σύνθεση της οικογένειας, η ψυχική υγεία του πατέρα και οι εμπειρίες ρατσισμού και πένθους. Επίσης, άλλοι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες επικινδυνότητας για την ανάπτυξη άγχους, είναι η δυσαρέσκεια από το σώμα, η εμπειρία χωρισμού από ρομαντική σχέση, ο θυμός και η κατάχρηση ουσιών. Από την άλλη, προστατευτικοί ψυχοκοινωνικοί παράγοντες είναι η αισιοδοξία, η προσωπική επάρκεια, η ικανοποίηση από τη ζωή, η αυτοεκτίμηση, η διασύνδεση σχολείου-συνομηλίκων, η διαθεσιμότητα ενός καλού προτύπου ενήλικα, η επάρκεια της οικογένειας κ.ά.

Ακόμη μια μελέτη που διερεύνησε προστατευτικούς παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας στην ανάπτυξη συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους σε παιδιά έλαβε χώρα στην Κίνα από τον Wu και συν. (2016). Μερικοί από τους προβλεπτικούς παράγοντες που συνδέονται με αυξημένη συμπτωματολογία κοινωνικού άγχους είναι η ηλικία, η σοβαρή

οικογενειακή δυσλειτουργία, η ποιότητα ζωής, η θετική και αρνητική αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων (coping), η αυτοπεποίθηση και τα συμπτώματα κατάθλιψης. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές που συνδέθηκαν με υψηλότερο επιπολασμό συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους, ήταν η μεγαλύτερη ηλικία, τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, όσοι σκόραραν χαμηλότερα στην κλίμακα που μετρούσε την ποιότητα ζωής, όσοι είχαν αρνητική αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, χαμηλή αυτό-εικόνα και συμπτώματα κατάθλιψης. Αντιθέτως, τα παιδιά που είχαν καλή αυτό-αναφερόμενη ποιότητα ζωής, χρησιμοποιούσαν περισσότερες θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους και είχαν περισσότερη αυτοεκτίμηση και μειωμένες πιθανότητες ανάπτυξης συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους.

Συμπερασματικά, κατά την εφηβική περίοδο τα επίπεδα επιπολασμού για το κοινωνικό άγχος και την κατάθλιψη είναι αυξημένα (Esbjörn, Hoeyer, Dyrborg, Leth, & Kendall, 2010). Μια πιθανή εξήγηση του αυξημένου άγχους στην εφηβεία είναι το γεγονός ότι υπάρχει υψηλότερη εμφάνιση στρεσογόνων γεγονότων ζωής (life stressors) στην εφηβική ηλικία σε συνδυασμό με τη γνωστική ευλωτότητα των εφήβων (Olivares, Piqueras, & Rosa, 2006. Mezulis, Funasaki, Charbonneau, & Hyde, 2010). Δύο από τους πιο βασικούς στρεσογόνους παράγοντες ζωής στην εφηβεία είναι οι διαπροσωπικοί παράγοντες (φιλικές και ρομαντικές σχέσεις με συνομηλίκους, οικογένεια) και αυτοί που σχετίζονται με την επιτυχία (περισσότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, αθλητικές επιδόσεις, έλευση αναδυόμενων ευθυνών κ.ά.) (Calvete, Orue, & González-Diez, 2013).

Καταστασιακό και Γενικό Άγχος (State-Trait Anxiety). Ο Spielberger (1972) εισήγαγε τη Θεωρία Καταστασιακού και Γενικού Άγχους (State-Trait Anxiety Theory), στηριζόμενος στο ερευνητικό και θεωρητικό έργο των Cattell και Scheier (1958). Ο Spielberger κατηγοριοποίησε τις μεταβλητές που μελετούν το άγχος (στρες, εκτίμηση γνωστικής απειλής, ψυχολογικές άμυνες κ.λπ.), οι οποίες αλληλεπιδρούν και διερεύνησε το άγχος ως συναισθηματική αλλά και ως γνωστική διεργασία. Ο ίδιος, αναγνώρισε τις

καταστάσεις συναισθηματικής αντίδρασης στο στρες και συγκεκριμενοποίησε τα χαρακτηριστικά καταστάσεων με αγγογόνα ερεθίσματα που προκαλούν διαφορετικά επίπεδα καταστασιακού άγχους σε άτομα που διαφέρουν ως προς το γενικό άγχος.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Spielberger, το άγχος χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: το καταστασιακό (state) και το γενικό (trait) άγχος. Αρχικά, το καταστασιακό άγχος ή αλλιώς προσλαμβανόμενο στρες, είναι μια μεταβατική (transitory) εμπειρία έντασης, ανησυχίας και ενεργοποίησης του αυτόνομου νευρικού συστήματος σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ουσιαστικά, το καταστασιακό άγχος ορίζεται ως μια «κατάσταση» κατά την οποία το άτομο είναι ανίκανο να υποκινήσει ένα καθαρό μοτίβο συμπεριφοράς, να αφαιρέσει, ή να μεταβάλλει ένα γεγονός-αντικείμενο-ερμηνεία, τα οποία είναι απειλητικά για έναν υπάρχων στόχο (Power & Dalgleish, όπως αναφέρεται στο Spada, Georgiou, & Wells, 2010).

Με άλλα λόγια, το καταστασιακό άγχος είναι ένα υποκειμενικό και μεταβατικό αίσθημα έντασης, νευρικότητας και ανησυχίας, που ενεργοποιεί το αυτόνομο νευρικό σύστημα σε μια δεδομένη στιγμή. Από την άλλη, το γενικό άγχος αναφέρεται στις σχετικά σταθερές ατομικές διαφορές, που αφορούν τη ροπή ενός ατόμου στο άγχος, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Πρόκειται, δηλαδή, για την τάση πρόσληψης και απόκρισης σε συνθήκες με αυξήσεις της έντασης των αντιδράσεων στο καταστασιακό άγχος (Fountoulakis et al., 2006).

Ο ψυχολογικός μηχανισμός κατά τον οποίο λειτουργεί και ενεργοποιείται το άγχος στη θεωρία του Spielberger, βασίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες-καταστάσεις ερεθισμάτων (stressors). Στην πρώτη κατηγορία, οι συνθήκες ή καταστάσεις, αξιολογούνται από το άτομο ως προς την προσωπική του επάρκεια και προσλαμβάνονται ως πιο απειλητικές από άτομα που έχουν υψηλό γενικό άγχος (A-Trait Anxiety) σε σχέση με αυτούς που έχουν χαμηλό γενικό άγχος. Στην δεύτερη κατηγορία το ψυχολογικό στρες που παράγει απειλές στην αυτοεκτίμηση (ego threats) προκαλεί υψηλότερα επίπεδα έντασης καταστασιακού άγχους

(A-State Anxiety) στα άτομα που έχουν υψηλό γενικό άγχος, σε σχέση με αυτούς που έχουν χαμηλό άγχος.

Επιπλέον, έχει φανεί ότι οι διαφορετικές αυξήσεις στις αντιδράσεις καταστασιακού άγχους που αξιολογούν την απειλή, επηρεάζουν την επίδοση σε αρκετά γνωστικά έργα (Spielberger, O' Neil, & Hansen, όπως αναφέρεται στο Spielberger, 2015). Ωστόσο, σε συνθήκες στις οποίες εμπλέκεται φυσικός κίνδυνος δε φαίνεται να προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις καταστασιακού τύπου σε άτομα που διαφέρουν ως προς το γενικό άγχος. Οι απειλές σε φυσικό κίνδυνο προκαλούν αυξήσεις στο καταστασιακό άγχος, αλλά το μέγεθος της αύξησης είναι παρόμοιο, τόσο για τα άτομα με υψηλό, όσο και για τα άτομα με χαμηλό γενικό άγχος. Συνεπώς, ο ανθρώπινος οργανισμός φαίνεται να είναι εξοπλισμένος με αποκρίσεις άγχους που σχετίζονται με το φυσικό-εξωτερικό και αντικειμενικό κίνδυνο, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ώστε να προστατεύεται από αντικειμενικούς κινδύνους του περιβάλλοντος.

Ωστόσο, υπάρχουν καταστάσεις, στις οποίες το άτομο βιώνει έντονο άγχος ή στρες παρόλο που η πρόσληψη και η απόκριση του δεν βασίζεται στην ύπαρξη εξωτερικού, αλλά πιθανότατα εσωτερικού, προσλαμβανόμενου κινδύνου ή απειλής. Υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία, η οποία συσχετίζει το άγχος με την επίδοση σε διάφορων ειδών γνωστικά έργα και έχουν θεμελιωθεί αρκετές θεωρίες που επεξηγούν το μηχανισμό που παρεμβάλλεται μεταξύ άγχους και επίδοσης στα γνωστικά έργα. Για παράδειγμα, μια τέτοια θεωρία είναι η Θεωρία Γνωστικής Παρεμβολής (Cognitive Interference Theory) του Sarason (1988). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι εμπειρίες άγχους εμπλέκονται σε διάφορες σκέψεις που δε σχετίζονται με το γνωστικό έργο (λ.χ. αυτοπροστασία, ανησυχία). Οι σκέψεις αυτές μειώνουν την ποσότητα της διαθέσιμης προσοχής που απαιτείται κατά την εκπόνηση ενός γνωστικού έργου. Η ροπή αυτή ενός ατόμου προς σκέψεις αυτοπροστασίας αναφέρεται και ως “test anxiety”.

Οι Eysenck, Derakshan, Santos και Calvo (2007) μελέτησαν το άγχος σε σχέση με την επίδοση στα γνωστικά έργα και βρήκαν ότι το άγχος παρεμποδίζει την επίδοση στα περίπλοκα γνωστικά έργα και σε αυτά που απαιτούν επισταμένη προσοχή. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, λοιπόν, το άγχος προκαλεί ανησυχία, η οποία παρεμποδίζει την επίδοση σε έργα που απαιτούν προσοχή και βραχυπρόθεσμη μνήμη. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αναλυθούν και είναι συναφή με τη Θεωρία Επεξεργασίας και Αποδοτικότητας (Processing-Efficiency Theory) των Eysenck και Calvo (1992).

Σύμφωνα με τη Θεωρία Επεξεργασίας και Αποδοτικότητας υπάρχουν δύο κύριες επιδράσεις της ανησυχίας στο εκάστοτε γνωστικό έργο. Η πρώτη αφορά στη μείωση του αποθηκευτικού χώρου και της ικανότητας επεξεργασίας της εργαζόμενης μνήμης, που χρειάζεται το γνωστικό μας σύστημα για ένα έργο. Η δεύτερη επίδραση αφορά στην αύξηση της προσπάθειας, που σχετίζεται με το έργο και τις ενέργειες που σχεδιάζει το άτομο για να βελτιώσει την επίδοσή του.

Ακόμη, υπάρχουν δύο σημαντικοί παράγοντες που παρεμβαίνουν μεταξύ του άγχους και της επίδοσης και είναι η Επίδοση της Αποτελεσματικότητας (Performance Effectiveness) και η Επεξεργασία της Αποδοτικότητας (Processing Efficiency). Η αποτελεσματικότητα αφορά στην ποιότητα και την ακρίβεια της επίδοσης και η αποδοτικότητα αφορά την αποδοτικότητα σε συνδυασμό με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει ένα άτομο. Το άγχος υποβαθμίζει την αποδοτικότητα πολύ περισσότερο από την αποτελεσματικότητα (Eysenck & Calvo, 1992).

Συνεπώς, το άγχος μειώνει την αποδοτικότητα του ατόμου, παρεμποδίζοντας την απόδοση του κεντρικού εκτελεστικού στοιχείου του συστήματος της εργαζόμενης μνήμης (Derakshan & Eysenck, 2009). Η επίδοση στα διάφορα γνωστικά έργα έχει μελετηθεί πειραματικά και έχει συσχετιστεί και με το καταστασιακό άγχος, το οποίο συνήθως,

χειρίζεται πειραματικά ο ερευνητής και με το γενικό άγχος, το οποίο μπορεί να μετρηθεί με κάποιο ψυχομετρικό εργαλείο και μετριέται ως διάσταση της προσωπικότητας.

Επομένως, έχει βρεθεί ότι το άγχος επηρεάζει την επίδοση των ατόμων, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι υπάρχουν σημαντικές προεκτάσεις του συγκεκριμένου ευρήματος στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αγχώδη άτομα ανησυχούν για την απειλή που ενδεχομένως να νιώσουν κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου στόχου και έτσι προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές για να μειώσουν τις συνέπειες του άγχους και να επιτύχουν το στόχο (Derakshan & Eysenck, 2009). Άρα, τα άτομα απομακρύνουν την προσοχή τους από το γνωστικό έργο, στην προσπάθειά τους να βρουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους.

Άγχος και Μεταγνωστική Ικανότητα. Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ του άγχους και της μεταγνωστικής ικανότητας, διερευνώντας τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών σε γνωστικά έργα, ακαδημαϊκού ή σχολικού υλικού. Σύμφωνα με τον Tobias (1992) το άγχος παρεμβαίνει στην αναγνωστική κατανόηση μέσα από τη μείωση της διαθέσιμης γνωστικής ικανότητας και παρεμποδίζει τη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου, με τρόπο που δεσμεύει τις μεταγνωστικές διαδικασίες. Επιπροσθέτως, έχει φανεί ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα άγχους έχουν φτωχές επιδόσεις σε τεστ αναγνωστικής κατανόησης (Everson, Smoldaka, & Tobias, 1994). Ακόμη και στην περίπτωση που η αναγνωστική ικανότητα των ατόμων διατηρείται σταθερή, τα υψηλά ποσοστά ανησυχίας και άγχους, οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης των λέξεων (metacognitive word knowledge).

Επιπλέον, τα υψηλά επίπεδα του άγχους επιδρούν αρνητικά, όχι μόνο στην αναγνωστική κατανόηση, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Οι Hoorfar και Taleb (2015) μελέτησαν το άγχος των κοριτσιών 12-13 ετών για τα μαθητικά, σε σχέση με τη μεταγνώση (metacognitive knowledge). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το άγχος για τα

μαθηματικά σχετίζεται αρνητικά με τη μεταγνώση. Επομένως, οι μαθήτριες που είχαν λιγότερο άγχος για τα μαθηματικά, είχαν περισσότερη μεταγνώση. Αντίθετα, το υψηλό άγχος σε όλες τις κατηγορίες (anxiety of learning math, of math evaluation, of solving problem and math teacher anxiety.), συνδέεται με μειωμένη μεταγνώση στα κορίτσια.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η μεταγνωστική ικανότητα, έχει δύο χαρακτήρες: το γνωστικό και το συναισθηματικό. Σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα, το άγχος και η μεταγνωστική ικανότητα παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση, σε ό,τι αφορά το γνωστικό πεδίο. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται, τόσο με το γνωστικό όσο και με το συναισθηματικό τομέα είναι πολλές και ποικίλλουν. Επομένως, παρόλο που ένα μέτριο επίπεδο άγχους μπορεί να διευκολύνει την ακαδημαϊκή επίδοση, τα υψηλότερα ποσοστά άγχους έχουν αρνητική επίδραση στη μνήμη εργασίας (Ashcraft, 2002).

Ωστόσο, όσον αφορά το συναισθηματικό χαρακτήρα της μεταγνωστικής ικανότητας, οι μελέτες εστιάζουν στη συσχέτιση που παρουσιάζει με το άγχος και συνήθως είναι θετική. Πιο συγκεκριμένα, οι εκφάνσεις της μεταγνωστικής ικανότητας που διερευνώνται, είναι οι αρνητικές πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με σκέψεις, που αφορούν στην έλλειψη ελέγχου και τον κίνδυνο, η γνωστική αυτοπεποίθηση και οι πεποιθήσεις για την αναγκαιότητα του ελέγχου των σκέψεων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Spada, Georgiou και Wells (2010) οι τρεις προαναφερθείσες εκφάνσεις της μεταγνωστικής ικανότητας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το καταστασιακό άγχος. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες μεταγνωστικές ικανότητες φαίνεται να παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τη μετατόπιση της προσοχής, με εξαίρεση τη γνωστική αυτοπεποίθηση και την εστίαση της προσοχής.

Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να παρουσιάζουν μια σχέση με τη Μεταγνωστική Θεωρία Ψυχολογικής Δυσλειτουργίας (Metacognitive Theory of Psychological Dysfunction) των Wells και Matthews (1996). Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία, η μεταγνωστική ικανότητα

χρησιμοποιήθηκε για να εξηγήσει τη δυσλειτουργική σκέψη των ατόμων που συνδέεται με το αίσθημα της ψυχολογικής ταραχής, που δεν παρουσιάζει κάποιο συγκεκριμένο στυλ σκέψης και ονομάζεται Σύνδρομο Γνωστικής Προσοχής (Cognitive Attentional Syndrome). Αυτό το στυλ σκέψης αποτελείται από την αυτό-εστιασμένη προσοχή, τα κυκλικά μοτίβα σκέψης (μηρυκασμός και ανησυχία), την αποφυγή, τις καταπιεστικές σκέψεις και την παρακολούθηση (monitoring) των απειλών.

Οι εν λόγω διαστάσεις της μεταγνωστικής ικανότητας αφορούν στις πληροφορίες που έχει το άτομο για τις γνωστικές του ικανότητες, την εσωτερική του κατάσταση και για τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, που επιδρά σε όλα τα προηγούμενα. Για παράδειγμα, το κάθε άτομο έχει συγκεκριμένες απόψεις σχετικά με συγκεκριμένους τύπους σκέψεων (λ.χ. «ήταν κακό που σκέφτηκα το 'X'», ή «χρειάζεται να ελέγξω τη σκέψη 'X'»). Επιπροσθέτως, ένα παράδειγμα μεταγνωστικής σκέψης σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης θα ήταν: «το να ανησυχώ θα με βοηθήσει να ξεδιαλύνω τα πράγματα στο μυαλό μου», ή ακόμα «το να μηρυκάζω το πρόβλημα θα με βοηθήσει να το επιλύσω».

Τέτοιου είδους μεταγνωστικές σκέψεις έχουν συνδεθεί με την κατάθλιψη (Papageorgiou & Wells, 2003), το προσλαμβανόμενο στρες (Spada, Nikcevic, Moneta, & Wells, 2008) και άλλα είδη ψυχοπαθολογίας. Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία, η ενεργοποίηση και διατήρηση του Συνδρόμου Γνωστικής Προσοχής, υπό συνθήκες στρες, οδηγεί στη μείωση των διαθέσιμων γνωστικών πόρων, του ελέγχου της προσοχής ενώ επηρεάζει την ικανότητα επεξεργασίας. Συμπερασματικά, με βάση τη Μεταγνωστική Θεωρία Ψυχολογικής Δυσλειτουργίας, η μεταγνωστική ικανότητα (αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με σκέψεις που αφορούν στην έλλειψη ελέγχου και τον κίνδυνο, γνωστική αυτοπεποίθηση και πεποιθήσεις για την αναγκαιότητα του ελέγχου των σκέψεων) και ο εκτελεστικός έλεγχος (ιδίως στην εστίαση προσοχής) συνεισφέρουν στην δημιουργία καταστασιακού άγχους (Spada, Georgiou & Wells, 2010).

Επιπροσθέτως, φαίνεται πως οι αρνητικές σκέψεις και οι πεποιθήσεις και η ανησυχία σχετικά με την έλλειψη ελέγχου λειτουργούν ως προβλεπτικός παράγοντας άγχους και κατάθλιψης (Spada, Mohiyeddini & Wells, 2008). Οι σκέψεις και οι απόψεις που πρέπει να ελεγχθούν από το άτομο με επίμονο τρόπο, ωθούν στην υιοθέτηση μη προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων (κυκλικά μοτίβα σκέψης, καταπιεσμένη σκέψη, αποφυγή κ.λπ.).

Ωστόσο, κάποιες πτυχές του μεταγινώσκειν παίζουν σημαντικό ρόλο στην κλιμάκωση και διατήρηση της αυτοκριτικής-μηρυκασμού (rumination). Οι θετικές μεταγνωστικές απόψεις χρησιμεύουν στην αυτοκριτική, βελτιώνουν τη γνωστική επίδοση και τα κίνητρα, ενώ οι αρνητικές μεταγνωστικές απόψεις, όπως η έλλειψη ελέγχου, έχουν αρνητική επίπτωση στη διάθεση, τα κίνητρα, την αντίληψη της αυτό-αξίας και την αυτοπεποίθηση (Kolubinski, Nikčević, Lawrence, & Spada, 2016).

Συμπερασματικά, το άγχος και το στρες είναι προσαρμοστικές διεργασίες που διασφαλίζουν την ανθρώπινη επιβίωση. Όμως, το υπερβολικό άγχος-φόβος που βιώνεται σε αντικειμενικά μη απειλητικές συνθήκες ενδεχομένως να δημιουργήσει παθολογική κατάσταση στα άτομα. Για αυτό, υπάρχει το καταστασιακό άγχος, που ενεργοποιείται κάτω από περιπτώσεις αντικειμενικής απειλής και το γενικό άγχος, που διαφέρει από άτομο σε άτομο, καθώς είναι στοιχείο της προσωπικότητας του καθενός. Τα είδη του άγχους, έχουν συσχετιστεί με τη διαδικασία της μάθησης, τα γνωστικά έργα και έχει αποδειχθεί ότι η εμπειρία χαμηλών επιπέδων άγχους είναι βοηθητική, αλλά το υπερβολικό άγχος υποβαθμίζει και μπλοκάρει τη λειτουργία του γνωστικού μας συστήματος.

Αυτοεκτίμηση (Self-Esteem)

Αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών έχει εστιάσει στην εικόνα που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, δηλαδή την αυτοαντίληψη (self-concept), αλλά και στην ικανοποίηση από την εικόνα εαυτού (self-esteem). Σύμφωνα με τον William James (1890), έναν από τους

πατέρες της δυτικής ψυχολογίας, η αυτοεκτίμηση είναι «η προσλαμβανόμενη ικανοποίηση σε σημαντικούς τομείς». Δηλαδή, η αυτοεκτίμηση είναι η ικανοποίηση που παίρνει ένα άτομο σε έναν τομέα, ο οποίος έχει σημασία για τον ίδιο και που, ο ίδιος, έχει επενδύσει σε αυτόν. Για παράδειγμα, κάποιος που έχει δώσει ιδιαίτερη σημασία στην καλή αθλητική του επίδοση νιώθει αυτοεκτίμηση, όταν τα καταφέρνει σε αυτόν, παρά σε κάποιον άλλο τομέα που δεν είναι σημαντικός για τον ίδιο.

Αργότερα, ο Coopersmith (1967) θεώρησε πως η αυτοεκτίμηση είναι η πρόσληψη-αντίληψη ότι το άτομο κατέχει κάποια συγκεκριμένα θετικά προσόντα και χαρακτηριστικά, ενώ έδωσε έμφαση στην κρίση (judgment) και την αξιολόγηση (evaluation) προς τον εαυτό. Επομένως, η αυτοεκτίμηση, όπως θεωρείται και σήμερα, είναι η αξιολόγηση των ατόμων για την αξία τους και κρίση για το εάν είναι καλά, αξιόλογα πρόσωπα. Θεωρείται ότι στην περίπτωση που ένα άτομο πιστεύει ότι έχει αρκετά καλά χαρακτηριστικά, είναι πιθανό να παρουσιάζει υψηλή θετική αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από το αν έχει καλά χαρακτηριστικά και προσόντα στην πραγματικότητα.

Η αυτοεκτίμηση χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες: τη σφαιρική αυτοεκτίμηση (global self-esteem) και την αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένους τομείς (attribute-specific self-esteem). Η σφαιρική αυτοεκτίμηση είναι μια γενική, θετική ή αρνητική εικόνα σχετικά με τον εαυτό (Brown, 2014). Η σφαιρική αυτοεκτίμηση, συνήθως αφορά τη γενική εικόνα που έχουν τα άτομα σε τομείς, όπως η εμφάνιση, η σχολική/ακαδημαϊκή επίδοση και η κοινωνική αποδοχή (Harter, 1990). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συμπεριφορά αποδοχής ή μη αποδοχής του εαυτού (Rosenberg, 1965). Από την άλλη, η αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένους τομείς αφορά σε συμπεριφορές εκτίμησης και αξιολόγησης του εαυτού και ως έννοια, είναι στενότερη από την σφαιρική εκτίμηση και περικλείει λιγότερα σε σχέση με τη σφαιρική αυτοεκτίμηση. Για παράδειγμα, ένα άτομο που πιστεύει ότι είναι καλός στο

μπάσκει ή κακός στα μαθήματα του σχολείου είναι κρίση αυτοεκτίμησης σε έναν συγκεκριμένο τομέα, η οποία στην πρώτη περίπτωση είναι θετική και στη δεύτερη αρνητική.

Ακόμη, η αυτοεκτίμηση μπορεί να χωριστεί σε δύο επιπλέον κατηγορίες, την υψηλή και τη χαμηλή. Ο Brown (2014) μελέτησε την αυτοεκτίμηση κυρίως ως συναισθηματική, παρά ως γνωστική διεργασία και θεωρεί πως η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι μια γενική, σφαιρική αρεσκεία προς τον εαυτό, που, όμως, δεν εξαρτάται από πεποιθήσεις σχετικά με το γεγονός ότι τα άτομα κατέχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια διάχυτη, ρευστή αντίληψη ότι κάποιος είναι καλός σε αρκετούς τομείς και ότι τα καταφέρνει. Άλλοι ερευνητές, όπως ο Coopersmith θεωρούν πως η υψηλή αυτοεκτίμηση συνοδεύεται με αρκετά θετικά, καλά χαρακτηριστικά και προσόντα των ατόμων. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι η αντίθετη τάση, κατά την οποία τα άτομα έχουν ελαφρώς θετικά, συνδυασμένα ή αμφιθυμικά, ακόμη και αρνητικά αισθήματα για τον εαυτό τους.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Brown (2014), η αυτοεκτίμηση είναι μια κοινωνική κατασκευή που σχετίζεται περισσότερο με το συναίσθημα παρά με το γνωστικό σύστημα. Δηλαδή, τα συναισθήματα και όχι οι γνωστικές κρίσεις-αξιολογήσεις είναι πρωταρχικές στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, καθώς, όπως ο ίδιος ο Brown αναφέρει, το συναίσθημα (affect) είναι πιο στενά συνδεδεμένο με σφαιρικές στάσεις. Εξάλλου, οι έμφυτες συναισθηματικές τάσεις μπορούν, επίσης, να επηρεάσουν τα συναισθήματα των ανθρώπων για τον εαυτό τους (Eysenck, 1990). Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση βασίζεται στο συναίσθημα, υποστηρίζεται, όμως από γνωστικές πεποιθήσεις και διατηρείται ερμηνεύοντας γεγονότα με τρόπο που προάγει τη θετική αυτό-εικόνα (Brown, 2014).

Ακόμη, η αυτοεκτίμηση συνδέεται θετικά με προσαρμοστικές συμπεριφορές, για αυτό, οι άνθρωποι είναι συνεχώς κινητοποιημένοι να διατηρούν υψηλά τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004). Πιο συγκεκριμένα, έχει καταφανεί ότι η σφαιρική και όχι η αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά συνδέεται με την ψυχολογική προσαρμογή (DuBois, Bull, Sherman, & Roberts, 1998). Εκτός από τις προσαρμοστικές συμπεριφορές, η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την ψυχολογική ευημερία και ιδίως η αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την οικογένεια και το σπίτι (Karatzias, Chouliara, Power, & Swanson, 2006).

Η ψυχολογική ευημερία (psychological well-being) έχει μελετηθεί εκτενώς σε σχέση με την αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση έχει μελετηθεί, τόσο υπό το πρίσμα του ατομικού επιπέδου (individual level), όσο και από το πρίσμα του συλλογικού επιπέδου (collective level). Ο διαχωρισμός αυτός σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο είναι εύλογος, καθώς η αυτοεκτίμηση των ανθρώπων μπορεί να προέλθει τόσο από τον ατομικό εαυτό, όσο και από τον κοινωνικό-συλλογικό εαυτό (Tajfel, 1982). Όσον αφορά την ψυχολογική ευημερία, περιλαμβάνει την προσλαμβανόμενη ποιότητα ζωής των ατόμων, μέσα από γνωστικές αξιολογήσεις (λ.χ. ικανοποίηση από τη ζωή) και συναισθηματικές αντιδράσεις (λ.χ. θετικό συναίσθημα).

Αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ προσωπικής αυτοεκτίμησης και ψυχολογικής ευημερίας (Diener & Diener, 2009. Taylor & Brown, 1988). Ωστόσο, λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ κοινωνικού-κολεκτιβιστικού εαυτού ή του σχεσιακού εαυτού. Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας Εαυτού (Social Identity Theory) (Tajfel & Turner, 1979), τα άτομα διατηρούν και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους μέσω των προσωπικών τους χαρακτηριστικών (personal self-esteem), των σχέσεων με σημαντικούς άλλους (relational self-esteem) και τη σχέση τους με μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες (collective self-esteem).

Οι Du, King και Chi (2017) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της διαπροσωπικής αυτοεκτίμησης και της κολεκτιβιστικής αυτοεκτίμησης, όσον αφορά την υποκειμενική ευημερία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 179 φοιτητές ηλικίας 18 ετών από την Κίνα, μια χώρα στην οποία ο προσανατολισμός του εαυτού είναι, ως επί το πλείστον, συλλογικός.

Οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι, όταν η προσωπική αυτοεκτίμηση διατηρείται σταθερή, η διαπροσωπική αυτοεκτίμηση σχετίζεται με περισσότερη ικανοποίηση από τη ζωή, θετικό συναίσθημα, νόημα της ζωής, ευτυχία και υποκειμενική ζωτικότητα. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι οι άνθρωποι αξιολογούν την αξία τους με βάση, όχι μόνο τα προσωπικά-ατομικά τους χαρακτηριστικά, αλλά και με βάση τη σχέση τους με σημαντικούς άλλους, σε ένα πιο διευρυμένο διομαδικό επίπεδο.

Αυτοεκτίμηση και Εφηβεία. Όπως τονίστηκε και στην ενότητα του Άγχους στην Εφηβεία, η εφηβική περίοδος χαρακτηρίζεται από πολυάριθμες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Κατά την εφηβεία, τα άτομα περνούν και υφίστανται πολλές μεταβάσεις στο σώμα, την ψυχολογική ανάπτυξη, την κοινωνικότητα και παράλληλα, αρχίζει η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Η σφαιρική αυτοεκτίμηση έχει φανεί ότι είναι ενδεικτικός παράγοντας του τρόπου με τον οποίο οι έφηβοι αντιμετωπίζουν και χειρίζονται αυτές τις αλλαγές και τις μεταβάσεις.

Υπό αυτή την έννοια, η σφαιρική αυτοεκτίμηση αυξάνεται όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις αναπτυξιακές αλλαγές ωρίμανσης και τις περιβαλλοντικές αλλαγές κατά την εφηβεία και μάλιστα, η αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι όχι μόνο υψηλή αλλά και σταθερή (Huang, 2010). Οι Birkeland, Melkevik, Holsen και Wold, (2012) μελέτησαν την ανάπτυξη της σφαιρικής αυτοεκτίμησης στην εφηβεία, σε μία μακροχρόνια έρευνα 17 ετών, σε άτομα από την ηλικία των 13 μέχρι τα 30 έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ο μέσος όρος ανάπτυξης της αυτό-αναφερόμενης σφαιρικής αυτοεκτίμησης ήταν υψηλός και σταθερός καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας.

Ωστόσο, σχετικά με την αυτοεκτίμηση, υπάρχουν έντονες ατομικές διαφορές μεταξύ των εφήβων, καθώς άλλοι σημαντικοί παράγοντες στη ζωή τους παρεμβαίνουν στην ανάπτυξη και διατήρηση της αυτοεκτίμησης. Οι Baldwin και Hoffman (2002) μελέτησαν τις ενδοατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της σφαιρικής αυτοεκτίμησης και βρήκαν ότι ο μέσος

όρος της σφαιρικής αυτοεκτίμησης άλλαξε με μη γραμμικό τρόπο καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας και μέχρι την ενηλικίωση (11-21 έτη) και ότι αυτές οι μεταβολές διέφεραν σημαντικά μεταξύ των ατόμων. Επομένως, ανάλογα με τους επιμέρους παράγοντες που επισυμβαίνουν στην εφηβεία, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης διαφέρει σημαντικά μεταξύ των εφήβων.

Μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ανάπτυξη της σφαιρικής αυτοεκτίμησης είναι η εικόνα σώματος, το φύλο, οι κοινωνικές σχέσεις, το γονεϊκό στυλ κ.ά. Η προσλαμβανόμενη εικόνα σώματος και η εξωτερική εμφάνιση είναι μία από τις κυριότερες πηγές αυτοεκτίμησης στην εφηβεία (Donnellan, Trzesniewski, Conger, & Conger, 2007). Σύμφωνα με τους van den Berg, Mond, Eisenberg, Ackard και Neumark-Sztainer (2010) η αρνητική εικόνα σώματος και η αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική και ισχυρή συσχέτιση τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Επιπλέον, οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι η σχέση μεταξύ αρνητικής εικόνας σώματος και αυτοεκτίμησης είναι ισχυρή, αλλά διαφέρει ανάλογα με το βάρος, τη φυλή και την εθνικότητα των κοριτσιών. Ωστόσο, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η μη ικανοποίηση από το σώμα και η αυτοεκτίμηση συνδέονται ισχυρά μεταξύ όλων των ομάδων των εφήβων.

Επιπλέον, το φύλο είναι ακόμη ένας παράγοντας, ο οποίος έχει μελετηθεί σε σχέση με την αυτοεκτίμηση. Θεωρείται, λοιπόν, ότι το φύλο επηρεάζει την ανάπτυξη, την εκδήλωση και την έκφραση της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει συσχέτιση αναφορικά με τις διαφορές ως προς το φύλο και την αυτοεκτίμηση στην εφηβεία σε Άγγλους μαθητές (Menon, 2011). Ακόμη, σε μια έρευνα που έγινε στην Αυστραλία, φάνηκε ότι τα κορίτσια στην εφηβεία έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια και υψηλότερες προσδοκίες σχετικά με την καριέρα (Patton, Bartrum, & Creed, 2004). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, που δείχνουν ότι η γενική αυτοεκτίμηση των μεξικανών αγοριών είναι χαμηλότερη από των κοριτσιών στην εφηβεία (Benjet & Hernandez-Guzman, 2001).

Ωστόσο, όσον αφορά την αυτοεκτίμηση και τις διαφορές φύλου, υπάρχουν αντικρουόμενα ευρήματα. Στις δυτικές κοινωνίες, όπου τα πρότυπα προέρχονται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και το σώμα, όπως και η εμφάνιση παίζουν σημαντικό ρόλο, η εικόνα σώματος των κοριτσιών είναι περισσότερο αρνητική, επομένως η αυτοεκτίμηση των τους κατά τη μέση εφηβεία μειώνεται σημαντικά (Clay, Vignoles, & Dittmar, 2005). Τα πρότυπα ομορφιάς, σε συνδυασμό με το μεταβαλλόμενο σώμα των κοριτσιών στην εφηβεία είναι ο μηχανισμός που επεξηγεί καλύτερα τη μειωμένη αυτοεκτίμηση κατά τη μέση εφηβεία και επηρεάζει τα κορίτσια ακόμη και μετά την ενηλικίωση. Έτσι, σε ακόμη μια μελέτη, βρέθηκε ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση από τη ζωή σχετικά με τα κορίτσια και επιπλέον, ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης από τη ζωή ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας (Moksnes, & Espnes, 2013).

Οι Bachman, O'Malley, Freedman-Doan, Trzesniewski και Donnellan (2011) μελέτησαν την αυτοεκτίμηση στην εφηβεία ως προς την εθνικότητα/φυλή, το φύλο και την ηλικία, σε Αμερικανούς εφήβους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Αφροαμερικάνοι μαθητές έχουν το μεγαλύτερο σκορ στην αυτοεκτίμηση, οι λευκοί Αμερικάνοι σκόραραν ελαφρώς υψηλότερα από τους Ισπανόφωνους και οι Ασιάτες Αμερικάνοι σκόραραν χαμηλότερα από όλους. Επίσης, τα αγόρια, σε αυτή την έρευνα, είχαν ελαφρώς υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια. Όσον αφορά την ηλικία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 17-18 ετών είχαν περισσότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τις άλλες δύο ηλικιακές ομάδες (13-14 και 14-15).

Αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις και την αυτοεκτίμηση στους εφήβους έχει βρεθεί ότι η αυτοεκτίμηση των εφήβων συνδέεται μακροχρόνια με την επακόλουθη προκοινωνική συμπεριφορά προς τους ξένους, καθώς και ότι η πρώιμη προκοινωνική συμπεριφορά προς τους ξένους συνδέεται με την προαγωγή της μεταγενέστερης αυτοεκτίμησης (Fu, Padilla-Walker, & Brown, 2017). Τέτοιες αμφίδρομες σχέσεις

αυτοεκτίμησης και προκοινωνικής συμπεριφοράς δεν βρέθηκαν με άλλες ομάδες (λ.χ. φίλοι και οικογένεια), γεγονός που αποδεικνύει την περιπλοκότητα της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των εφήβων και την πολυδιάστατη φύση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ακόμη, σε σχέση με το γονεϊκό στυλ, έχει φανεί ότι το αυστηρό μητρικό γονεϊκό στυλ σχετίζεται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, περισσότερη ικανοποίηση από τη ζωή και λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Milevsky, Schlechter, Netter, & Keehn, 2007).

Επιπλέον, ένα ακόμη πεδίο έρευνας που αφορά στην αυτοεκτίμηση είναι η μελέτη της υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης, η οποία συνδέεται με αρκετές συνέπειες σε ποικίλους τομείς της ζωής, τόσο με θετικές και προσαρμοστικές καταστάσεις, όσο και με αρνητικές και ανησυχητικές. Μερικές από τις θετικές συνέπειες της υψηλής αυτοεκτίμησης των ατόμων είναι ότι θεωρούνται πιο αρεστοί, πιο ελκυστικοί, είναι πιο πιθανό να μιλήσουν μπροστά σε μεγάλες ομάδες ανθρώπων, έχουν περισσότερες πρωτοβουλίες και ευχάριστα συναισθήματα, καθώς επίσης και ότι υπάρχει συσχέτιση, αλλά όχι αιτιώδης σχέση μεταξύ υψηλής αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης και ευτυχίας (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Δηλαδή, φαίνεται να υπάρχει η τάση, κατά την οποία, τα άτομα που έχουν θετική αυτοεκτίμηση πιθανώς να συνοδεύονται από θετικές-προσαρμοστικές συμπεριφορές.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η θετική αυτοεκτίμηση είναι μια ετερογενής κατηγορία, με έντονη επίδραση των ατομικών διαφορών. Άρα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν θα πρέπει να ταυτίζονται a priori με θετικά και μόνο χαρακτηριστικά, καθώς δεν έχουν επιβεβαιωθεί, ερευνητικά, αιτιώδεις σχέσεις, παρά μόνο συσχετίσεις. Συνεπώς, στην εφηβεία τα παιδιά, τα οποία τα καταφέρνουν με τα σχολικά μαθήματα και έχουν καλές επιδόσεις, φαίνεται ως αποτέλεσμα να ανεβαίνει η αυτοεκτίμησή τους και όχι επειδή έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν καλές σχολικές επιδόσεις (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Επομένως, η προοπτική των

ερευνών εστιάζει στην αυτοεκτίμηση ως συνέπεια και όχι ως αιτία των θετικών επιπτώσεων στη ζωή των ατόμων.

Η παραπάνω διαπίστωση είναι χρήσιμη, υπό την έννοια της αξιολόγησης της αναγκαιότητας προγραμμάτων ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης στα σχολεία, καθώς το δέον γενέσθαι είναι να σχεδιάζονται προγράμματα με τρόπο που να είναι αποτελεσματικά ως προς αυτό, για το οποίο έχουν σχεδιαστεί. Διότι, μία μετα-ανάλυση που έγινε από τους Haney και Durlak (1998) έδειξε ότι τα προγράμματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης κάνουν ό,τι και άλλου τύπου παρεμβάσεις στην λειτουργικότητα των μαθητών.

Από την άλλη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων έχει συνδεθεί βιβλιογραφικά με αρκετές αρνητικές συνέπειες, οι οποίες αφορούν τη λειτουργικότητα, την ψυχική υγεία και άλλους τομείς της ζωής, τόσο στην εφηβεία, όσο και στην ενήλικη ζωή. Μία μακροχρόνια έρευνα κοόρτης έδειξε ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχουν φτωχότερη ψυχική και σωματική υγεία, χειρότερες οικονομικές προοπτικές και υψηλότερα επίπεδα εγκληματικής συμπεριφοράς κατά την ενηλικίωση, σε σχέση με τους εφήβους με υψηλή αυτοεκτίμηση (Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton, & Caspi, 2006). Τα ευρήματα της έρευνας αυτής, επισημαίνουν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά την εφηβεία προβλέπει αληθινές αρνητικές επιπτώσεις κατά την ενήλικη ζωή.

Ακόμη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί και με ψυχικές διαταραχές του συναισθήματος, όπως η κατάθλιψη. Για παράδειγμα οι Steiger, Allemand, Robins και Fend (2014) πραγματοποίησαν μία μακροχρόνια έρευνα 23 ετών, μελετώντας τη σχέση, τα επίπεδα και τις αλλαγές της χαμηλής αυτοεκτίμησης σε σχέση με την κατάθλιψη, δύο δεκαετίες αργότερα από τις αρχικές μετρήσεις. Οι ερευνητές μέτρησαν τόσο την σφαιρική αυτοεκτίμηση, όσο και την αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένους τομείς, στις ηλικίες 12-16 και τα καταθλιπτικά συμπτώματα στις ηλικίες 16-30. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα και οι αλλαγές της αυτοεκτίμησης, λειτούργησαν ως προγνωστικοί παράγοντες εμφάνισης

κατάθλιψης στην ενήλικη ζωή. Μάλιστα, τα άτομα, τα οποία μπήκαν στην εφηβεία με χαμηλή αυτοεκτίμησή ή/και η αυτοεκτίμησή τους μειώθηκε κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ήταν πιο πιθανό να εκδηλώσουν συμπτώματα κατάθλιψης δύο δεκαετίες αργότερα, στην ενήλικη ζωή.

Πέραν, όμως, από τις επιπτώσεις της χαμηλής αυτοεκτίμησης στην ψυχική και σωματική υγεία, τη συσχέτιση με τα καταθλιπτικά συμπτώματα κ.ά., τα άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν δημογραφικά και συμπεριφορικά στοιχεία, ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και πολλά άλλα. Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, που σχετίζονται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν μελετηθεί σε Αμερικανούς εφήβους από τους McClure, Tanski, Kingsbury, Gerrard και Sargent (2010). Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα χαρακτηριστικά που συσχετίστηκαν με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, ήταν το γυναικείο φύλο, η Ισπανική φυλή, η παχυσαρκία, η αναζήτηση του αισθησιασμού, η επαναστατικότητα και οι πολλές ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης.

Σε συνέχεια της προηγούμενης μελέτης, έφηβοι μαύρης φυλής, με υψηλότερη γονική απαντητικότητα και απαιτητικότητα, καλύτερη σχολική επίδοση και συμμετοχή σε ομαδικό άθλημα, ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (McClure, Tanski, Kingsbury, Gerrard, & Sargent, 2010). Συμπερασματικά, μέσα από τα ευρήματα αυτά, συνεπάγονται κάποιοι ενδεχόμενοι παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη ή την αποφυγή ανάπτυξης χαμηλής αυτοεκτίμησης στους εφήβους. Η εύρεση των παραγόντων εκείνων, οι οποίοι είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των εφήβων είναι μια από τις μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων.

Αυτοεκτίμηση και Άγχος. Το άγχος και η αυτοεκτίμηση είναι δύο έννοιες που έχουν ερευνηθεί αρκετά, αλλά όχι εκτενώς. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί και οι δύο αυτές

καταστάσεις μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης και δεν παραμένουν απολύτως σταθερές. Ωστόσο, αρκετές μελέτες έχουν βρει μεσαία έως υψηλή στατιστική ισχύ μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης (Lee & Hankin, 2009). Πιο συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με το άγχος και την κατάθλιψη (Moksnes, Moljord, Espnes, & Byrne, 2010).

Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση έχει έναν προστατευτικό, δυνατό και ρυθμιστικό ρόλο και ότι είναι, ίσως, το αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής ευημερίας, ακόμη και σε στρεσογόνες καταστάσεις (Tambelli, Laghi, Odorisio, & Notari, 2012. Laghi, Pallini, D'Alessio, & Baiocco, 2011. Restifo, Akse, Valle Guzman, Benjamin & Dick, 2009). Η υψηλή αυτοεκτίμηση έχει βρεθεί ότι λειτουργεί ως σημαντικός ρυθμιστής ενάντια στο άγχος, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με συμπτώματα άγχους και σωματικά παράπονα (Morley & Moran, 2011. O'Brien, Bartoletti, & Leitzel, 2006).

Επομένως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διαφαίνεται μια τάση αρνητικής συσχέτισης του άγχους και της αυτοεκτίμησης, με την τελευταία να μπορεί να θεωρηθεί διαμεσολαβητικός παράγοντας για το άγχος. Όπως, έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες ενότητες, η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στη ζωή και την ευημερία των ανθρώπων, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση ενδεχομένως να είναι παράγοντας επικινδυνότητας για την εμφάνιση αρνητικών επιπτώσεων (Sowislo & Orth, 2013).

Οι Bajaj, Robins και Pande (2016) μελέτησαν τις διαμεσολαβητικές επιδράσεις της αυτοεκτίμησης σε σχέση με την ενσυνειδητότητα (mindfulness), το άγχος και την κατάθλιψη σε Ινδούς φοιτητές με μέσο όρο ηλικίας τα 20.2 έτη. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν έναν σημαντικό ρόλο της αυτοεκτίμησης στην ενσυνειδητότητα, η οποία ασκεί ωφέλιμες επιδράσεις στο άγχος και την αυτοεκτίμηση. Πιο αναλυτικά, η ενσυνειδητότητα συσχετίστηκε αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη και θετικά με την αυτοεκτίμηση,

υποδηλώνοντας το διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτοεκτίμησης ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα ενσυνειδητότητας είναι πιθανό να αποκτήσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της συνεισφέρει στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης.

Ακόμη, οι Lasota και Kearney (2017) μελέτησαν τη διαμεσολαβητική σχέση της αυτοεκτίμησης σε σχέση με την δυσπροσαρμοστική τελειομανία, το καταστασιακό/γενικό άγχος και την κατάθλιψη. Οι ερευνητές μελέτησαν, επίσης, το ρόλο του φύλου στις προαναφερθείσες μεταβλητές, διερευνώντας το ρόλο της αυτοεκτίμησης ως πιθανό διαμεσολαβητή (mediator). Τα αποτελέσματα έδειξαν πλήρη διαμεσολάβηση της αυτοεκτίμησης μόνο για τους άντρες και μόνο για την κατάθλιψη και το γενικό άγχος (trait anxiety).

Με άλλα λόγια, η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως στήριγμα των ατόμων ενάντια στα αισθήματα άγχους, ενισχύει τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, καθώς επίσης, προωθεί τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία (Pepping, O'Donovan, & Davis, 2013). Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές στα ευρήματα των συγχρονικών μελετών, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις για το διαμεσολαβητικό και ρυθμιστικό ρόλο της αυτοεκτίμησης στο άγχος, κυρίως το γενικό άγχος (trait) και τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Παρόμοια τέτοια ευρήματα υπάρχουν και σε μακροχρόνιες έρευνες, στις οποίες έχει καταδειχθεί ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, προοπτικά, φαίνεται να προβλέπει αυξήσεις στο άγχος και την κατάθλιψη, ενώ το άγχος και η κατάθλιψη δεν προβλέπουν, αντίστοιχα, μειωμένα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Orth & Robins, 2014).

Συνεπώς, από την ένδειξη της μονής συνεπαγωγής των προηγούμενων ερευνών, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι το διαμεσολαβητικό μοντέλο που έχει ήδη περιγραφεί και αφορά το ρόλο της αυτοεκτίμησης στο άγχος, επιβεβαιώνεται και από μακροχρόνιες έρευνες, εκτός από τις συγχρονικές.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν ευρήματα που παρουσιάζουν θετική συσχέτιση του άγχους και της αυτοεκτίμησης, ιδίως του καταστασιακού άγχους. Οι Bharathi, Sasikala, Nandhitha και Karunanidhi (2015) μελέτησαν την αισιοδοξία, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αποδοχή σε δύο ομάδες μαθητών με υψηλό και χαμηλό άγχος σχετικό με το διαγώνισμα (test anxiety). Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα επίπεδα αισιοδοξίας ήταν υψηλά μεταξύ της ομάδας των εφήβων με υψηλό άγχος. Ακόμη, βρήκαν ότι αφενός τα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αφετέρου τα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής ήταν υψηλά στην ομάδα των μαθητών με υψηλό άγχος.

Η υψηλή αισιοδοξία οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα διότι ενισχύει μια γενική κατάσταση ανθεκτικότητας και ενθουσιασμού. Οι μαθητές που έχουν υψηλές φιλοδοξίες τείνουν να προσλαμβάνουν τις απειλητικές ακαδημαϊκές καταστάσεις με καλύτερο τρόπο εξαιτίας του γεγονότος ότι έχουν αυτοπεποίθηση πως θα τα καταφέρουν. Η διάθεση αισιοδοξίας, ως βασική χαρακτηριστική απόκριση της προσωπικότητας, σχετίζεται άμεσα με τη θετική προσαρμογή των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους με το σχολικό περιβάλλον (Boman & Yates 2001). Οι μαθητές που αναζητούν την καλύτερη επίδοση τείνουν να έχουν θετικές προσδοκίες, οι οποίες ενδεχομένως να κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται μεγαλύτερο άγχος για την επίτευξη των προσδοκιών τους.

Αναλόγως με την αίσθηση αισιοδοξίας, έτσι προκύπτει και η σχέση μεταξύ υψηλής αυτοεκτίμησης και υψηλού άγχους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που έχουν έντονο άγχος για τα διαγωνίσματα μελετούν καλά και συνήθως σκοράρουν υψηλά, κάτι που τους βοηθάει να έχουν αυτοπεποίθηση και πίστη στις ικανότητές τους. Ακόμη, τα άτομα που έχουν υψηλό άγχος ώστε να αντεπεξέλθουν στις γονικές και κοινωνικές προσδοκίες, συνήθως συνοδεύονται από υποστήριξη και ενίσχυση, κάτι το οποίο να επεξηγεί τη σχέση υψηλής αυτοεκτίμησης και υψηλού άγχους (Bharathi et al., 2015).

Αυτοεκτίμηση, Αυτο-Αποτελεσματικότητα και Μεταγνωστική Ικανότητα. Δύο από τις πιο μελετημένες μεταβλητές στον τομέα της αυτο-αξιολόγησης (self-evaluation), είναι η αυτοεκτίμηση (self-esteem) και η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Ουσιαστικά, η αυτοεκτίμηση είναι μέρος της αυτό-αντίληψης και εμπεριέχει τη συναισθηματική αξιολόγηση της αξίας κάποιου, δηλαδή, την κρίση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η προσλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1977). Οι νοητικές αυτές κατασκευές (constructs), μοιράζονται αφενός κοινά χαρακτηριστικά και αφετέρου διαφέρουν σε ορισμένα σημεία.

Καταρχάς, τόσο η αυτοεκτίμηση, όσο και η αυτο-αποτελεσματικότητα ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία της αυτο-αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται ως καταστάσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένα έργα, αλλά και ως γενικευμένα χαρακτηριστικά (Pierce, Gardner, Cummings, & Dunham, 1989). Ακόμη, σύμφωνα με τους Judge, Erez, Bono και Thoresen (2002), όλες οι μεταβλητές της αυτο-αξιολόγησης και ιδίως η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν πολύ μεγάλη συσχέτιση.

Η μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-αξιολόγησης εγείρει το ερώτημα κατά πόσο οι έννοιες αυτές διαφέρουν ή όχι. Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν πως η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα, στην πραγματικότητα είναι μια πτυχή της αυτοεκτίμησης (Locke, McClellan, & Knight, 1996). Επιπλέον, και οι δύο έννοιες διαθέτουν ίδια στοιχεία (components), όπως, ο γνωστικός τομέας, ο συναισθηματικός τομέας και ο τομέας των κινήτρων. Ωστόσο, η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά περισσότερο στον τομέα των κινήτρων (κρίσεις που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου σε συγκεκριμένα έργα), ενώ η αυτοεκτίμηση αφορά περισσότερο στο συναισθηματικό τομέα (αξιολόγηση του συναισθήματος για τον εαυτό) (Chen, Gully, & Eden, 2004).

Υπό το πρίσμα των κοινών χαρακτηριστικών της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας, ακολουθεί η αναφορά συσχετίσεων της τελευταίας, με τη μεταγνωστική ικανότητα. Τούτων λεχθέντων, η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι από τους πιο ισχυρούς παράγοντες μεταγνωστικής ικανότητας μέσα από βαθιά επεξεργασία δεδομένων (σύνδεση παλιών και νέων πληροφοριών) καθώς, τα άτομα με αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους, έχουν ισχυρότερη μεταγνωστική ενημερότητα (Coutinho & Neuman, 2008). Επιπροσθέτως, σε μια μελέτη της Coutinho (2008) διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ της μεταγνωστικής ικανότητας, της επίδοσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα ήταν ο διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ της μεταγνωστικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι μαθητές που χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεταγνωστικές στρατηγικές, έχουν ισχυρή πίστη στο γεγονός ότι μπορούν να φέρουν εις πέρας επιτυχώς, ένα έργο.

Επομένως, η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας ενδέχεται να αυξήσει τις μεταγνωστικές στρατηγικές και ικανότητες των μαθητών, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση, έχουν βρεθεί συσχετίσεις της μεταγνωστικής ικανότητας και της αυτο-αποτελεσματικότητας, με την ικανοποίηση από τη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, η ικανοποίηση από τη ζωή, μέσα από ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς σε εφήβους, σχετίζεται θετικά τόσο με τη μεταγνωστική ενημερότητα, όσο και με την αυτο-αποτελεσματικότητα (Cikrikci & Odaci, 2016). Ακόμη, η συσχέτιση αυτή, φαίνεται να είναι ίδια, ανεξάρτητα από το φύλο των εφήβων και επίσης, η μεταγνωστική ενημερότητα και η αυτο-αποτελεσματικότητα, είναι δύο ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή των εφήβων.

Όπως έχει μελετηθεί από μελέτες των προηγούμενων δεκαετιών, το Σύστημα του Εαυτού (Self-System) περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, το

σημείο του ελέγχου, την κινητοποίηση της επιτυχίας και αποτιμητικές πεποιθήσεις, τα οποία δημιουργούν ένα περίπλοκο και αλληλεξαρτώμενο σύστημα το οποίο υποστηρίζει τη λειτουργία της μεταγνωστικής ικανότητας και την ακαδημαϊκή επίδοση (McCombs, 1986).

Σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας, αναφέρθηκαν οι πτυχές της μεταγνωστικής ικανότητας που αφορά στο συναίσθημα, το οποίο είναι κεντρικό και κρίσιμο στοιχείο για την αυτοεκτίμηση.

Το Σύστημα του Εαυτού υπογραμμίζει την ανάπτυξη του μεταγνωστικού συστήματος και βοηθά στον καθορισμό της ποιότητας της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Borkowski, Carr, Rellinger, & Pressley, 1990). Ακόμη, οι κινητήριες συσχετίσεις της μεταγνωστικής ικανότητας περιλαμβάνουν θετική αυτοεκτίμηση, ένα εσωτερικό σημείο ελέγχου και εποικοδομητικές πεποιθήσεις που αφορούν με τα χαρακτηριστικά των ατόμων, σχετικά τις αιτίες επιτυχίας ή αποτυχίας. Επιπλέον, τα παιδιά που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, ως μαθητές, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν στρατηγικές και να αυξάνουν τη μεταγνώση τους, καθώς φαίνεται πως αυτές οι διαδικασίες «δούλεψαν» τις προηγούμενες φορές, αυξάνοντας την επίδοση και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση (Borkowski et al., 1990).

Ερευνητικοί Στόχοι

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση και η συσχέτιση που παρουσιάζει με το άγχος και την αυτοεκτίμηση μέσα από ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Δηλαδή, μέσα από αυτή τη συναφειακή μελέτη, πρόκειται να διερευνηθεί πόσες και ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές της ανάγνωσης ακαδημαϊκού ή σχετιζόμενου με το σχολείο υλικού, χρησιμοποιούν οι αυτοαναφερόμενοι ως καλοί, μέτριοι και κακοί αναγνώστες, με βάση κάποια στρατηγική και πώς αυτό συνδέεται με το καταστασιακό ή γενικό άγχος σε συνδυασμό με την αυτοεκτίμησή τους. Απώτερος σκοπός της εργασίας είναι η αύξηση της ενημερότητας των αναγνωστικών στρατηγικών στους μαθητές, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των

στρατηγικών στην ανάγνωση, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και η διερεύνηση των επιπέδων του άγχους σε σχέση με τις παραπάνω μεταβλητές.

Διερευνητικά Ερωτήματα-Στατιστικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που τίθενται με βάση την παρούσα μελέτη είναι τρεις.

Υπόθεση 1: οι αυτο-αναφερόμενοι ως καλοί αναγνώστες (Μ.Ο. χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών ≥ 3.5) αναμένεται να χρησιμοποιούν περισσότερο και συχνότερα τις «Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης» και τις «Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος» σε σχέση με τις «Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης», όταν διαβάζουν υλικό σχετικό με το σχολείο ή ακαδημαϊκό.

Υπόθεση 2: αναμένεται θετική συσχέτιση μεταξύ μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών και αυτοεκτίμησης.

Υπόθεση 3: αναμένεται να υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και άγχους (καταστασιακού κυρίως).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Τα άτομα που έλαβαν μέρος στην παρούσα συναφειακή μελέτη συνελέγησαν από τρία Γενικά Γυμνάσια της Αττικής (Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης-Ηρακλείου, Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης και Γυμνάσιο Οινοφύτων). Ο αριθμός των συμμετεχόντων (*N*) ανέρχεται στα 236 άτομα, εκ των οποίων το 50% (117) είναι κορίτσια και το 50% αγόρια (117). Κατά μέσο όρο (*Mean*), η ηλικία των συμμετεχόντων είναι 14,5 έτη με τυπική απόκλιση (*SD*) .72335, 179 από τους οποίους (75,8%) φοιτούν στην Γ' Γυμνασίου και 57 (24,2%) φοιτούν στη Β' Γυμνασίου. Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη μελέτη είναι συμπτωματική, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που τίθενται για τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό,

Επιπλέον, το 57,5% του συνολικού δείγματος έχει έναν αδελφό/-ή, το 20,2% έχει δύο αδέρφια, το 13,7% δεν έχει αδέρφια, ενώ το 6,9% έχει τρία αδέρφια. Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση, το 83% των γονέων των συμμετεχόντων είναι παντρεμένοι, ενώ το 12,3% είναι χωρισμένοι. Ακόμη, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο οι μητέρες των συμμετεχόντων είναι 31,9% απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 28,5% κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, 28,1% απόφοιτοι λυκείου ή ΙΕΚ, 6,8% απόφοιτοι γυμνασίου και 4,7% απόφοιτοι δημοτικού. Σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων, το 34,9% των πατέρων είναι απόφοιτοι λυκείου, το 28,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 21,7% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, το 10,2 είναι απόφοιτοι γυμνασίου και το 5,1 είναι απόφοιτοι δημοτικού.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Αξιολόγηση της Μεταγνωστικών Αναγνωστικών Στρατηγικών. Για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών χρησιμοποιήθηκε το ψυχομετρικό εργαλείο “*Metacognitive Awareness of Reading Strategies-MARSI*” των Mokhtari και Reichard (2002), το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μετρά τη μεταγνωστική ενημερότητα των στρατηγικών που υιοθετεί ένα άτομο κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός κειμένου. Το MARSI αποτελείται από 30 στοιχεία (items), τα οποία βαθμολογούνται σε μία πεντάβαθμη (1-5) διαβαθμιστική κλίμακα μέτρησης (η οποία ανήκει στις πλαστικές κλίμακες ίσων διαστημάτων), τύπου Likert, όπου το 1. αντιπροσωπεύει το «Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ», το 2. το «Περιστασιακά», το 3. το «Μερικές Φορές-50%», το 4. το «Συχνά» και το 5. Το «Πάντα ή Σχεδόν Πάντα».

Τα στοιχεία αυτά (items), είναι 30 προτάσεις που αφορούν σε όσα κάνουν οι άνθρωποι όταν διαβάζουν σχολικά ή ακαδημαϊκά κείμενα, όπως εγχειρίδια ή βιβλία (βιβλιοθήκης) και τα άτομα καλούνται να κυκλώσουν έναν αριθμό από το ένα έως το πέντε που ταιριάζει πιο πολύ στην πρόταση που διαβάζουν και τους αντιπροσωπεύει. Μερικά παραδείγματα των προτάσεων είναι: «Έχω έναν σκοπό στο μυαλό μου όταν διαβάζω», «Διαβάζω αργά και προσεκτικά για να είμαι σίγουρος/-η ότι καταλαβαίνω αυτό που διαβάζω», «Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες στο κείμενο για να με βοηθήσουν να τις θυμάμαι», κ.ά.

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι: Cronbach's alpha = .89. και από τα 30 αυτά στοιχεία προκύπτουν τρεις παράγοντες: 1.Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης, 2.Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος και 3. Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης. Ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται: *Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης* (Global Reading Strategies) και αποτελείται από 13 ερωτήματα, τα οποία αφορούν σε μια σφαιρική

αντίληψη του κειμένου, γενικευμένη και με πρόθεση. Για παράδειγμα, μια ολιστική προσέγγιση περιλαμβάνει την ενεργοποίηση προηγούμενων σχετικών γνώσεων, την ύπαρξη αναγνωστικού στόχου, το εάν το περιεχόμενο του κειμένου ταιριάζει με το σκοπό, την επιβεβαίωση προβλέψεων κ.λπ. (λ.χ.: «Προσπαθώ να μαντεύω για τι μιλάει το κείμενο όταν διαβάζω»).

Ο δεύτερος παράγων ονομάζεται: *Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος* (Problem-Solving Strategies) και αποτελείται από 8 στοιχεία, που εστιάζουν στις τεχνικές που υιοθετεί ο αναγνώστης όταν το κείμενο δυσκολεύει (π.χ. ο αναγνώστης ξαναδιαβάζει το σημείο που δεν κατάλαβε, προσαρμόζει την ταχύτητα ανάγνωσης κ.ά.). Αυτές οι στρατηγικές είναι εστιασμένες και επικεντρωμένες στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την αναγνωστική διαδικασία και στην επιδιόρθωση των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών όταν η κατανόηση πληροφοριών του κειμένου παρεμποδίζεται. Για παράδειγμα, «Σταματώ κάπου-κάπου και σκέφτομαι αυτό που διαβάζω».

Ο τρίτος παράγων ονομάζεται: *Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης* (Support Reading Strategies) που απαρτίζεται από 9 στοιχεία. Περιλαμβάνει εξωτερικά υλικά αναφοράς, όπως το να κρατά κανείς σημειώσεις, να χρησιμοποιεί λεξικό, να υπογραμμίζει τα ουσιώδη, να παραφράζει κάποια σημεία του κειμένου κ.ά. (π.χ.: «Χρησιμοποιώ υλικό αναφοράς, όπως τα λεξικά, για να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω»).

Σύμφωνα με τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου (Mokhtari & Reichard, 2002) οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν συχνότερα και περισσότερες στρατηγικές ανάγνωσης εν γένει. Πιο συγκεκριμένα, οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν τις Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης και τις Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος πιο συχνά από τους φτωχούς αναγνώστες.

Αξιολόγηση του Άγχους. Για την αξιολόγηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε το ψυχομετρικό εργαλείο του Spielberger (1970) “*State-Trait Anxiety Inventory-STAI*”, το οποίο μετρά το καταστασιακό και το γενικό άγχος, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Η φόρμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Y (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983) και πιο συγκεκριμένα η ελληνική στάθμιση του STAI-Y (Fountoulakis et al., 2006).

Η σταθμισμένη φόρμα στον ελληνικό πληθυσμό STAI-Y αποτελείται από 40 στοιχεία, εκ των οποίων τα 20 μετρούν το καταστασιακό άγχος, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha = .93 και τα υπόλοιπα 20 μετρούν το γενικό άγχος με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha = .92. Για τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε διαβαθμιστική κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, η οποία είναι τετράβαθμη (καθόλου, κάπως, μέτρια και πάρα πολύ).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 7 παράγοντες, έτσι όπως προκύπτουν από τη στάθμιση στον ελληνικό πληθυσμό (ευεξία, λιγότερο δυνατές-σημαντικές πτυχές θετικής αίσθησης ευεξίας, γενικό άγχος, καταστασιακό άγχος, λιγότερο δυνατές-σημαντικές πτυχές αρνητικής αίσθησης ευεξίας, διάφορες αρνητικές γνωστικές επεξεργασίες όπως ανασφάλειες, ανησυχία, έλλειψη αυτοπεποίθησης κ.λπ.) (Fountoulakis et al., 2006).

Τα πρώτα 20 στοιχεία μετρούν το καταστασιακό άγχος (State Anxiety), αποτυπώνοντας το πως νιώθουν οι συμμετέχοντες τη στιγμή που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο. Μερικά παραδείγματα των προτάσεων που καλούνται να βαθμολογήσουν οι συμμετέχοντες είναι τα εξής: «Αισθάνομαι ήρεμη/-η», «Νιώθω μια εσωτερική ένταση», «Ανησυχώ» κ.λπ. Υψηλή βαθμολογία σε 10 στοιχεία υποδηλώνει υψηλό καταστασιακό άγχος, ενώ υψηλή βαθμολογία στα υπόλοιπα 10 υποδηλώνει απουσία καταστασιακού άγχους.

Τα 20 επόμενα στοιχεία του ερωτηματολογίου μετρούν το γενικό άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Trait Anxiety) και αποτυπώνει το πως αισθάνονται τα άτομα γενικά στη ζωή τους ως χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας τους (π.χ.: «Αισθάνομαι ευχάριστα», «Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία» κ.λπ.). Υψηλή βαθμολογία στα 10 στοιχεία δείχνει υψηλό γενικό άγχος, ενώ η υψηλή βαθμολογία στα υπόλοιπα 10 δείχνει χαμηλό γενικό άγχος.

Αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης είναι το “*Rosenberg Self-Esteem Scale-RSES*”, του Rosenberg (1965). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ένα μονοδιάστατο (one-dimensional) ψυχομετρικό εργαλείο που μετρά την αντανάκλαση θετικών και αρνητικών πεποιθήσεων που έχει κάποιος/-α για τον εαυτό του/της και την ικανότητα διαχείρισης βασικών προκλήσεων στη ζωή.

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα εργαλείο που μετρά την προσλαμβανόμενη αυτοεκτίμηση του ατόμου και αποτελείται από 10 στοιχεία (items). Τα στοιχεία αυτά βαθμολογούνται σε μια τετράβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα μέτρησης τύπου Likert (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ). Από την ελληνική στάθμιση του ερωτηματολογίου, ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s alpha είναι . 809 και επίσης, προκύπτουν 2 παράγοντες, θετική και αρνητική αυτοεκτίμηση (Galanou, Galanakis, Alexopoulos, & Darviri, 2014).

Τα μισά στοιχεία του ερωτηματολογίου (σύνολο: 5) αποτελούν τον παράγοντα θετική αυτοεκτίμηση και περιλαμβάνουν προτάσεις όπως: «Γενικά είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου». Τα υπόλοιπα πέντε στοιχεία αποτελούν τον παράγοντα αρνητική αυτοεκτίμηση με προτάσεις όπως: «Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος».

Διαδικασία

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε σε τρία Γενικά Γυμνάσια του νομού Αττικής το Μάιο του 2017, μετά την εξασφάλιση γραπτής συγκατάθεσης των γονέων και την άδεια των διευθυντών των σχολείων. Αφού τονίστηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων, δόθηκαν συνοπτικές πληροφορίες για το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας. Κατόπιν, τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς δόθηκαν μαζικά στους μαθητές κάθε τμήματος ξεχωριστά και η διαδικασία διήρκησε κατά μέσο όρο 30 λεπτά για κάθε τμήμα. Αφού μοιράστηκαν τα αντίτυπα σε κάθε έναν από τους μαθητές του τμήματος, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία στο ενδεδειγμένο σημείο του ερωτηματολογίου (φύλο, τάξη, ηλικία, αριθμός αδελφών, οικογενειακή κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων).

Εν συνεχεία διαβάστηκαν από την ερευνήτρια οι οδηγίες που αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο και εξηγήθηκαν στα παιδιά οι επιλογές απάντησης της διαβαθμισμένης κλίμακας. Έπειτα, απαντήθηκαν τυχόν απορίες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τα παιδιά καθοδηγήθηκαν να διαβάζουν προσεκτικά κάθε ερώτημα και να κυκλώνουν τον κατάλληλο αριθμό, αφού τονίστηκε το γεγονός ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και ότι πρέπει να το συμπληρώσουν μόνοι τους.

Αφού συνελέγησαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας, με σκοπό την παρουσίαση των ευρημάτων της μελέτης σε όποιον το επιθυμεί.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS, έκδοση 23.0 για Windows.

Η πρώτη φάση της ανάλυσης αφορούσε στην κωδικοποίηση των ερωτήσεων στο SPSS και στη ψηφιοποίηση των δεδομένων. Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το πρόγραμμα SPSS/PC+ Program (Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Η αξιολόγηση των στατιστικών υποθέσεων προκαθορίστηκε στο επίπεδο πιθανότητας $\alpha=0.05$. Παρακάτω παρατίθενται πίνακες με τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες που δείχνουν την κατανομή συχνοτήτων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στον Πίνακα 1 αναγράφονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) για το φύλο, την ηλικία, την τάξη και τα αδέλφια του δείγματος.

Πίνακας 1

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για το Φύλο, την Ηλικία, την Τάξη και τα Αδέλφια των Συμμετεχόντων

	N	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	M	T.A.
1=αγόρια 2=κορίτσια	234	1,00	2,00	1,5000	,50107
ηλικία	231	13,00	18,00	14,526	,72335
				0	
Τάξη	236	2,00	3,00	2,7585	,42892
Αδέλφια	233	,00	8,00	1,2876	,99510
ΣΥΝΟΛΟ	228				

Στον ακόλουθο Πίνακα 2 αναγράφονται οι κατανομές των συχνοτήτων σχετικά με το φύλο, όπου το 50% των συμμετεχόντων είναι κορίτσια και το 50% αγόρια ηλικίας από 13 έως 18 ετών (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 2

Κατανομή Συχνοτήτων του Δείγματος ως προς το Φύλο

ΦΥΛΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %
Αγόρι	117	49,6	50,0
Κορίτσι	117	49,6	50,0
Σύνολο	234	99,2	100,0
ΑΠΟΝΤΑ	2	,8	
ΣΥΝΟΛΟ	236	100,0	

Όπως, φαίνεται στον Πίνακα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό (47,2%) του δείγματος είναι ηλικίας 15 ετών, το 40.3% είναι 14 ετών και το 4,8% είναι 13 ετών.

Πίνακας 3

Κατανομή Συχνοτήτων του Δείγματος ως προς την Ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΕΓΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %
13,00	11	4,7	4,8	4,8
13,50	1	,4	,4	5,2
14,00	93	39,4	40,3	45,5
14,50	11	4,7	4,8	50,2
15,00	109	46,2	47,2	97,4
15,50	1	,4	,4	97,8
17,00	3	1,3	1,3	99,1
18,00	2	,8	,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	231	97,9	100,0	
ΑΠΟΝΤΑ	5	2,1		
ΣΥΝΟΛΟ	236	100,0		

Πίνακας 4

Κατανομή Συχνοτήτων του Δείγματος ως προς τον Αριθμό Αδελφών

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΔΕΛΦΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗ ΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %
,00	32	13,6	13,7	13,7
1,00	134	56,8	57,5	71,2
2,00	47	19,9	20,2	91,4
3,00	16	6,8	6,9	98,3
5,00	2	,8	,9	99,1
6,00	1	,4	,4	99,6
8,00	1	,4	,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	233	98,7	100,0	
ΑΠΟΝΤΑ	3	1,3		
ΣΥΝΟΛΟ	236	100,0		

Στον Πίνακα 4 υπάρχουν οι κατανομές συχνοτήτων για τον αριθμό των αδελφών των συμμετεχόντων, με το μεγαλύτερο ποσοστό (57,5%) να έχει έναν αδελφό/-ή, το 20,2% έχει δύο αδέλφια και το 13,7% δεν έχει αδέλφια. Ακολούθως, υπάρχει η κατανομή των συχνοτήτων για την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων (βλ. Πίνακα 5). Πιο συγκεκριμένα, το 83,0% του δείγματος προέρχεται από παντρεμένους γονείς/κηδεμόνες (δηλαδή 195/236) και το 12,3% από χωρισμένους γονείς (δηλαδή 29/236).

Πίνακας 5

Κατανομή Συχνοτήτων του Δείγματος ως προς την Οικογενειακή Κατάσταση των Γονέων

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %
Παντρεμένοι	195	82,6	83,0	83,0
Διαζευγμένοι	29	12,3	12,3	95,3
Μονογονεϊκή Οικογένεια	3	1,3	1,3	96,6
Δεύτερος γάμος	4	1,7	1,7	98,3
Θάνατος μητέρας	3	1,3	1,3	99,6
Θάνατος πατέρα	1	,4	,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	235	99,6	100,0	
ΑΠΟΝΤΑ	1	,4		
ΣΥΝΟΛΟ	236	100,0		

Παρακάτω αναγράφονται οι κατανομές των συχνοτήτων σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων και των πατέρων του δείγματος, στους Πίνακες 6 και 7 αντίστοιχα. Οι 75 από τις 236 μητέρες των συμμετεχόντων είναι απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, οι 67 από τις 236 κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο και οι 66 από τις 236 είναι απόφοιτες λυκείου. Όσον αφορά τους πατέρες, οι 82 από τους 236 είναι απόφοιτοι λυκείου, οι 66 είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και οι 51 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 6

Κατανομή Συχνοτήτων του Δείγματος ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Μητέρων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤ ΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %
Δημοτικό	11	4,7	4,7	4,7
Γυμνάσιο	16	6,8	6,8	11,5
Λύκειο/ΙΕΚ	66	28,0	28,1	39,6
ΑΕΙ/ΤΕΙ	75	31,8	31,9	71,5
ΜΑ/Ph.D	67	28,4	28,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	235	99,6	100,0	
ΑΠΟΝΤΑ	1	,4		
ΣΥΝΟΛΟ	236	100,0		

Πίνακας 7

Κατανομή Συχνοτήτων του Δείγματος ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Πατέρων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (f)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΤΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ %
Δημοτικό	12	5,1	5,1	5,1
Γυμνάσιο	24	10,2	10,2	15,3
Λύκειο	82	34,7	34,9	50,2
ΑΕΙ/ΤΕΙ	66	28,0	28,1	78,3
ΜΑ/Ph.D	51	21,6	21,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	235	99,6	100,0	
ΑΠΟΝΤΑ	1	,4		
ΣΥΝΟΛΟ	236	100,0		

Στον παρακάτω Πίνακα 8 αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) για όλους τους παράγοντες και των τριών ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων (αγόρια-κορίτσια). Πιο αναλυτικά οι μέσοι όροι για τους τρεις παράγοντες του MARSΙ: Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης, Στρατηγικές

Επίλυσης Προβλήματος και Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης ήταν για τα αγόρια: $M=36,79$ ($SD=7,38$), $M=23,99$ ($SD=4,56$) και $M=23,43$ ($SD=5,41$) αντίστοιχα, οι οποίοι ήταν χαμηλότεροι σε σχέση με τα κορίτσια. Για τα κορίτσια οι μέσοι όροι για τους παράγοντες του MARSΙ ήταν: $M=38,0$ ($SD=8,16$), $M=26,5$ ($SD=4,73$) και $M=25,42$ ($SD=6,24$). Συνεπώς τα κορίτσια χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο περισσότερες μεταγνωστικές στρατηγικές της ανάγνωσης σε σχέση με τα αγόρια.

Επιπλέον, όσον αφορά τους παράγοντες τους STAI, ο μέσος όρος των συμμετεχόντων για Γενικό Άγχος (Χαμηλό) ήταν για τα αγόρια: $M=23,66$ ($SD=4,26$) και για τα κορίτσια: $M=24,87$ ($SD=3,99$). Ακολούθως, για το Υψηλό Γενικό άγχος ο μέσος όρος των αγοριών ήταν: $M=20,90$ ($SD=5,77$) και των κοριτσιών: $M=24,24$ ($SD=6,23$). Σχετικά με το Υψηλό Καταστασιακό Άγχος, τα αγόρια παρουσίασαν χαμηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τα κορίτσια ($M=20,46$, $SD=5,07$ και $M=22,29$, $SD=5,49$ αντίστοιχα). Τα αγόρια ανέφεραν κατά μέσο όρο Απουσία Καταστασιακού Άγχους $M=28,73$ ($SD=3,86$) και τα κορίτσια $M=26,39$ ($SD=4,97$). Συνεπώς, τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια, είχαν περισσότερο Γενικό και Καταστασιακό Άγχος στην παρούσα μελέτη.

Σχετικά με τους παράγοντες του RSES τα κορίτσια παρουσιάζουν ελαφρώς μεγαλύτερο μέσο όρο όσον αφορά τη θετική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια ($M=10,66$, $SD=4,11$, $M=9,49$, $SD=3,42$). Τέλος, για την αρνητική αυτοεκτίμηση οι μέσοι όροι τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών ήταν υψηλότερη σε σχέση με τη θετική αυτοεκτίμηση και δε διέφεραν σημαντικά ($M=13,74$, $SD=2,63$ για τα αγόρια και $M=13,17$, $SD=3,01$ για τα κορίτσια).

Πίνακας 8

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Παραγόντων Ανάλογα με το Φύλο των Συμμετεχόντων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ (N)	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ (M)	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ (SD)	Μ.Ο. ΤΥΠΙΚΟΥ ΣΦΑΛΜΑΤΟΣ
Ολιστικές Στρατηγικές	Αγόρια	109	36,7890	7,37874	,70676
Ανάγνωσης	Κορίτσια	111	38,0090	8,16366	,77486
Στρατηγικές Επίλυσης	Αγόρια	108	23,9907	4,56213	,43899
Προβλήματος	Κορίτσια	114	26,5088	4,73407	,44339
Στρατηγικές Υποστηρικτικής	Αγόρια	113	23,4336	5,40977	,50891
Ανάγνωσης	Κορίτσια	114	25,4211	6,24131	,58455
Χαμηλό γενικό άγχος	Αγόρια	112	23,6607	4,26288	,40280
	Κορίτσια	115	24,8696	3,99895	,37290
Θετική αυτοεκτίμηση	Αγόρια	115	9,4957	3,41918	,31884
	Κορίτσια	115	10,6609	4,10794	,38307
Αρνητική αυτοεκτίμηση	Αγόρια	112	13,7411	2,63294	,24879
	Κορίτσια	117	13,1795	3,01609	,27884
Υψηλό γενικό άγχος	Αγόρια	113	20,9027	5,76777	,54259
	Κορίτσια	114	24,2368	6,23195	,58368
Υψηλό καταστασιακό άγχος	Αγόρια	112	20,4643	5,06877	,47895
	Κορίτσια	111	22,2883	5,49278	,52135
Απουσία καταστασιακού άγχους	Αγόρια	105	28,7333	3,86370	,37706
	Κορίτσια	110	26,9364	4,97568	,47441

Έλεγχος Υποθέσεων

Για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων η έρευνα εστίασε στην συσχέτιση (Pearson r) μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάζοντας τις σχέσεις μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, άγχους και αυτοεκτίμησης σε εφήβους μαθητές.

Ακολούθως, διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να αποκαλυφθούν τυχόν διαφορές στα χαρακτηριστικά των μαθητών μεταξύ των αποκαλυφθέντων παραγόντων και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αυτών. Η ANOVA, χρησιμοποιείται όταν η παράμετρος ως προς την οποία θέλουμε να ελέγξουμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων μιας μεταβλητής, είναι αριθμητική. Εξετάζει διαφορές μεταξύ τριών ή και περισσότερων ομάδων μιας κατηγοριοποιημένης μεταβλητής, σε μια ανεξάρτητη μεταβλητή. Εάν οι ομάδες είναι διαφορετικές τότε συμπεραίνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει επίδραση στην εξαρτημένη

Στατιστική Υπόθεση 1. Με βάση τα αποτελέσματα συσχέτισης Pearson r υπάρχει σχέση μεταξύ του Παράγοντα "Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης" και των Παραγόντων που εξηγούν τις "Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος" και τις "Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης". Αυτό εξηγείται από το μέγεθος του συντελεστή συσχέτισης (βλ. Πίνακα 9).

Θετική συσχέτιση παρουσιάζεται στους συντελεστές των Παραγόντων των "Ολιστικών Στρατηγικών Ανάγνωσης" με τις "Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος" ($r=.505, p=.000$), και με τις "Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης" ($r=.619, p=.000$). Η σχέση μεταξύ των παραγόντων είναι ευθέως ανάλογη, δηλαδή όσο αυξάνονται οι Ολιστικές Στρατηγικές τόσο αυξάνονται οι Παράγοντες που εξηγούν τις Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος και τις Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης.

Στην παρούσα ανάλυση εμφανίζεται υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των Παραγόντων. Να σημειωθεί ότι αδύνατη θετική συσχέτιση σημαίνει ότι το μέγεθος του συντελεστή r έχει πάρει τιμές από 0,1-0,3 και έτσι είναι κοντύτερα στο μηδέν με θετικό συντελεστή που υποδηλώνει μια ευθέως ανάλογη σχέση. Παρόλα αυτά, μια στατιστικά σημαντικά συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών που υποδηλώνει στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση μεταξύ τους και η σημαντικότητα είναι ίση ή μικρότερη του $p \leq 0.05$.

Πίνακας 9

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των Παραγόντων του MARSΙ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	1	2	3
1	-	,505**	,619**
2		-	,471**
3			-

** $p < 0.01$

Ακόμη, παρουσιάζεται θετική συσχέτιση μεταξύ των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος και των Αναγνωστικών Στρατηγικών ($r=.863$, $p=.000$) (βλ. Πίνακα 10). Η σχέση των δύο συντελεστών είναι ευθέως ανάλογη δηλαδή όσο περισσότερο αυξάνεται η χρήση των μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών τόσο αυξάνεται η χρήση των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος.

Ακόμη, στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι συνάφειες μεταξύ των ατόμων που έχουν μέσο όρο χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών ίσο ή πάνω από 3,5 και των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος. Θετική συσχέτιση παρουσιάζεται και εδώ ($r=.348$, $p=.000$) και η σχέση μεταξύ των συντελεστών είναι ευθέως ανάλογη. Δηλαδή όσο περισσότερο τα άτομα χρησιμοποιούν πολλές αναγνωστικές στρατηγικές τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος.

Πίνακας 10

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των Αναγνωστικών Στρατηγικών και των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Αναγνωστικές Στρατηγικές	Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος
Αναγνωστικές Στρατηγικές	-	,863**
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος		-

** $p < 0.01$

Πίνακας 11

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ Στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος και αυτο-αναφερόμενων καλών αναγνωστών (μ.ο. χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών $\geq 3,5$)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος	Ανίχνευση
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος	-	,348**
Ανίχνευση		-

** $p < 0.01$

Σημείωση: Η Ανίχνευση είναι οι μαθητές που έχουν μέσο όρο πάνω από ή ίσο 3,5 στις Αναγνωστικές Στρατηγικές.

Στατιστική Υπόθεση 2. Στους ακόλουθους Πίνακες (12, 13 και 14) παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου MARSΙ και του

παράγοντα Θετική Αυτοεκτίμηση του ερωτηματολογίου RSES, διερευνώντας τη συσχέτιση μεταξύ μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών και αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, όπως φαίνεται από τους πίνακες δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των Στρατηγικών Ανάγνωσης και της Αυτοεκτίμησης για κανέναν από τους τρεις παράγοντες των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης.

Πίνακας 12

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ του Παράγοντα Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος (MARSI) και του Παράγοντα Θετική Αυτοεκτίμηση (RSES)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος	Θετική Αυτοεκτίμηση
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος	-	-,096
Θετική Αυτοεκτίμηση		-

Πίνακας 13

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ του Παράγοντα Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης (MARSI) και του Παράγοντα Θετική Αυτοεκτίμηση (RSES)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Θετική Αυτοεκτίμηση	Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης
Θετική Αυτοεκτίμηση	-	-,116
Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης		-

Πίνακας 14

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ του Παράγοντα Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης (MARSI) και του Παράγοντα Θετική Αυτοεκτίμηση (RSES)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης	Θετική Αυτοεκτίμηση
Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης	-	-,072
Θετική Αυτοεκτίμηση		-

Στατιστική Υπόθεση 3. Εν συνεχεία, στους παρακάτω Πίνακες (15 και 16) παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης μεταξύ του άγχους και της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι συνάφειες μεταξύ θετικής αυτοεκτίμησης και υψηλού καταστασιακού άγχους. Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις των συναφειών των παραγόντων προκύπτει χαμηλού βαθμού θετική συσχέτιση στους συντελεστές των Παραγόντων "Αυτοεκτίμησης" και "Υψηλού Καταστασιακού άγχους" ($r=.188, p=.000$), και με το "Υψηλό γενικό άγχος" ($r=.257, p=.000$). Η σχέση μεταξύ των παραγόντων είναι ευθέως ανάλογη, δηλαδή όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση τόσο αυξάνονται οι Παράγοντες που εξηγούν το υψηλό καταστασιακό άγχος και το υψηλό γενικό άγχος.

Πίνακας 15

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ του Παράγοντα Θετική Αυτοεκτίμηση (RSE) και του Παράγοντα Υψηλό Καταστασιακό Άγχος (STAI)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Θετική αυτοεκτίμηση	Υψηλό καταστασιακό άγχος
Θετική αυτοεκτίμηση	-	,188**
Υψηλό καταστασιακό άγχος		-

** $p < 0.01$

Πίνακας 16

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ του Παράγοντα Θετική Αυτοεκτίμηση (RSES) και Παράγοντα Υψηλό Γενικό Άγχος (STAI)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Θετική αυτοεκτίμηση	Υψηλό γενικό άγχος
Θετική αυτοεκτίμηση	-	,257**
Υψηλό γενικό άγχος		-

** $p < 0.01$

Έλεγχος Διαφορών

Η μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) εξετάζει τυχόν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων αριθμητικών μεταβλητών. Δηλαδή τις διαφορές μεταξύ

τριών ή περισσότερων ομάδων μιας κατηγοριοποιημένης μεταβλητής, με μια ανεξάρτητη μεταβλητή. Παρακάτω παρατίθεται ανάλυση διαφορών για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά (εξαρτημένη μεταβλητή) με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον Παράγοντα που εξηγεί την θετική αυτοεκτίμηση και το φύλο των συμμετεχόντων $F(1, 229) = 3,92, p = .049$ (βλ. Πίνακα 17).

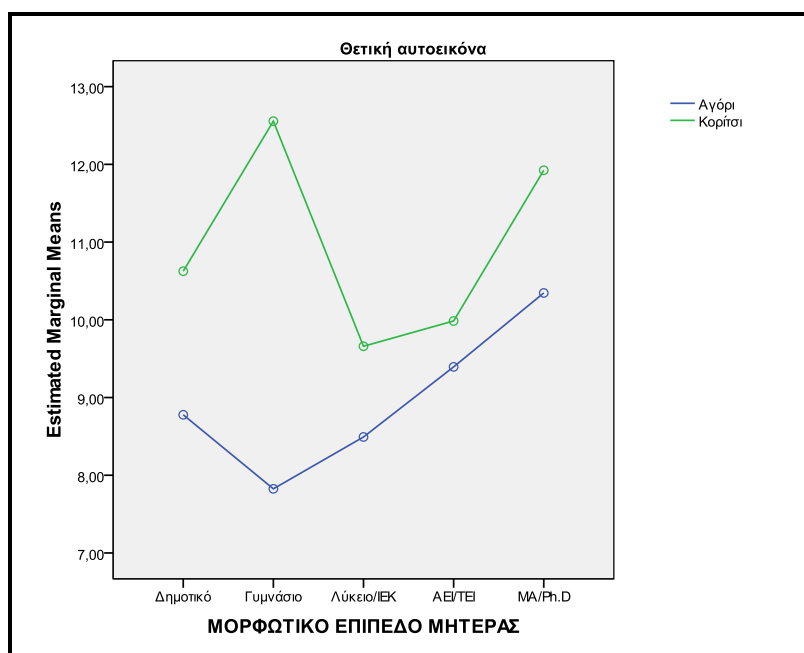
Πίνακας 17

Ανάλυση Διακύμανσης ως προς το Φύλο και τη Θετική Αυτοεκτίμηση

Πηγή	df	F	p
φύλο	1	3,923	,049
Μορφ. επίπεδο μητέρας	4	,699	,594
Μορφ.επίπεδο πατέρα	4	,160	,958
φύλο × μορφ.επίπεδο μητ.	4	,748	,560
φύλο × μορφ.επίτ. πατ.	4	,296	,880
Μορφ. Επίτ.μητ × πατ.	13	,879	,576
φύλο × μορφ.επ.μητ.× πατ	5	,073	,996
ΣΦΑΛΜΑ	193		
ΣΥΝΟΛΟ	229		

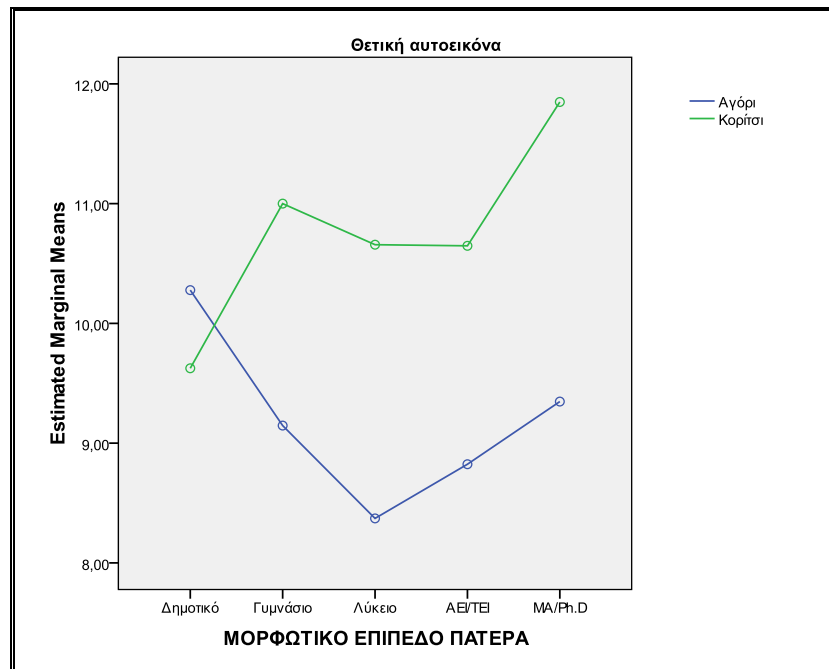
Στα σχήματα που ακολουθούν, φαίνεται μια γενική τάση των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τη θετική αυτοεκτίμηση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Πιο αναλυτικά, στο Σχήμα 1, φαίνεται πως η θετική αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη σε σχέση με αυτή των αγοριών. Μάλιστα, η θετική αυτοεκτίμηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη στην περίπτωση που η μητέρα τους είναι απόφοιτος γυμνασίου και στην περίπτωση που είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Αντίστοιχα, η

υψηλότερη θετική αυτοεκτίμηση των αγοριών παρουσιάζεται στη συνθήκη που η μητέρα τους είναι απόφοιτος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου και η χαμηλότερη στην περίπτωση που είναι απόφοιτος γυμνασίου.



Σχήμα 1. Διακυμάνσεις ως προς τη θετική αυτοεκτίμηση των αγοριών και των κοριτσιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Ακολούθως, στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται σχηματικά η τάση θετικής αυτοεκτίμησης των δύο φύλων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Αντιστοίχως, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη γενική θετική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια. Πιο ειδικά, την υψηλότερη θετική αυτοεκτίμηση εμφανίζουν τα κορίτσια, όταν οι πατέρες τους είναι απόφοιτοι γυμνασίου και κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου και τη χαμηλότερη στην περίπτωση που είναι απόφοιτοι δημοτικού. Τα αγόρια, παρουσιάζουν την υψηλότερη θετική αυτοεκτίμηση όταν οι πατέρες τους είναι απόφοιτοι δημοτικού και ακολούθως όταν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου και τη χαμηλότερη όταν είναι απόφοιτοι λυκείου.



Σχήμα 2. Διακυμάνσεις ως προς τη θετική αυτοεκτίμηση των αγοριών και των κοριτσιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

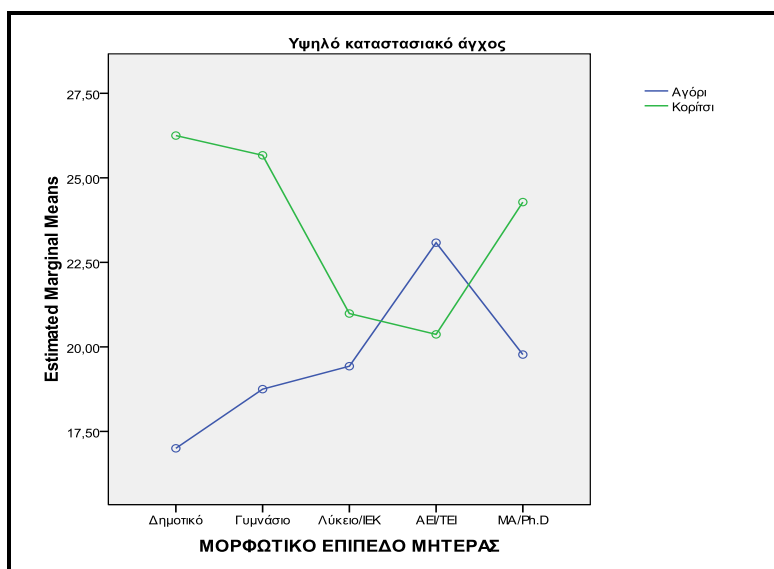
Πίνακας 18

Ανάλυση Διακύμανσης ως προς το Φύλο και το Υψηλό Καταστασιακό Άγχος

Πηγή	df	F	P
φύλο	1	7,539	,007
Μορφ.επίπεδο μητέρας	4	,321	,864
Μορφ.επίπεδο πατέρα	4	,369	,830
φύλο × μορφ. επίπεδο μητέρας	4	3,240	,013
Φύλο × μορφ. επίπεδο πατέρα	4	1,191	,316
Μορφ. Επίπεδο μητ. × πατ.	13	,544	,895
φύλο × μορφ.επιτ.μητ. × πατ.	6	,887	,506
ΣΦΑΛΜΑ	186		
ΣΥΝΟΛΟ	223		

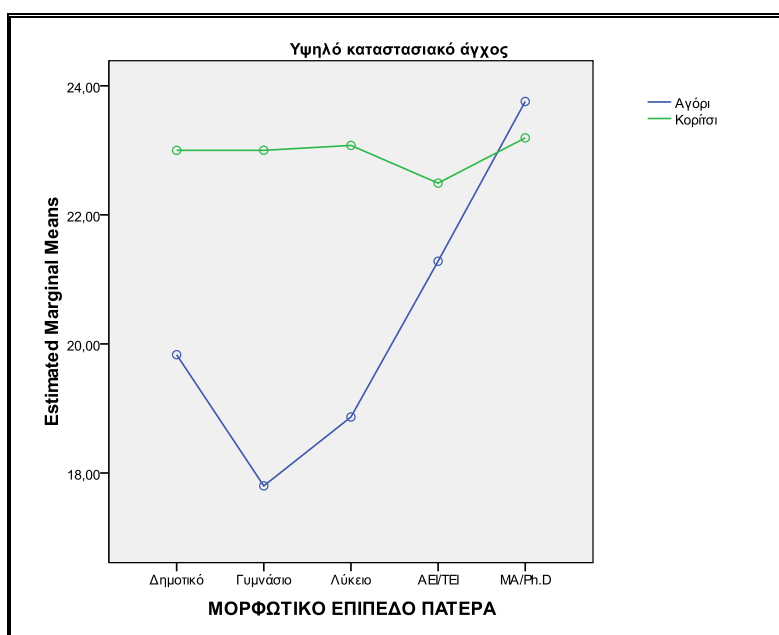
Στον Πίνακα 18 (βλ. παραπάνω) παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης ως προς το φύλο των συμμετεχόντων και το υψηλό καταστασιακό άγχος. Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον Παράγοντα που εξηγεί υψηλό καταστασιακό άγχος και το φύλο των συμμετεχόντων $F(1, 223) = 7,53, p = .007$.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3 παρακάτω, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο αυτό-αναφερόμενο καταστασιακό άγχος, συνολικά, σε σχέση με τα αγόρια, σε συνδυασμό με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων. Όπως παρατηρούμε στο σχήμα, τα κορίτσια παρουσιάζονται να έχουν υψηλότερο καταστασιακό άγχος όταν οι μητέρες τους είναι απόφοιτοι του δημοτικού και αμέσως μετά, όταν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Το χαμηλότερο καταστασιακό άγχος φαίνεται να είναι στην περίπτωση που οι μητέρες τους είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου ή ΤΕΙ. Όσον αφορά τα αγόρια, έχουν το υψηλότερο καταστασιακό άγχος όταν οι μητέρες τους είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και το χαμηλότερο όταν είναι απόφοιτοι δημοτικού.



Σχήμα 3. Διακυμάνσεις ως προς το υψηλό καταστασιακό άγχος των αγοριών και των κοριτσιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Σχετικά με τις μετρήσεις του καταστασιακού άγχους των αγοριών και των κοριτσιών, σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων (βλ. Σχήμα 4), τα κορίτσια παρουσιάζουν ένα σταθερά υψηλό σκορ καταστασιακού άγχους, χωρίς ιδιαίτερες διακυμάνσεις. Ελαφρώς λιγότερο καταστασιακό άγχος φαίνεται να παρουσιάζουν, στην περίπτωση που οι πατέρες είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Αντίθετα, τα αγόρια, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα καταστασιακού άγχους σε σχέση με τα κορίτσια, αλλά με περισσότερες διακυμάνσεις, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων τους. Το υψηλότερο καταστασιακό άγχος φαίνεται να το έχουν τα αγόρια όταν οι πατέρες τους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτρικού τίτλου σπουδών. Τα χαμηλότερα επίπεδα καταστασιακού άγχους για τα αγόρια, είναι στην περίπτωση που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος γυμνασίου.



Σχήμα 4 . Διακυμάνσεις ως προς το υψηλό καταστασιακό άγχος των αγοριών και των κοριτσιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν τόσο βιβλιογραφικά όσο και ποσοτικά οι σχέσεις μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών της ανάγνωσης, του άγχους και της αυτοεκτίμησης σε μαθητές γυμνασίου μέσα από ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς.

Αναφορικά με την πρώτη στατιστική υπόθεση της παρούσας μελέτης, αναμέναμε ότι οι αυτο-αναφερόμενοι ως καλοί αναγνώστες, θα χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις Ολιστικές Στρατηγικές της Ανάγνωσης και τις Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος σε σχέση με τις Υποστηρικτικές Στρατηγικές Ανάγνωσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα, οι αυτο-αναφερόμενοι ως καλοί αναγνώστες χρησιμοποίησαν κατά μέσο όρο, περισσότερες μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης. Όπως έχει φανεί και στη βιβλιογραφία, οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποιούν πληθώρα αναγνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, σε σχέση με τους φτωχούς αναγνώστες (Dogan, 2002).

Επιπλέον, οι ικανοί αναγνώστες χρησιμοποίησαν περισσότερο τις Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος. Η συχνότερη χρήση των Ολιστικών Στρατηγικών Ανάγνωσης και των Στρατηγικών Επίλυσης Προβλήματος έχει φανεί ότι χρησιμοποιείται από τους καλούς αναγνώστες (Mokhtari & Reichard, 2002). Επομένως, η πρώτη διερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε.

Ακόμη, σύμφωνα με τους δημιουργούς του εργαλείου (MARSI), οι τρεις τύποι στρατηγικών (Ολιστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης, Στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος και Στρατηγικές Υποστηρικτικής Ανάγνωσης) παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης, οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων παρουσιάζει, επίσης, υψηλή συσχέτιση, τονίζοντας τη σημασία και την επίδρασή τους στην αναγνωστική κατανόηση.

Συνεπώς, φαίνεται πως η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση λειτουργεί υποστηρικτικά στην αναγνωστική κατανόηση και την ενδυνάμωση των μαθητών, αναφορικά με την αναγνωστική τους ικανότητα. Εξάλλου, οι καλοί αναγνώστες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενημερότητα και γνώση των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων (Yin & Agnes, 20001) και ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση βελτιώνει το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης (Eilers & Pinkley, 2006).

Ακολούθως, το δεύτερο διερευνητικό ερώτημα της μελέτης αφορούσε στην αναμονή θετικής συσχέτισης μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και θετικής αυτοεκτίμησης. Θεωρήθηκε ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση ενδεχομένως να σχετίζεται θετικά με τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους. Ωστόσο, δεν προέκυψε θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δεύτερη διερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε, παρόλο που η αυτοεκτίμηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα λειτουργούν ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της μεταγνωστικής ικανότητας (Coutinho & Neuman, 2008).

Το τρίτο διερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα μελέτη αφορά στη ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του άγχους και της αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συγκεκριμένη στατιστική υπόθεση επιβεβαιώθηκε και βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του υψηλού καταστασιακού, του γενικού άγχους και της αυτοεκτίμησης. Η θετική αυτή σχέση είναι ευθέως ανάλογη, το οποίο σημαίνει πως όσο αυξάνεται το άγχος, αυξάνεται και η αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες, τα ευρήματα σχετικά με τη συσχέτιση άγχους και αυτοεκτίμησης είναι αντικρουόμενα. Ορισμένες μελέτες έχουν βρει αρνητικές, μέτριες έως ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης (Lee & Hankin, 2009. Riketta, 2004. Watson, Suls, & Haig 2002). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των ατόμων μειώνεται το άγχος και όσο το δυνατόν χαμηλότερα επίπεδα

άγχους έχουν τα άτομα τόσο πιο υψηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν. Μάλιστα, σύμφωνα με άλλα ευρήματα η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ρυθμιστικά ως προς το άγχος (Crocker & Park, 2004).

Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης (Bharathi et al., 2015). Φαίνεται λοιπόν, πως τα άτομα που αναφέρουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ανήκουν επίσης στην ομάδα ατόμων που παρουσιάζει υψηλό άγχος (test anxiety). Το άγχος που σχετίζεται με τα διαγωνίσματα θα μπορούσε να θεωρηθεί μια πτυχή καταστασιακού άγχους, κατά την οποία τα άτομα προσλαμβάνουν ως ανησυχητική μια κατάσταση αξιολόγησης των γνώσεών τους. Για τους εφήβους, οι οποίοι υποβάλλονται συνεχώς σε γραπτές δοκιμασίες, είναι συχνή η έκθεσή τους σε αγχογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με τα διαγωνίσματα. Τα άτομα που τα καταφέρνουν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενδέχεται να παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Ωστόσο, τα άτομα με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, λαμβάνουν υψηλές απαιτήσεις σχετικά με αυτήν, τόσο από το σχολικό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον. Επομένως, αφενός επιδεικνύουν υψηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης εξαιτίας της καλής τους επίδοσης και αφετέρου έχουν μεγαλύτερο άγχος που σχετίζεται με την εξωτερική πίεση (Bharathi et al., 2015). Βέβαια, συνήθως τα άτομα που έχουν καλές επιδόσεις και δέχονται έντονες τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, δέχονται παράλληλα και υποστήριξη, οπότε είναι πιθανό να αντλούν την υψηλή τους αυτοεκτίμηση από το γεγονός ότι παράλληλα με την πίεση υπάρχει και υποστήριξη.

Επιπλέον, ένας μηχανισμός που ενδεχομένως επεξηγεί την ύπαρξη θετικής συσχέτισης άγχους και αυτοεκτίμησης, έχει μελετηθεί από τον Andreou και συν. (2011). Πιο συγκεκριμένα, η θετική σχέση μεταξύ στρες-καταστασιακού άγχους και της αυτοεκτίμησης προέρχεται από την υπερπροσπάθεια του ατόμου να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του, όταν

αυτή «απειλείται» και αντιδρά μέσω του στρες για να την επαναφέρει. Συνεπώς όσο αυξάνεται το στρες, αυξάνεται και η αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Το εύρημα αυτό είναι σχετικό με κάποιες έρευνες που βρίσκουν ότι κατά την εφηβεία η αυτοεκτίμηση των ατόμων είναι σταθερά υψηλή (Huang, 2010). Παρόλο που, οι έφηβοι έχουν να αντιμετωπίσουν πολλούς στρεσογόνους παράγοντες, η αυτοεκτίμησή τους παραμένει σταθερά υψηλή εξαιτίας του γεγονότος ότι, οι ίδιοι καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις δύσκολες αυτές καταστάσεις, τις αναπτυξιακές και τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Συνεπώς, ο ψυχολογικός μηχανισμός που πιθανώς να επεξηγεί την υψηλή αυτοεκτίμηση που αναφέρουν τα άτομα με υψηλό άγχος είναι η ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται στις αγχογόνες συνθήκες.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης συναφειακής μελέτης επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ της χρήσης μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών και αναγνωστικής κατανόησης, υπό την έννοια ότι χρησιμοποιούνται από καλούς αναγνώστες. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η θετική συσχέτιση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης, μέσα από έναν μηχανισμό που χρησιμοποιείται από τους εφήβους, οι οποίοι για να διατηρήσουν την θετική τους αυτοεκτίμηση, φαίνεται ότι έχουν αυξημένα επίπεδα καταστασιακού και γενικού άγχους.

Τα παραπάνω συμπεράσματα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και να ερμηνευθούν με σκοπό τη βελτίωση, τόσο της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, μέσα από την εκπαίδευσή τους στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, όσο και στην κατανόηση διεργασιών που αφορούν το άγχος και την αυτοεκτίμηση. Η διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν άγχος στους εφήβους και η ακριβής μέτρηση της αυτοεκτίμησής τους, θα αποτελούσαν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με τη διαχείριση του άγχους, με τρόπο που κινητοποιεί τους μαθητές και συμβάλλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους. Εξάλλου, τα μέτρια επίπεδα του άγχους μπορούν να κινητοποιήσουν τα άτομα να διαχειριστούν τα προβλήματά

τους και να επιτύχουν στη ζωή τους (Abolghasemi, Mehrabizadeh-Honarmand, Najarian, & Shokrkon, 2004).

Άρα, τα ευρήματα αυτά, θα μπορούσαν να είναι εφαρμόσιμα στη σχολική κοινότητα, υπό την έννοια της περαιτέρω διερεύνησης του άγχους και της αυτοεκτίμησης. Σκοπός της διερεύνησης αυτής είναι δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία θα στοχεύουν στη ρύθμιση των επιπέδων γενικού άγχους, αλλά και στη διαχείριση του καταστασιακού άγχους, χωρίς να απαιτείται η πλήρης μείωση των επιπέδων άγχους, καθώς όπως φάνηκε επιδρά θετικά στην αυτοεκτίμησή τους και τα κινητοποιεί. Επομένως, φαίνεται πως οι μαθητές που φέρνουν εις πέρας τα απαιτούμενα έργα και συνθήκες, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, έχουν θετική αυτοεκτίμηση.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Η συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες που αφορούν στη μέθοδο και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Αρχικά, ο αριθμός του δείγματος θα έπρεπε να ήταν μεγαλύτερος, σύμφωνα με τον τρόπο υπολογισμού του αριθμού συμμετεχόντων με τα στοιχεία (items) των ερωτηματολογίων. Ακολούθως, η δειγματοληψία του δείγματος δεν έγινε με τη χρήση τυχαιότητας, αλλά ήταν συμπτωματική, με αποτέλεσμα να θεωρείται πως η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων δεν είναι απολύτως ασφαλής.

Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων δεν παρουσίαζε ομοιογένεια. Τα τρία σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές της Αττικής με διαφορετικά οικονομικά κριτήρια η κάθε μία. Επιπροσθέτως, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διέφερε σημαντικά μεταξύ των γονέων και κηδεμόνων των συμμετεχόντων, ανάλογα με το σχολείο φοίτησης και την περιοχή διαμονής. Με βάση όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να τονιστεί ότι η γενικευσιμότητα των ευρημάτων έχει περιορισμούς και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη η

συμβολή του μικρού δείγματος, της συμπτωματικής δειγματοληψίας και η διαφορά στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Σε ενδεχόμενες μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο, προτείνεται η διόρθωση των παραπάνω περιορισμών. Ακόμη, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του μηχανισμού που εξηγεί τη σχέση άγχους και αυτοεκτίμησης μέσα από συναφειακές αλλά και πειραματικές διαδικασίες που θα επέτρεπαν την πιθανή αιτιακή σχέση των δύο διεργασιών. Ακολούθως, προτείνεται η διερεύνηση των μεταγνωστικών στρατηγικών με τη βοήθεια πειραματικής διαδικασίας και η χορήγηση των ερωτηματολογίων STAI και RSES. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία, ίσως αναδειξεί κάποια σχέση μεταξύ μεταγνωστικών στρατηγικών και αυτοεκτίμησης, η οποία δεν επιβεβαιώθηκε στην προκειμένη περίπτωση.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο σκοπός των προτεινόμενων μελλοντικών μελετών αφορά και στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση της γνωστικής και συναισθηματικής λειτουργίας των εφήβων και την βελτίωση των γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους, με την παράλληλη ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευημερίας.

Βιβλιογραφία

- Abolghasemi, A., Mehrabizadeh-Honarmand, M., Najarian, B., & Shokrkon, H. (2004). The effectiveness of therapeutic methodology of stress inoculation training and systematic desensitization in test anxiety students. *Journal of Psychology*, 8(29), 3-21.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Andreou, E., Alexopoulos, E. C., Lionis, C., Varvogli, L., Gnardellis, C., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2011). Perceived stress scale: reliability and validity study in Greece. *International journal of environmental research and public health*, 8(8), 3287-3298.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current directions in psychological science*, 11(5), 181-185.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445-473.
- Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 96, 127-131.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1(353), V394.
- Baldwin, S., & Hoffmann, J. (2002). The dynamics of self-esteem: a growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101–113.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Benjet, C., & Hernandez-Guzman, L. (2001). Gender differences in psychological well-being of Mexican early adolescents. *Adolescence*, 36(141), 47.
- Bharathi, A. V., Sasikala, S., Nandhitha, E., & Karunanidhi, S. (2015). Optimism, Self-esteem and Social Support among Students with High and Low Test Anxiety. *Journal of Psychosocial Research*, 10(1), 33.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43-54.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489.
- Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition & Emotion*, 24(4), 561-595.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 53-92.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.

- Brown, A., L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed). *Advances in instructional psychology*. Vol. 1 (pp. 77-165). Hillsade: Erlbaum.
- Brown, J. D. (2014). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. *Psychological perspectives on the self*, 4, 27-58.
- Calvete, E., Orue, I., & González-Diez, Z. (2013). An examination of the structure and stability of early maladaptive schemas by means of the Young Schema Questionnaire-3. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Carver, C. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition & Emotion*, 17(2), 241-261.7.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4(3), 351-388E.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 375-395.
- Cikrikci, Ö., & Odaci, H. (2016). The determinants of life satisfaction among adolescents: the role of metacognitive awareness and self-efficacy. *Social Indicators Research*, 125(3), 977-990.
- Clay, D., Vignoles, V. L., & Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: Testing the influence of sociocultural factors. *Journal of research on adolescence*, 15(4), 451-477.
- Cogmen, S., & Saracoglu, S. (2009). Students usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia Social and Behavioral Siences*, 1, 248-251.

- Cook, T. D., & Furstenberg, F.F. (2003). Explaining aspects of transition to adulthood in Italy, Sweden, Germany and the United States: A cross-disciplinary, case synthesis approach. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 580 (2002), 257-287.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11(2), 131-151.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392– 414.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14(2), 168-176.
- Diener, E., & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In *Culture and well-being* (pp. 71-91). Springer Netherlands.
- Dogan, B. (2002). The effects of strategy teaching on reading comprehension, motivation and retention in cooperative and traditional classes. *Unpublished Doctorate thesis, Dokuz Eylul University. Institute of Educational Sciences, Izmir, Turkey*.
- Donnellan, M., Trzesniewski, K., Conger, K., & Conger, R. (2007). A three-wave longitudinal study of self-evaluations during young adulthood. *Journal of Research in Personality*, 41(2), 453–472.

- Dooley, B., Fitzgerald, A., & Giollabhui, N. M. (2015). The risk and protective factors associated with depression and anxiety in a national sample of Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 32(1), 93-105.61.
- Du, H., King, R. B., & Chi, P. (2017). Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem. *PloS one*, 12(8), 1-17.
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583.
- Efklides, A. (2002). Feelings and judgments as subjective evaluations of cognitive processing: How reliable are they?. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9, 163-184.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational research review*, 1(1), 3-14.
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415-431.
- Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13.
- Esbjørn, B. H., Hoeyer, M., Dyrborg, J., Leth, I., & Kendall, P. C. (2010). Prevalence and comorbidity among anxiety disorders in a national cohort of psychiatrically referred children and adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 24(8), 866-872.
- Everson, H. T., Smoldaka, I., & Tobias, S. (1994). Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: A cognitive analysis. *Anxiety, Stress and Coping*, 7(1), 85-96.
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of personality*, 58(1), 245-261.

- Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, 6(6), 409-434.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336.
- Fitrisia, D., Kok, E. T., & Yusuf, Y. Q. (2015). Investigating metacognitive awareness of reading strategies to strengthen students' performance in reading comprehension. *The Asia Pacific Journal of Educators and Education (formerly known as Journal of Educators and Education)*, 30(1), 1-16.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Fleming, S. M., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2012). Metacognition: computation, biology and function. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 367, 1280–1286.
- Fountoulakis, K. N., Papadopoulou, M., Kleanthous, S., Papadopoulou, A., Bizeli, V., Nimatoudis, I., ... & Kaprinis, G. S. (2006). Reliability and psychometric properties of the Greek translation of the State-Trait Anxiety Inventory form Y: preliminary data. *Annals of General Psychiatry*, 5(1), 2.
- Frith, C. D. (2012). The role of metacognition in human social interactions. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 367(1599), 2213-2223.
- Fu, X., Padilla-Walker, L. M., & Brown, M. N. (2017). Longitudinal relations between adolescents' self-esteem and prosocial behavior toward strangers, friends and family. *Journal of Adolescence*, 57, 90-98.
- Galanou, C., Galanakis, M., Alexopoulos, E., & Darviri, C. (2014). Rosenberg self-esteem scale Greek validation on student sample. *Psychology*, 5(08), 819.

- Gili, M., Roca, M., Basu, S., McKee, M., & Stuckler, D. (2012). The mental health risks of economic crisis in Spain: evidence from primary care centres, 2006 and 2010. *The European Journal of Public Health, 23*(1), 103-108.
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 423–433.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hoorfar, H., & Taleb, Z. (2015). Correlation between mathematics anxiety with metacognitive knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 182*, 737-741.
- Huang, C. (2010). Mean-Level change in self-esteem from childhood through adulthood: meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology, 14*(3), 251–260.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist, 22*(3-4), 255-278.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. A., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 693–710.
- Κωστρούδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Karatzias, A., Chouliara, Z., Power, K., & Swanson, V. (2006). Predicting general well-being from self-esteem and affectivity: An exploratory study with Scottish adolescents. *Quality of Life Research, 15*(7), 1143-1151.
- Kitchner, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. *Human development, 26*(4), 222-232.

- Kolubinski, D. C., Nikčević, A. V., Lawrence, J. A., & Spada, M. M. (2016). The role of metacognition in self-critical rumination: An investigation in individuals presenting with low self-esteem. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 34*(1), 73-85.
- Koriat, A., & Levy-Sadot, R. (2000). Conscious and unconscious metacognition: A rejoinder. *Consciousness and Cognition, 9*, 139-202.
- Krause, M. S. (1961). The measurement of transitory anxiety. *Psychological Review, 68*(3), 178.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 34*(1),
- Laghi, F., Pallini, S., D'Alessio, M., & Baiocco, R. (2011). Development and validation of the efficacious self-presentation scale. *Journal of Genetic Psychology, 172*, 209–219.
- Lang, P. J., Davis, M., & Öhman, A. (2000). Fear and anxiety: animal models and human cognitive psychophysiology. *Journal of affective disorders, 61*(3), 137-159.
- Lasota, M. T., & Kearney, C. A. (2017). Maladaptive Perfectionism and Depression and State-Trait Anxiety: A Mediation Analysis With Self-Esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology, 36*(4), 346-357.
- Lee, A., & Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*, 219–231.
- Lee, A., & Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*, 219–231.

- Locke, E. A., McClear, K., & Knight, D. (1996). Self-esteem and work. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 11, 1–32.
- Lockl, K., & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning*, 1(1), 15-31.
- Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283.
- McClure, A. C., Tanski, S. E., Kingsbury, J., Gerrard, M., & Sargent, J. D. (2010). Characteristics associated with low self-esteem among US adolescents. *Academic pediatrics*, 10(4), 238-244.
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 314-332.
- Menon, M. (2011). Does Felt Gender Compatibility Mediate Influences of Self-Perceived Gender Nonconformity on Early Adolescents' Psychosocial Adjustment?. *Child Development*, 82(4), 1152-1162.
- Mezulis, A. H., Funasaki, K. S., Charbonneau, A. M., & Hyde, J. S. (2010). Gender differences in the cognitive vulnerability-stress model of depression in the transition to adolescence. *Cognitive Therapy and Research*, 34(6), 501-513.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47.
- Miller, P. H. (1985). Metacognition and attention. *Metacognition, cognition, and human performance*, 2, 181-221.

- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 430-435.
- Morley, T. E., & Moran, G. (2011). The origins of cognitive vulnerability in early childhood: Mechanisms linking early attachment to later depression. *Clinical Psychology Review*, 31, 1071-1082.
- Muijselaar, M. M., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209.
- Νταβού, Μ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας: Θέματα Γνωστική ψυχολογίας και επικοινωνίας*. Παπαζήση.
- O'Brien, E. J., Bartoletti, M., & Leitzel, J. D. (2006). Self-esteem, psychopathology and psychotherapy. In M. Kernis, *Self-esteem issues and answers: A source book of current perspectives*. New York: Psychology Press.
- Olivares, R. J., Piqueras, R. J., & Rosa, A. A. (2006). Sociodemographic and psychological features of social phobia in adolescents. *Psicothema*, 18(2), 207-212.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387.
- Papageorgiou, C, & Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 261-273.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in

- adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2), 193-209.
- Pepping, C. A., O'Donovan, A., & Davis, P. J. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology*, 8(5), 376–386.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32, 622–648.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 3, 291-309.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological bulletin*, 130(3), 435.
- Restifo, K., Akse, J., Valle Guzman, N., Benjamin, C., & Dick, K. (2009). A pilot study of self-esteem as a mediator between family factors and depressive symptoms in young adult university students. *J Nerv Men Dis* 2009; 197:166–71.
- Riketta, M. (2004). Does social desirability inflate the correlation between self-esteem and anxiety? *Psychological Reports*, 94, 1232–1234.
- Roberts, M. J., & Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13(3-4), 259-266.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European journal of psychology of education*, 18(1), 75-86.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* (Vol. 11, p. 326). Princeton, NJ: Princeton university press.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety research*, 1(1), 3-7.

- Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(8), 1096-1109.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*, 213-240.
- Spada, M. M., Mohiyeddini, C., & Wells, A. (2008). Measuring metacognitions associated with emotional distress: Factor structure and predictive validity of the metacognitions questionnaire 30. *Personality and Individual Differences, 45*(3), 238-242.
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences, 44*, 1172-1181.
- Spada, M. M., Georgiou A., & Wells A. (2010). The relationship among metacognitions, attentional control and state anxiety. *Cognitive Behavior Therapy, 39*(1), 64-71.
- Spielberger, C. D. (1970). STAI manual for the state-trait anxiety inventory. *Self-Evaluation Questionnaire, 1-24*.
- Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. *Anxiety: Current trends in theory and research, 2*, 481-493.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (2013). *Anxiety and behavior*. Academic Press.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications, 317-344*.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (form Y): self-evaluation questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of personality and social psychology, 106*(2), 325.

- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1-39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47).
- Tambelli, R., Laghi, F., Odorisio, F., & Notari, V. (2012). Attachment relationships and internalizing and externalizing problems among Italian adolescents: age and gender differences. *Children and youth services review*, 34, 1465–1471.
- Taylor, J. A. (1956). Drive theory and manifest anxiety. *Psychological Bulletin*, 53(4), 303.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological bulletin*, 103(2), 193.
- Tobias, S. 1992. “The impact of test anxiety on cognition in school learning”. In *Advances in test anxiety research*, Edited by: Hagtvet, K. Vol. 7, 18–31. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental psychology*, 42(2), 381.
- van den Berg, P. A., Mond, J., Eisenberg, M., Ackard, D., & Neumark-Sztainer, D. (2010). The link between body dissatisfaction and self-esteem in adolescents: Similarities across gender, age, weight status, race/ethnicity, and socioeconomic status. *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 290-296.
- van der Stel, M., & Veenman, M. V. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European journal of psychology of education*, 29(1), 117-137.

- Vo, V. A., Li, R., Kornell, N., Pouget, A., & Cantlon, J. F. (2014). Young children bet on their numerical skills metacognition in the numerical domain. *Psychological science, 25*(9), 1712-1721.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research, 84*(1), 30-43.
- Watson, D., Suls, J., & Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 185–197.
- Wells, A., Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour Research and Therapy, 34*, 881-888.
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E. B., Öhman, A., Bergström, E., & Fjellman-Wiklund, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived stress, anxiety and gender—a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC public health, 12*(1), 993.
- Wu, Y. L., Zhao, X., Li, Y. F., Ding, X. X., Yang, H. Y., Bi, P., & Sun, Y. H. (2016). The risk and protective factors in the development of childhood social anxiety symptoms among Chinese children. *Psychiatry research, 240*, 103-109.
- Yalcin, S. K., & Sengul, M. (2001). A model proposal prepared for developing reading and comprehension skills. *Journal of National Education, 264*.
- Yin, W. M., & Agnes, C. S. C. (2001). Knowledge and use of metacognitive strategies. *Ανακτήθηκε, Ιανουαρίου, 3, 2017*.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικών Στρατηγικών Ανάγνωσης

Οδηγίες: Παρακάτω υπάρχει ένας αριθμός προτάσεων σχετικά με το τι κάνουν οι άνθρωποι όταν διαβάζουν σχολικά ή ακαδημαϊκά κείμενα, όπως εγχειρίδια ή βιβλία (βιβλιοθήκης). Υπάρχουν 5 αριθμοί που αντιστοιχούν σε 5 δηλώσεις-καταστάσεις. Αφού διαβάσετε κάθε μία από τις προτάσεις, **κυκλώστε** έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5 που ταιριάζει πιο πολύ στην πρόταση που διαβάσατε. **ΔΕΝ υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.** Μην ξοδεύετε πολλή ώρα για κάθε πρόταση.

1	2	3	4	5
Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ	Περιστασιακά	Μερικές Φορές (50%)	Συχνά	Πάντα ή Σχεδόν Πάντα

1.	Έχω ένα σκοπό στο μυαλό όταν διαβάζω.	1	2	3	4	5
2.	Κρατάω σημειώσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, για να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διάβασα.	1	2	3	4	5
3.	Σκέφτομαι όσα γνωρίζω γενικά, για να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διάβασα.	1	2	3	4	5
4.	Κοιτάζω όλο το κείμενο για να δω σε τι αναφέρεται, πριν το διαβάσω.	1	2	3	4	5
5.	Όταν το κείμενο δυσκολεύει, διαβάζω δυνατά, ώστε να καταλάβω τι διάβασα.	1	2	3	4	5
6.	Γράφω περιλήψεις για να κατανοήσω τις βασικές ιδέες του κειμένου.	1	2	3	4	5
7.	Σκέφτομαι εάν το περιεχόμενο του κειμένου ταιριάζει με το σκοπό του διαβάσματός μου/της ανάγνωσής μου.	1	2	3	4	5
8.	Διαβάζω αργά και προσεκτικά για να είμαι σίγουρος/η ότι καταλαβαίνω αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
9.	Συζητώ αυτό που διάβασα με άλλους για να επαληθεύσω ό,τι κατάλαβα.	1	2	3	4	5
10.	Κάνω μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου, σημειώνοντας χαρακτηριστικά του, όπως η έκταση και η οργάνωση.	1	2	3	4	5
11.	Προσπαθώ να ξαναπιάνω την συνέχεια όταν χάνω τη συγκέντρωσή μου.	1	2	3	4	5
12.	Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες στο κείμενο για να με βοηθήσουν να τις θυμάμαι.	1	2	3	4	5
13.	Προσαρμόζω την ταχύτητα της ανάγνωσης μου σύμφωνα με αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
14.	Αποφασίζω τι θα διαβάσω προσεκτικά και τι θα αγνοήσω.	1	2	3	4	5
15.	Χρησιμοποιώ υλικό αναφοράς, όπως τα λεξικά, για να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω.	1	2	3	4	5

16.	Όταν το κείμενο γίνεται δύσκολο, δίνω περισσότερη/μεγαλύτερη προσοχή σε αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
17.	Χρησιμοποιώ πίνακες, διαγράμματα και εικόνες του κειμένου για να αυξήσω την κατανόησή μου.	1	2	3	4	5
18.	Σταματώ κάπου-κάπου και σκέφτομαι αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
19.	Χρησιμοποιώ υποδείξεις από τα συμφραζόμενα για να με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
20.	Παραφράζω (επαναδιατυπώνω ιδέες με δικές μου λέξεις) για να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
21.	Προσπαθώ να απεικονίσω ή να φανταστώ πληροφορίες για να με βοηθήσουν να θυμηθώ αυτό που διαβάζω.	1	2	3	4	5
22.	Χρησιμοποιώ τυπογραφικά βοηθήματα όπως έντονα και πλάγια γράμματα για να επισημάνω σημαντικές πληροφορίες.	1	2	3	4	5
23.	Αναλύω με κριτικό τρόπο και αξιολογώ τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο.	1	2	3	4	5
24.	Πηγαίνω μπρος και πίσω στο κείμενο για να βρω σχέσεις μεταξύ των ιδεών που υπάρχουν σε αυτό.	1	2	3	4	5
25.	Ελέγχω τι κατάλαβα όταν συναντώ αντιφατικές πληροφορίες.	1	2	3	4	5
26.	Προσπαθώ να μαντεύω για τι μιλάει το κείμενο όταν διαβάζω.	1	2	3	4	5
27.	Όταν το κείμενο γίνεται δύσκολο, το ξαναδιαβάζω για να το καταλάβω καλύτερα.	1	2	3	4	5
28.	Ρωτάω τον εαυτό μου ερωτήσεις που θα ήθελα να έχω απαντήσει στο κείμενο.	1	2	3	4	5
29.	Ελέγχω εάν οι υποθέσεις μου σχετικά με το κείμενο είναι σωστές ή λανθασμένες.	1	2	3	4	5
30.	Προσπαθώ να μαντεύω τη σημασία άγνωστων λέξεων ή φράσεων.	1	2	3	4	5