

Μεταγνώση και αναφορική επικοινωνία. Διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης

Βίντου Αουρέλα

Φιλολόγος

M.Ed Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

a.vintou@outlook.com.gr

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

Φιλολόγος-Θεολόγος

M.Ed Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

gbtmatina@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δεξιοτήτων της αναφορικής επικοινωνίας και αυτών της μεταγνώσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 22 παιδιά (13 κορίτσια και 9 αγόρια) ηλικίας 11 χρόνων. Για την αξιολόγηση των ικανοτήτων της αναφορικής επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκε το Test of Referential Communication (Lloyd et al. 1995) ενώ το Index of Reading Awareness Items των Jacobs and Paris (1987), το οποίο αποδόθηκε στα ελληνικά με την μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης, χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων της αναφορικής επικοινωνίας και της μεταγνώσης. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι δεξιότητες των παιδιών ως ομιλητές και ακροατές σχετίζονταν σε μεγάλο βαθμό με τη γενική τους βαθμολογία στο τεστ των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τα παρόντα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις απόψεις ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η ικανότητα για αποτελεσματική αναφορική επικοινωνία προϋποθέτει μεταξύ άλλων και μεταγνωστικές διεργασίες.

Λέξεις - Κλειδιά: Αναφορική επικοινωνία, μεταγνώση, μεταγνωστικές δεξιότητες, ρυθμιστικές ικανότητες, σχεδιασμός, παρακολούθηση, εκτίμηση, περιστασιακή γνώση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ορισμός και περιεχόμενο της μεταγνώσης

Ο όρος «μεταγνώση» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Flavell στη δεκαετία του 1970, με σκοπό την ερμηνεία των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Έτσι ορίστηκε ως «γνώση και ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών κατά την μαθησιακή διαδικασία» (Flavell, 1979· Brown, 1978).

Η μεταγνώση έχει δυο συστατικά μέρη. Το πρώτο σχετίζεται με τη γνωστική λειτουργία (knowledge about cognition) και δείχνει τι ακριβώς γνωρίζουν τα άτομα για τη δική τους γνώση ή και για τη γνωστική λειτουργία γενικότερα. Περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία διαφορετικά είδη γνώσης: δηλωτική (Declarative Knowledge), διαδικαστική (Procedural Knowledge) και περιστασιακή (Conditional Knowledge) (Schraw, 1998· Sperling et. al., 2004).

Το δεύτερο μέρος αφορά την παρακολούθηση της γνώσης ή αλλιώς την ρύθμισή της (Regulation of Cognition) (Cross & Paris, 1988· Flavell, 1979· Paris & Winograd, 1990· Schraw & Moshman, 1995· Schraw et al., 2006· Whitebread et al., 1990) και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει το δικό του νοητικό επίπεδο (Miner & Reder, 1994). Στο περιεχόμενο της εντάσσονται μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν τη μάθησή τους (Alexander, Schallert, & Hare, 1991· Vermunt, 1996). Ένας σημα-

ντικός αριθμός ερευνών αποδεικνύει ότι η μεταγνωστική παρακολούθηση όχι μόνο παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά διευκολύνει επίσης τον μεταγνωστικό έλεγχο (Kluwe, 1982 Schneider, 1985 όπως αναφέρεται στο Loizidou & Koutselini, 2007). Παρά το γεγονός ότι μια σειρά από ρυθμιστικές ικανότητες έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία, οι τρεις βασικότερες είναι, ο σχεδιασμός (planning), η παρακολούθηση (monitoring) και η εκτίμηση (evaluation). Η ικανότητα του σχεδιασμού περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και την κατανομή των πόρων, οι οποίοι επηρεάζουν την επίδοση. Από την άλλη, η ικανότητα της παρακολούθησης αναφέρεται στην on-line επίγνωση της κατανόησης και εκτέλεσης της εργασίας. Τέλος, η ικανότητα της εκτίμησης σχετίζεται με την αξιολόγηση της μάθησης και των αποτελεσμάτων της (Schraw, 1998).

Τρόποι αξιολόγησης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Παρά την σπουδαιότητα της μεταγνώσης για την ανθρώπινη μάθηση, η αξιολόγησή της έχει αποδειχθεί δύσκολη και χρονοβόρα με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα σημαντικό εμπόδιο για την προώθηση της έρευνας σε αυτό το πεδίο. (O'Neil, 1991 όπως αναφέρεται στο Tobias et al, 1995).

Η κυριότερη δυσκολία έγκειται στο γεγονός της πολύπλοκης δομής της μεταγνώσης και για αυτό τον λόγο πολλοί ερευνητές έχουν επιλέξει να επικεντρωθούν σε μια ή και σε μερικές μόνο πτυχές της. Έτσι, τα εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης, τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να «συλλάβουν» την μεταγνώση επικεντρώνονται, συνήθως κάπως στενά, στην αξιολόγηση μερών και όχι του όλου της. Επιπλέον, επειδή η μεταγνώση δεν είναι μια δεξιότητα που παραδοσιακά αξιολογείται τακτικά στο σχολείο ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, πολλές από αυτές τις εκτιμήσεις προέρχονται από πειραματικές μελέτες όπου οι δεξιότητες που ασκούνται σε εργαστηριακό περιβάλλον, το οποίο είναι κάπως τεχνητό ή και σκηνοθετημένο, να μην σχετίζονται άμεσα με το πραγματικό σχολικό περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση (Lai, 2011).

Μια από τις συνηθέστερες μεθόδους αξιολόγησης της μεταγνώσης είναι τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, τα οποία χρησιμοποιούνται για την μέτρηση ενός εκ των συστατικών της, δηλαδή της μεταγνωστικής γνώσης (Efklides, 2008). Διαθέτουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να συμπληρωθούν σχετικά γρήγορα και αντικειμενικά.

Αναφορική ή παραπεμπτική επικοινωνία

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας εδώ και πολύ καιρό έχει παρουσιάσει έντονο πρακτικό ενδιαφέρον για όσους ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η βασικότερη από αυτές τις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι η αναφορική επικοινωνία. Οι διαδικασίες της αναφορικής επικοινωνίας εμπλέκονται πάντοτε σε οποιαδήποτε κατάσταση, η οποία απαιτεί από ένα άτομο που βρίσκεται στην θέση του ομιλητή και παράγει ένα προφορικό μήνυμα το οποίο θα επιτρέψει σε ένα άλλο άτομο που βρίσκεται στην θέση του ακροατή, να προσδιορίσει κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς. Έτσι, κάθε φορά που ένα άτομο αφηγείται ή δίνει κάποιες οδηγίες κλπ., τότε είναι που εμπλέκεται η ικανότητα της αναφορικής επικοινωνίας (Coon et. al., 1982).

Ο όρος αναφορική ή παραπεμπτική επικοινωνία χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την περιοχή, η οποία εξετάζει την ικανότητα της πραγματολογικής χρήσης της γλώσσας όπως είναι η ομιλία και η ακρόαση (Lloyd, 2001, 1994a). Επιπλέον, η αναφορική επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως μια συνεχής και δυναμική διαδικασία ελέγχου της κατανόησης μεταξύ πομπού και δέκτη των μηνυμάτων. Για την πραγματοποίησή της χρειάζεται τα εμπλεκόμενα μέρη (ομιλητής και ακροατής) να διαθέτουν μεταγνωστικές ικανότητες και πραγματολογική ενημέρωση για να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας (προφορικός, γραπτός και συμβολικός λόγος) για την παραγωγή, την ανάλυση-ερμηνεία και την αξιολόγηση των μηνυμάτων (Lloyd 1994a, 1997).

Επίσης, ο Lloyd (1997) υποστηρίζει ότι η αναφορική επικοινωνία λαμβάνει χώρα όταν τα άτομα που συμμετέχουν στην επικοινωνιακή διαδικασία πληρούν τις παρακάτω υποθέσεις: Πρώτον, διαθέτουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται σε ένα μήνυμα, δεύτερον έχουν την δυνατότητα να εντοπίζουν και να αξιολογούν πιθανά προβλήματα ή τυχόν κενά στις πληροφορίες που λαμβάνουν, και τρίτον είναι σε θέση να βρίσκουν τρόπους να ρυθμίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 22 παιδιά εκ των οποίων τα 13 ήταν κορίτσια και τα 9 αγόρια. Όλα τα παιδιά ήταν ηλικίας 11 χρόνων και προέρχονταν από τρία διαφορετικά δημόσια σχολεία του Ν. Αττικής. Η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία και δεν ακολουθήθηκε κάποια στατιστική μέθοδος δειγματοληψίας.

Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία

Για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το Index of Reading Awareness Items των Jacobs and Paris (1987), το οποίο αποδόθηκε στα ελληνικά με την μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Όσον αφορά τη μορφή του ερωτηματολογίου, αποτελείται από τέσσερις ενότητες με πέντε ερωτήσεις η κάθε μια, δηλαδή είκοσι ερωτήσεις στο σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας αξιολογούν την ικανότητα της εκτίμησης (Evaluation), οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας αξιολογούν την ικανότητα του σχεδιασμού (Planning), αυτές της τρίτης ενότητας αξιολογούν την ικανότητα της ρύθμισης (Regulation) και τέλος η τέταρτη ενότητα αξιολογεί την περιστασιακή γνώση (Conditional Knowledge). Να αναφερθεί ότι η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου έχει τρεις εναλλακτικές απαντήσεις όπου η κάθε μια από αυτές βαθμολογούταν αντίστοιχα με 0, 1 και 2. Η ερώτηση με την μεγαλύτερη βαθμολογία ήταν εκείνη που δήλωνε τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Για την αξιολόγηση της αναφορικής επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκε το τεστ της αναφορικής επικοινωνίας: The test of Referential Communication (TREC) των Lloyd και συνεργατών (1995). Το συγκεκριμένο τεστ αποτελείται από 29 δοκιμασίες, οι οποίες παρουσιάζονται με ένα σύνολο εικόνων. Καθένα από αυτά τα σύνολα συνοδεύεται από ένα προφορικό μήνυμα, το οποίο αναφέρεται σε μια μόνο από τις εικόνες του συνόλου. Από τα 29 σύνολα των εικόνων-δοκιμασιών που συμπεριλαμβάνει το τεστ, τα 13 αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να εκφράζει σαφή μηνύματα όταν βρίσκεται στην θέση του ομιλητή. Οι άλλες 13

δοκιμασίες αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να εντοπίζει την ασάφεια ενός προφορικού μηνύματος καθώς και την ικανότητα να επιλύει τις δυσκολίες με την βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων. Τέλος, τρεις δοκιμασίες αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να εντοπίζει την εννοιολογική πληρότητα ενός προφορικού μηνύματος, δηλαδή την ανταπόκρισή του στα σαφή μηνύματα. Η κάθε δοκιμασία διαφέρει ως προς τον αριθμό των εικόνων. Από την αρχή προς το τέλος του τεστ ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται. Το τεστ της αναφορικής επικοινωνίας χρησιμοποιείται εξατομικευμένα και η διάρκεια ολοκλήρωσής του είναι περίπου 40 λεπτά.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως και η διεξαγωγή του τεστ της αναφορικής επικοινωνίας έγινε με την επί τόπου παρουσία των ερευνητριών στον προσωπικό χώρο του κάθε παιδιού. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

Αποτελέσματα

Για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μεταγνώσης και αναφορικής επικοινωνίας πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων με βάση τον συντελεστή Spearman. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της μεταβλητής *ομιλητής*, δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να εκφράζει προφορικά σαφή μηνύματα και της μεταβλητής *επίδοση στο τεστ της μεταγνώσης* ($r_{ho}=0,576$, $p<0,01$). Επίσης, μια άλλη σημαντική συσχέτιση που βρέθηκε ήταν εκείνη μεταξύ της μεταβλητής *ακροατής σε ανεπαρκές μήνυμα*, δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να εντοπίζει την ασάφεια ενός προφορικού μηνύματος και της μεταβλητής *επίδοση στο τεστ της μεταγνώσης* ($r_{ho}=0,480$, $p<0,05$).

Διερευνήθηκε, επίσης, η σχέση των μεταβλητών της αναφορικής επικοινωνίας με τις μεταβλητές που χαρακτηρίζουν κάποιο από το περιεχόμενο της μεταγνώσης. Όπως έχει αναφερθεί, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της μεταγνώσης γενικά είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιολογεί τέσσερα συστατικά της, ήτοι η εκτίμηση, ο σχεδιασμός, η ρύθμιση και η περιστασιακή γνώση. Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της μεταβλητής *ομιλητής* και των μεταβλητών: *εκτίμηση* ($r_{ho}=0,485$, $p<0,05$), και *σχεδιασμός* ($r_{ho}=0,647$, $p<0,01$). Μια άλλη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ήταν εκείνη μεταξύ της μεταβλητής *ακροατής σε ανεπαρκές μήνυμα* και της μεταβλητής *σχεδιασμός* ($r_{ho}=0,427$, $p<0,05$). Αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της μεταβλητής *ακροατής σε ανεπαρκές μήνυμα* και της μεταβλητής *ρύθμιση* ($r_{ho}=-,017$, $p >0,05$). Δεν βρέθηκε καμία άλλη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διερευνώμενων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων παρουσιάζονται συνοπτικά στους παρακάτω πίνακες.

Επιδόσεις στο TREC	Επίδοση στο τεστ μεταγνώσης
1. Εκφράζω προφορικά σαφή μηνύματα - Ομιλητής	,576 **
2. Εντοπίζω την ασάφεια ενός προφορικού μηνύματος- Ακροατής σε ανεπαρκές μήνυμα.	,480 *

3. Εντοπίζω την εννοιολογική πληρότητα ενός προφορικού μηνύματος- Ακροατής σε επαρκές μήνυμα.

Σταθερή μεταβλητή

* $p < .05$, ** $p < .01$

Πίνακας 1: Συσχέτιση Spearman μεταξύ επιδόσεων στο TREC και της συνολικής επίδοσης στο τεστ της μεταγνώσης.

Επιδόσεις στο TREC	Εκτίμηση	Σχεδιασμός	Ρύθμιση	Περιστασιακή Γνώση
1. Ομιλητής	,485*	,647**	,062	,188
2. Ακροατής σε ανεπαρκές μήνυμα	,036	,427*	-,017	,410
3. Ακροατής σε επαρκές μήνυμα		Σταθερή μεταβλητή		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Πίνακας 2. Συσχέτιση Spearman μεταξύ επιδόσεων στο TREC και της επίδοσης στα συστατικά της μεταγνώσης.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν την σχέση της αναφορικής επικοινωνίας με την μεταγνώση και επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι για να λάβει χώρα η αναφορική επικοινωνία ως μια συνεχής και δυναμική διαδικασία ελέγχου της κατανόησης των αλληλεπιδρώντων μερών (ακροατής και ομιλητής), όπως και για να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν-χειριστούν την προφορική, γραπτή και συμβολική διάσταση της γλώσσας με σκοπό την παραγωγή, ανάλυση και αξιολόγηση των διαφόρων μηνυμάτων, χρειάζεται τα άτομα αυτά να διαθέτουν έκτος της πραγματολογικής ενημέρωσης, και μεταγνωστικές δεξιότητες-ικανότητες (Lloyd, 1994b, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα του παιδιού να εκφράζει προφορικά σαφή μηνύματα (δεξιότητες ομιλητή), όπως και η ικανότητά του να εντοπίζει την ασάφεια ενός προφορικού μηνύματος (δεξιότητες ακροατή) σχετίζονται σημαντικά με τις μεταγνωστικές του ικανότητες, οι οποίες ερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τον Garner (1988), ο οποίος υποστηρίζει ότι μια πολύ σημαντική δεξιότητα στην διαδικασία της κατανόησης της προφορικής επικοινωνίας είναι αυτή της σύγκρισης και της διάκρισης των διαφόρων συστατικών του πεδίου αναφοράς κάποιου μηνύματος. Επίσης, η ικανότητα εντοπισμού του βασικού νοήματος του μηνύματος συμβάλλει όχι μόνο στην κατανόηση του, αλλά και σε μια αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Garner (1988), προϋποθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η γνώση του επιπέδου κατανόησης καθώς και των πιθανών αιτιών που προκαλούν κενά στην κατανόηση της ουσίας ενός μηνύματος. Μια άλλη μεταγνωστική δεξιότητα που απαιτείται είναι και το επίπεδο του ατόμου ως προς την άσκηση συνεχόμενου γνωστικού ελέγχου και της αξιολόγησης της πορείας της επικοινωνιακής διαδικασίας.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν τα ευρήματα των συσχετίσεων μεταξύ των συστατικών της αναφορικής επικοινωνίας και των συστατικών της μεταγνώσης που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Η δεξιότητα ενός ατόμου ως ομιλητής βρέθηκε να συσχετίζεται με την ικανότητα της εκτίμησης και ακόμα περισσότερο με αυτήν του σχεδιασμού. Αυτά τα ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα πορίσματα των ερευνών των Robinson & Robinson (1983) που υποστηρίζουν ότι η παροχή σαφών πληροφοριών όταν ένας ακροατής δεν αντιλαμβάνεται τα μηνύματα του ομιλητή ταυτόχρονα ενθαρρύνει το παιδί, το οποίο βρίσκεται στην θέση του ομιλητή να αναλάβει την ευθύνη για την μεταφορά πιο συγκεκριμένου και σαφή μηνύματος. Με λίγα λόγια, για να μπορεί ένα παιδί που βρίσκεται στη θέση του ομιλητή να εντοπίσει ότι πιθανόν το μήνυμά του δεν έχει γίνει κατανοητό, σημαίνει ότι είναι σε θέση να εκτιμήσει την κατάσταση και συγχρόνως να προχωρήσει στον σχεδιασμό καινούριων πληροφοριακών δεδομένων που σκοπό θα έχουν το μήνυμά του να γίνει κατανοητό αυτήν την φορά από τον ακροατή. Επομένως, το παιδί –ομιλητής διαθέτει δυο συστατικά της μεταγνώσης (εκτίμηση και σχεδιασμό) που του είναι απαραίτητα για μια αποτελεσματική επικοινωνία.

Ένα τελευταίο σημαντικό εύρημα της παρούσης έρευνας είναι η συσχέτιση της ικανότητας του ατόμου που βρίσκεται στην θέση του ακροατή σε ανεπαρκές μήνυμα με την ικανότητα του σχεδιασμού που είναι ένα από τα συστατικά της μεταγνώσης.

Συμπεράσματα και περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση της αναφορικής επικοινωνίας με την μεταγνώση. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι ικανότητες που διαθέτουν τα παιδιά ηλικίας 11 ετών στην αναφορική επικοινωνία, δηλαδή η ικανότητα να εκφράζουν προφορικά σαφή μηνύματα στην θέση του ομιλητή, η ικανότητα να εντοπίζουν την ασάφεια ενός προφορικού μηνύματος εβρισκόμενοι στην θέση του ακροατή και, τέλος, η ικανότητα να εντοπίζουν την εννοιολογική πληρότητα ενός προφορικού μηνύματος – θέση ακροατή σε επαρκές μήνυμα. Όλες οι παραπάνω ικανότητες της αναφορικής επικοινωνίας μελετήθηκαν σε σχέση με τις μεταγνωστικές δεξιότητες (εκτίμηση, σχεδιασμός, ρύθμιση και περιστασιακή γνώση) που διέθεταν τα παιδιά. Από τα ευρήματα φάνηκε ότι οι ικανότητές τους στην αναφορική επικοινωνία, δηλαδή οι δεξιότητες που διαθέτουν ως ομιλητές και ακροατές, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο ρόλος της μεταγνώσης είναι καθοριστικής σημασίας για την κατανόηση και τον εντοπισμό της ουσίας κάποιου μηνύματος με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία.

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί η χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου μεταγνωστικών ικανοτήτων, το οποίο δεν αξιολογούσε όλες τις εκφάνσεις της μεταγνώσης, άλλα τον έλεγχο της γνώσης με τα τρία συστατικά της (εκτίμηση, σχεδιασμός και ρύθμιση) και ένα μόνο συστατικό από την γνώση για την γνωστική διαδικασία (περιστασιακή γνώση).

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προτείνεται η διενέργεια άλλης παρόμοιας, όπου θα διερευνηθεί η περαιτέρω σχέση της αναφορικής επικοινωνίας με όλες τις εκφάνσεις της μεταγνώσης. Επίσης, τα ευρήματα αυτά αποτελούν έναυσμα και κίνητρο να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των μηνυμάτων και στον εντοπισμό της κύριας ουσίας

τους. Έτσι, θα καταστεί όσον το δυνατόν πιο σωστή και αποτελεσματική η επικοινωνία, όχι μόνο μεταξύ των ίδιων των μαθητών, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους τους.

Βιβλιογραφία

- Andri Loizidou & Mary Koutselini (2007): Metacognitive monitoring: an obstacle and a key to effective teaching and learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13:5,499-519.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: how researchers in learning and learning talk about knowledge. *Review of Educational Research* 61, 315-343.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. Στο R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension* (p. 453 - 481). Hillsdale, NJ: LEA.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 – 911.
- Garner, R. (1988). Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. Weinstein, Goetz, E. and P. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 63-76). San Diego, CA: Academic Press
- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist* 22: 255-278.
- Lai, R. E. , (2011). Metacognition: A Literature Review. *Pearson Research*.
- Lloyd, P. (1994a). Children's communication. In R. Grieve & M. Hughes (Eds.), *Understanding children* (5th ed., pp. 51–70). Oxford: Blackwell.
- Lloyd, P. (1994b). Referential communication: assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14, 55–69.
- Lloyd, P. (1997) Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 131-145). London: Longman.

- Lloyd, P. (2001). Thinking about language: the development of the ability to appraise verbal information. Paper presented at the 1st Conference of Psychopedagogical Research, Harokopio University, Greece.
- Lloyd, P., Camaioni, L., & Ercolani, P. (1995). Test of Referential Communication: (TREC) skills. London: The Psychological Corporation.
- Miner, A. & Reder, L. M. (1994) A new look at feeling of knowing: its metacognitive role in regulating question answering, in: J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds) *Metacognition: knowing about knowing* (Cambridge, MA, MIT), 47–70.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Robinson, E. J., & Robinson, W. P. (1983) .Communication and Metacommunication: Quality of Children's Instructions in Relation to Judgments about the Adequacy of Instructions and the Locus of Responsibility for Communication Failure. *Journal of Experimental Child Psychology* 36, 305-320.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Tobias, S. & Everson T. H., (1995). Development & Validation of an Objective Measure of Metacognition, *Reports – Research / Technical (143) Speeches / Conference Papers (150)*. ED 383 725
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive, and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.