



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ**

Φώτη Θεοδώρα

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επόπτρια:

Παπαντωνίου Γεωργία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.

Ιωάννινα, 2018



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ**

Φώτη Θεοδώρα

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επόπτρια:

Παπαντωνίου Γεωργία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.

Ιωάννινα, 2018



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ**

Φώτη Θεοδώρα

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Παπαντωνίου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.

Μωραΐτου Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Σταυρούση Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Π.Θ.

Ιωάννινα, 2018

Στη μνήμη της αδερφής μου Στέλλας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6-7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Χαρισματικότητα	8
Θεωρίες και ορισμοί χαρισματικότητας	8-16
Σύγχρονα μοντέλα περί χαρισματικότητας.....	16-18
Εντοπισμός/επισήμανση χαρισματικότητας	18-22
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των κλιμάκων εκτίμησης χαρακτηριστικών χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς.....	22-24
Μέτρηση χαρακτηριστικών χαρισματικότητας-Κλίμακες εκτίμησης χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς	24-26
Ηγετική ικανότητα	27
Εννοιολογική οριοθέτηση της ηγετικής ικανότητας	27-29
Χαρακτηριστικά ηγεσίας	29-33
Θεωρίες ηγεσίας	33-38
Χαρισματικότητα και Ηγεσία	38-42
Μέτρηση της ηγετικής ικανότητας-των ηγετικών δεξιοτήτων	42-46
Η παρούσα μελέτη	47-50
ΜΕΘΟΔΟΣ	50
Συμμετέχοντες.....	50-51
Ερωτηματολόγια	51-71
Διαδικασία	71
Στατιστική επεξεργασία.....	72
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	73
Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως μετρώνται από τις κλίμακες ΚΕΧ-Σ, και ΚΕΧΣΥΜ, και των διαστάσεων της ηγετικής ικανότητας, όπως αυτές μετρώνται με το ερωτηματολόγιο ΕΗΔ και την κλίμακα ΚΕΗΡ.....	73-74
Διαφορές φύλου ως προς τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών	75
Διαφορές ανά βαθμίδα φοίτησης ως προς τις ηγετικές δεξιότητες και ηγετικά χαρακτηριστικά	

των μαθητών	75-76
Διαφορές ανά τάξη φοίτησης ως προς τις ηγετικές δεξιότητες και ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών	76-77
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	78-82
Συμβολή της παρούσας έρευνας-Σύνοψη.....	83
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	83-84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85-107

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μετά την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας στην Κατεύθυνση: Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή του Π.Μ.Σ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όσους συνέβαλλαν άμεσα ή έμμεσα στη διεξαγωγή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Παπαντωνίου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας, για την πολύτιμη καθοδήγηση και βοήθειά της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας, καθώς χωρίς τη δική τους συμβολή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις κκ. Ντίνου Μαγδαληνή, μέλος Ε.ΔΙ.Π. και Κατσαδήμα Ευθαλία-Έφη, μέλος Ε.ΔΙ.Π. για τη βοήθεια που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας, καθώς και γενικότερα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες και φίλες μου Τζάλλα Αναστασία και Γείτονα Αικατερίνη-Ραφαέλλα για τη συνεργασία μας, την προθυμία τους να με βοηθήσουν σε δυσκολίες που αντιμετώπισα, καθώς και για το γεγονός ότι έκαναν πιο ευχάριστη την διάρκεια φοίτησης.

Τέλος, ευχαριστώ εκ βαθέων την οικογένειά μου για την υποστήριξη που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια, όλο και μεγαλύτερος αριθμός μελετών αναφέρονται στην χαρισματικότητα και στην ηγετική ικανότητα των παιδιών και των εφήβων. Η ηγετική ικανότητα αποτελεί μια ξεχωριστή διάσταση της χαρισματικότητας. Η σχέση μεταξύ των εννοιών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα περίπλοκη, καθώς χαρακτηριστικά (γνωρίσματα) τα οποία χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη, αποτελούν παράλληλα χαρακτηριστικά χαρισματικής συμπεριφοράς. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ διαστάσεων της χαρισματικότητας και της ηγετικής ικανότητας των μαθητών καθώς και να ελεγχθούν οι ψυχομετρικές ιδιότητες των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 145 μαθητές Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού και Α΄ και Β΄ Γυμνασίου καθώς και αντίστοιχος αριθμός ($N=145$) των εκπαιδευτικών τους. Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκαν οι κλίμακες: Gifted Rating Scales-School Form (GRS-S; Pfeiffer & Jarosewich, 2003) και Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli et al., 2010). Στους μαθητές χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια: Roets Rating Scale for Leadership (RRSL; Roets, 1997) και Leadership Skills Inventory (LSI; Karnes & Chauvin, 2000). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, χαρακτηριστικά εκτίμησης χαρισματικότητας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους, όπως η διανοητική ικανότητα, η ακαδημαϊκή ικανότητα, η μάθηση, η ηγετική ικανότητα, η δημιουργικότητα, τα κίνητρα, οι δεξιότητες επικοινωνίας, σχεδιασμού και μαθηματικών παρουσίασαν συσχετίσεις με τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά προέκυψαν από αυτο-αναφορές των ίδιων των μαθητών. Όσον αφορά τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα ερωτηματολόγια αυτά μπορούν να αποτελέσουν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία εκτίμησης χαρακτηριστικών χαρισματικότητας και ηγεσίας σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Τέλος, οι αυτο-αξιολογήσεις των μαθητών δεν παρουσίασαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο, τη βαθμίδα και την τάξη φοίτησης.

ABSTRACT

In recent years, an increasing number of studies have referred to the giftedness and leadership ability of children and adolescents. Leadership constitutes a separate dimension of giftedness. The relationship between two concepts seems to be particularly complex, as features that are used to identify an effective leader are also parallel behaviors of giftedness. The aim of the present study was to investigate the relationship between the dimensions of giftedness and the leadership ability of students as well as to test the psychometric properties of the scales used. The sample of the survey consisted of 145 pupils, 5th, 6th grades of primary and 7th, 8th grades of secondary school and a corresponding number ($N=145$) of their teachers. Gifted Rating Scales-School Form (GRS-S; Pfeiffer & Jarosewich, 2003) and Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS-R; Renzulli et al., 2010) were administered to the teachers. Roets Rating Scale for Leadership (RRSL; Roets, 1997) and Leadership Skills Inventory (LSI; Karnes & Chauvin, 2000) were administered to the pupils. According to the results, teacher's ratings of children's characteristics of giftedness, such as intellectual ability, academic ability, learning, leadership, creativity, motivation, communication skills, planning and mathematics have been correlated with the leadership skills and the leadership characteristics as they emerged from students' self-references. Regarding the psychometric properties of the scales used, the results showed that these scales can be reliable and valid tools for assessing characteristics of giftedness and leadership in Greek student population. Finally, self-assessments of pupils did not differ in terms of gender, school level and grade of attendance.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η χαρισματικότητα έχει υποστεί πολλές αλλαγές ως προς την εννοιολογική οριοθέτησή της. Συγκεκριμένα, έχει προταθεί μια μετατόπιση του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τη σημασία του ρόλου της νοημοσύνης στη χαρισματικότητα, στη σημασία του ρόλου άλλων διαστάσεων στη χαρισματικότητα. Πέραν της διανοητικής ικανότητας, διαστάσεις όπως η ακαδημαϊκή ικανότητα, η δημιουργικότητα, η ηγετική ικανότητα καθώς και η καλλιτεχνική ικανότητα έχουν αποτελέσει σημαντικές περιοχές εκδήλωσης της χαρισματικότητας και του ταλέντου. Η ηγετική ικανότητα έχει αποτελέσει ένα ιδιαίτερο πεδίο ερευνητικής μελέτης καθώς έχει υποστηριχθεί ότι οι μαθητές των σημερινών σχολείων αποτελούν τους πιθανούς ηγέτες του μέλλοντος. Ως εκ τούτου, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην αναγνώριση του δυναμικού των μαθητών καθώς και στην προώθηση της ανάπτυξής του.

Η εκτίμηση των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια παλιά πρακτική η οποία παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των μαθητών. Προγενέστερες έρευνες δείχνουν, ότι οι εκτιμήσεις χαρακτηριστικών χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν συσχετίσεις με την ηγετική ικανότητα των μαθητών, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσω διαφόρων μετρήσεων της. Παρ' όλα αυτά έχει υποστηριχθεί, ότι παραμένει αμφίβολο, το εάν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορες διαστάσεις της χαρισματικότητας μπορούν να θεωρηθούν ως ενδείξεις της ηγεσίας ή εάν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ηγεσίας μπορούν να κριθούν ως χαρακτηριστικά συγκεκριμένων διαστάσεων της χαρισματικότητας. Στη βιβλιογραφία φαίνεται να προτείνεται μια αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής ηγεσίας και διαφόρων χαρακτηριστικών χαρισματικότητας. Επιτακτική επιπλέον παρουσιάζεται η ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων εργαλείων εκτίμησης της χαρισματικότητας καθώς και της ηγεσίας σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, προκειμένου να συνεισφέρουν σε αυτό το πεδίο μελέτης.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας παιδιών και εφήβων, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους, και της ηγετικής ικανότητας, μέσω αυτο-αναφορών των μαθητών. Ευρήματα προηγούμενων μελετών δείχνουν κάποια μοτίβα συσχετίσεων ωστόσο οι σχέσεις αυτές δεν έχουν αποσαφηνιστεί επαρκώς. Κρίνεται σκόπιμο λοιπόν, να μελετηθούν οι σχέσεις των εν λόγω εννοιών καθώς και να ελεγχθούν οι ψυχομετρικές ιδιότητες αντίστοιχων εργαλείων

μέτρησης τους, έτσι ώστε αυτά να αποτελέσουν μελλοντικά, εύχρηστα εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Χαρισματικότητα

Θεωρίες και ορισμοί χαρισματικότητας

Η έννοια της χαρισματικότητας καθώς και τα χαρακτηριστικά με τα οποία αυτή περιγράφεται, έχουν απασχολήσει εδώ και πολλά χρόνια τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Το ζήτημα της χαρισματικότητας θεωρείται ιδιαίτερος περίπλοκο και πολυδιάστατο. Μια σειρά διαπλεκόμενων βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων προδιαγράφει, σε ένα βαθμό, τη δυσκολία της εννοιολογικής οριοθέτησης της έννοιας και προσφέρει ένα ευρύ πεδίο πολυεπίπεδων επιστημονικών θεωρήσεων (Ρίζος, 2011).

Κατά διαστήματα έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για τη χαρισματικότητα, αλλά παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει ένας ορισμός ευρέως αποδεκτός. Οι έννοιες του χαρίσματος και του ταλέντου, οι οποίες επιδέχονται πολλές ερμηνείες, καθώς και οι αντιπαραθέσεις σχετικά με τη θεώρηση της χαρισματικότητας, με βάση το εξαιρετικό δυναμικό ή την ήδη υπάρχουσα, αποδεδειγμένη επίδοση/παραγωγικότητα, δυσχεραίνουν την ύπαρξη ομοφωνίας στην εννοιολογική οριοθέτηση του όρου (Pfeiffer, 2002). Κατά τη McAlpine (2004, όπ. αναφ. στο Murphy & Walker, 2015) υπάρχουν τρεις γενικές προσεγγίσεις κατά τον προσδιορισμό της χαρισματικότητας: α) μια συντηρητική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιείται η νοημοσύνη ως μοναδικό κριτήριο στον προσδιορισμό της χαρισματικότητας, β) μια προοδευτική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί έναν ευρύτερο και περιεκτικότερο προσδιορισμό, και γ) μια πολυδιάστατη προσέγγιση, η οποία συμπεριλαμβάνει τους όρους της εξαιρετικής επίδοσης ή του δυναμικού σε μία ή περισσότερες περιοχές της ανθρώπινης προσπάθειας. Κατά τη Hany (1987, όπ. αναφ. στο Möns & Katzko, 2005) στη βιβλιογραφία απαντώνται τέσσερις κύριες ομάδες ορισμών της χαρισματικότητας: οι δύο αναφέρονται σε ψυχολογικές εννοιολογικές κατασκευές-συνθέσεις (μοντέλα προσανατολισμένα στη θεωρία ψυχολογικών χαρακτηριστικών και μοντέλα γνωστικών συνιστωσών), μια τρίτη εστιάζει στο επίτευγμα και στην επίδοση, ενώ η τέταρτη υιοθετεί μια περιβαλλοντική άποψη.

Ένα σημαντικό ζήτημα στην προσπάθεια κατανόησης και ορισμού της χαρισματικότητας έγκειται σε μια μακρά ιστορία προηγούμενων μελετών σχετικών με τις ανθρώπινες ικανότητες. Οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν κυρίως στην έννοια της νοημοσύνης. Στη συνέχεια θα αναφερθούν, εν συντομία, θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη νοημοσύνη, προκειμένου να αναδειχτούν οι αντιλήψεις σχετικά με τη νοημοσύνη κατά την

πάροδο των χρόνων και η σχέση της με την χαρισματικότητα. Σημαντικό ερώτημα που έχει απασχολήσει εδώ και πολλά χρόνια τη διεθνή επιστημονική κοινότητα σχετικά με τη νοημοσύνη είναι αν αυτή αποτελεί αποτέλεσμα κληρονομικότητας ή περιβαλλοντικών παραγόντων.

Η μελέτη της νοημοσύνης έχει μια μακρά ιστορία. Η πλειοψηφία των θεωριών συμφωνούν ότι η νοημοσύνη αποτελείται από πολλαπλές γνωστικές ικανότητες. Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, ωστόσο, διαφέρουν ως προς τη συμπερίληψη ή την απουσία του παράγοντα της γενικής νοημοσύνης.

Η έννοια της γενικής νοημοσύνης μπορεί να εντοπιστεί στον Spearman, ο οποίος το 1904 εξέφρασε την άποψη, ότι η εφαρμογή της στατιστικής τεχνικής ανάλυσης παραγόντων στις μετρήσεις που λαμβάνονται από πολλά τεστ παρείχε στατιστικές μαρτυρίες για την ύπαρξη ενός παράγοντα (Hayes, 2011). Ο ίδιος πίστευε ότι κάθε άτομο διαθέτει ένα συγκεκριμένο ποσό νοητικής ενέργειας και ότι είναι πιθανό να καταταχθούν τα άτομα με βάση τη διανοητική ικανότητα. Όρισε τη νοημοσύνη ως την ενσωματωμένη ικανότητα του νου να κατανοεί τις εμπειρίες και να εξάγει σχέσεις. Για τον Spearman, η νοημοσύνη δεν ήταν ένα αόριστο σύνολο μυστηριωδών διαδικασιών αλλά μια πραγματική γνωστική ικανότητα. Ο ίδιος υποστήριξε, ότι πρέπει να υπάρχει μια γενική λειτουργία κοινή σε όλες τις ικανότητες, την ονόμασε ως 'παράγοντα γενικής ικανότητας' ή 'παράγοντα g' και ο κόσμος αναφέρεται έκτοτε σε αυτήν ως 'Spearman g' (Silverman, 2009).

Η κατανόηση της νοημοσύνης και ο ρόλος της στην χαρισματικότητα άρχισε να βελτιώνεται σε σημαντικό βαθμό με την ανακάλυψη του Thurstone σύμφωνα με την οποία, η νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο κύριων νοητικών ικανοτήτων, που όλες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, προτάθηκε η ύπαρξη επτά κύριων νοητικών ικανοτήτων: της λεκτικής κατανόησης, της λεκτικής ευχέρειας, της αριθμητικής, της χωρικής οπτικοποίησης, της μνήμης, της διαλογιστικής και της ταχύτητας αντίληψης (Hayes, 2011). Κατά τον Thurstone (1936, όπ. αναφ. στο Feldhusen, 2005) οι άνθρωποι διαθέτουν διαφοροποιημένα και μοναδικά μοτίβα γνωστικών ικανοτήτων, βασισμένα σε αυτές τις ικανότητες, οι οποίες όλες αποτελούν πραγματικά στοιχεία της γενικής νοημοσύνης

Η θεωρία Fluid Intelligence-Crystallized Intelligence (gf-gc) του Cattell υποστηρίζει ότι, οι βασικές ικανότητες οι οποίες συνθέτουν τη νοημοσύνη, οργανώνονται σε ένα γενικό επίπεδο σε δύο κύριες διαστάσεις. Η μία αναφέρεται ως ρέουσα νοημοσύνη (gf) και θεωρείται ως το βασικό μετρήσιμο αποτέλεσμα της επίδρασης των βιολογικών παραγόντων στη διανοητική ανάπτυξη και είναι κληρονομική. Η άλλη, ονομάζεται αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη (gc) και περιλαμβάνει αποκτημένες ικανότητες, οι οποίες αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό,

επιδράσεις αφομοίωσης (Alfonso, Flanagan, & Radwan, 2005. Horn & Catell, 1966). Ο Horn επέκτεινε τη θεωρία του Cattell σε μερικούς παράγοντες ευρείας ικανότητας (Schneider & McGrew, 2012). Ο Carroll αναπτύσσοντας την θεωρία τριών στρωμάτων πρότεινε ότι η δομή των γνωστικών ικανοτήτων μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσω τριών στρωμάτων τα οποία διαφέρουν στο εύρος και στην γενικότητα. Το πιο ευρύ και πιο γενικό επίπεδο της ικανότητας αντιστοιχεί στο τρίτο στρώμα. Το τρίτο στρώμα αντιπροσωπεύει έναν γενικό παράγοντα, ο οποίος συνάδει με τον παράγοντα g του Spearman και περιλαμβάνει μαζί ευρείς (στρώμα 2) και περιορισμένες (στρώμα 1) ικανότητες (Alfonso et al., 2005). Η Θεωρία Catell-Horn-Carroll (CHC) η οποία αναπτύχθηκε αργότερα, είναι μια θεωρία που έχει επηρεάσει πολύ την ανάπτυξη των τεστ νοημοσύνης και αποτελεί ένα συνδυασμό δύο θεωριών που προαναφέρθηκαν, της Θεωρίας g - gc του Catell και της Θεωρίας τριών στρωμάτων του Carroll (Alfonso et al., 2005). Ενώ η βασική διαφορά των δύο θεωριών έγκειται στην ύπαρξη η όχι γενικής νοημοσύνης (McGrew, 2009), η Θεωρία Catell-Horn-Carroll περιλαμβάνει την ιδέα του g του Carroll (Schneider & McGrew, 2012).

Η συνθετική προσέγγιση για την κατανόηση της νοημοσύνης και της χαρισματικότητας άρχισε να γίνεται ανεξέλεγκτη όταν ο Guilford (1959, όπ. αναφ. στο Feldhusen, 2005), χρησιμοποιώντας νέες μεθόδους παραγοντικής ανάλυσης, ανακάλυψε εκατοντάδες παράγοντες ή όψεις της νοημοσύνης. Υποστήριξε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες δεξιότητες, τις οποίες αργότερα αύξησε σε 150. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο νοημοσύνης το οποίο πρότεινε, κάθε νοητικό έργο αποτελείται από τρία είδη συστατικών: μια νοητική λειτουργία, ένα περιεχόμενο και ένα προϊόν (Hayes, 2011). Η πολλαπλότητα περισσότερων από 150, και τελικώς περισσότερων από 220 ικανοτήτων τράβηξε την προσοχή άλλων ψυχολόγων και ερευνητών, οι οποίοι πρότειναν πολλαπλές ικανότητες (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang, & Chen, 2005).

Το πρώτο συμπέρασμα, που προκύπτει από αυτές τις προσεγγίσεις, είναι ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια μοναδική έννοια, αλλά ότι υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης και γι' αυτό μοναδικοί ορισμοί δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν αυτή την πολύπλοκη έννοια. Η σύγχυση και η αβεβαιότητα σχετικά με τις τρέχουσες θεωρίες οδήγησαν τον Sternberg (1984), τον Gardner (1993) καθώς και άλλους μελετητές να αναπτύξουν νέα μοντέλα για να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα της νοημοσύνης. Έχοντας μελετήσει τρεις πλευρές της νοημοσύνης για κάποια χρόνια, ο Sternberg συμπέρανε ότι η απάντηση στο ερώτημα σχετικά με τη νοημοσύνη είναι ότι αυτή αποτελεί κάτι παραπάνω από το σύνολο των αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών ικανοτήτων κάποιου (Sternberg, 1999a. Sternberg, 1999b). Ένα άτομο μπορεί να είναι χαρισματικό σε σχέση με οποιαδήποτε από

αυτές τις ικανότητες ή αναφορικά με τον τρόπο που ισορροπεί αυτές τις ικανότητες για να επιτύχει (Sternberg & Grigorenko, 2002). Σύμφωνα με τους Sternberg και Grigorenko (2002), η νοημοσύνη δεν είναι μια σταθερή αλλά μια δυναμική γνωστική λειτουργία.

Ο Gardner (1993) στο βιβλίο του *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* διατύπωσε μία θεωρία περί πολλαπλών μορφών νοημοσύνης, αμφισβητώντας την έννοια της νοημοσύνης ως σταθερής παραμέτρου, η οποία αποτελεί μια μοναδική γνωστική ικανότητα και μπορεί να μετρηθεί με μία τυποποιημένη δοκιμασία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993), η νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο αυτόνομων ικανοτήτων, ταλέντων και νοητικών δεξιοτήτων, τα οποία δρουν όμως συμπληρωματικά καθιστώντας ένα άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα. Ο Gardner (1993) αρχικά αναγνώρισε επτά τύπους νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, μουσική, σωματικο-κιναισθητική, χωρική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική. Αργότερα, προσέθεσε και έναν όγδοο τύπο νοημοσύνης: τη νατουραλιστική. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σύντομη περιγραφή των προαναφερθέντων τύπων νοημοσύνης.

Κατά τον Gardner (1983,1999, όπ αναφ στο Renzulli, 2005) η γλωσσική νοημοσύνη απαιτείται από συγγραφείς και ομιλητές και περιλαμβάνει την ευαισθησία στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών και την ικανότητα χρήσης της γλώσσας για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η επιστημονική και μαθηματική σκέψη από την άλλη, προϋποθέτει λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων με λογικούς τρόπους και είναι απαραίτητη σε φυσικούς και μαθηματικούς. Η μουσική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης και σύνθεσης μουσικών συχνοτήτων, τόνων, ρυθμών και ικανοτήτων. Η σωματο-κιναισθητική-νοημοσύνη αποτελεί μια διανοητική ικανότητα η οποία είναι απαραίτητη για το συντονισμό των σωματικών κινήσεων και απαιτείται σε αθλητές, χορευτές και μίμους. Η χωρική νοημοσύνη είναι απαραίτητη σε αρχιτέκτονες, μηχανικούς και γλύπτες και περιλαμβάνει την ικανότητα για αναπαράσταση και χειρισμό τρισδιάστατων σχημάτων. Η διαπροσωπική νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης των προθέσεων, των κινήτρων, των επιθυμιών και των πράξεων των άλλων, απαιτείται σε συμβούλους, δασκάλους και ιεροκήρυκες. Η ικανότητα κατανόησης των προσωπικών γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών, των σκέψεων, των αισθημάτων και των συναισθημάτων βασίζεται στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Τέλος, υψηλά επίπεδα νατουραλιστικής νοημοσύνης, δηλαδή υψηλής ικανότητας αναγνώρισης και ταξινόμησης ειδών στα φυτά και στα ζώα, είναι απαραίτητα στους βιολόγους.

Στις μέρες μας, με την πρόοδο των θετικών επιστημών και της γενετικής βιολογίας υιοθετούμε την άποψη ότι η νοημοσύνη αποτελεί συνισταμένη συνεχούς και δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Ρίζος, 2011).

Πριν εστιάσουμε σε σύγχρονους ορισμούς της χαρισματικότητας, κρίνουμε απαραίτητο να προβούμε σε μία σύντομη ιστορική καταγραφή των προσεγγίσεων της χαρισματικότητας, προκειμένου να κατανοήσουμε την πορεία της σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Όπως προαναφέρθηκε, η μελέτη της χαρισματικότητας είναι εμποτισμένη ιστορικά και φιλοσοφικά με τη μελέτη των ατομικών διαφορών στην ευφυΐα. Ο Francis Galton, γνωστός ως πατέρας του κινήματος των τεστ, είναι ανάμεσα στους πρώτους που χρησιμοποίησε τον όρο ‘χαρισματικός’ για να αναφερθεί σε άτομα με υψηλότερη ευφυΐα. Ήταν ο πρώτος ο οποίος παρείχε μια αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών καθώς και πληροφορίες σχετικά με την προέλευση και την ανάπτυξη της ιδιοφυΐας. Μέχρι εκείνη την εποχή ήταν ευρέως αποδεκτό ότι ο καθένας διαθέτει το ίδιο έμφυτο χάρισμα (βλ. Silverman, 2009). Ο Galton (1892) στο βιβλίο του “Κληρονομημένη Μεγαλοφυΐα”, επηρεασμένος από τον Δαρβίνο, ασχολήθηκε συστηματικά με το θέμα της κληρονομικότητας στη νοημοσύνη και βασισμένος σε μελέτες οικογενειών Βικτωριανών υποστήριξε ότι η ευφυΐα είναι κληρονομήσιμη.

Αργότερα, ο Alfred Binet, Γάλλος ερευνητής, με τη βοήθεια του συνεργάτη του Theodore Simon, κατασκεύασε το πρώτο τεστ νοημοσύνης. Κατά τον Binet, η νοημοσύνη στα παιδιά αποτελεί μια εξελικτική διεργασία που θα μπορούσε να προσδιοριστεί με βάση αυτό που αναμένεται από ένα παιδί σε μία δεδομένη ηλικία. Επιπλέον, οι δυο τους επινόησαν μια τεχνική για να εκφράσουν κατά πόσο ένα παιδί ταίριαζε με τους συνομηλίκους του χρησιμοποιώντας έναν αριθμό, ο οποίος έγινε γνωστός ως νοητικό πηλίκιο ή δείκτης νοημοσύνης (ΔΝ)-Intelligence Quotient (IQ) Σε αντίθεση με τους μετέπειτα ερευνητές και κατασκευαστές μεταγενέστερων τεστ νοημοσύνης, ο Binet δεν υποστήριζε με κανέναν τρόπο ότι οι τιμές του νοητικού πηλίκου παραμένουν αμετάβλητες (Hayes, 2011).

Ένας άλλος ερευνητής, ο Terman ο οποίος θεωρείται και πατέρας του κινήματος της εκπαίδευσης των χαρισματικών, ανέπτυξε και δημοσίευσε το 1916 την Stanford-Binet Intelligence Scale. Ο ίδιος εγκαθίδρυσε και παγίωσε την αντίληψη περί απόλυτης ταύτισης της υψηλής νοημοσύνης με τη χαρισματικότητα και πραγματοποίησε μία διαχρονική μελέτη σε δείγμα 1.500 παιδιών και εφήβων με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (βλ. Borland, 2005. Feldhusen, 2005). Ως καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Stanford συνέλεξε το δείγμα από περιοχές της Καλιφόρνιας, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να υποδείξουν τους δυο πιο λαμπρούς μαθητές της τάξης. Στην έρευνα του, έπειτα, συμμετείχαν μόνον όσοι είχαν δείκτη

νοημοσύνης 140 και πάνω. Οι στόχοι της έρευνας του ήταν αρχικά να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και δευτερευόντως να τους παρακολουθήσει για να διαπιστώσει πως θα εξελίσσονταν ως ενήλικοι (βλ. Robinson & Clinkenbeard, 2008). Τα αποτελέσματα της διαχρονικής μελέτης που πραγματοποίησε, έδειξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι πιο υγιείς, παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή και υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές (Jolly, 2008. Robinson & Clinkenbeard, 2008).

Σημαντική επίσης είναι η συμβολή της Hollingworth, η οποία την ίδια περίοδο μελέτησε άτομα με δείκτη νοημοσύνης 180 και πάνω, τεκμηριώνοντας έτσι εξαιρετικές περιπτώσεις ανάπτυξης. Η ίδια ενεπλάκη πλήρως σε πρακτικά θέματα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών και ασχολήθηκε με την περιγραφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αναλυτικών προγραμμάτων σχεδιασμένων για χαρισματικούς μαθητές (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Τα αποτελέσματα των ερευνών της σε πολύ χαρισματικούς μαθητές οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, η δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής κάποιου, σε σχέση με τους συνομηλίκους του, αυξήθηκε όταν αυξήθηκαν και οι βαθμολογίες του ΔΝ (Klein, 2000. Robinson & Clinkenbeard, 2008). Κατά τη δεκαετία του 1930, άρχισε να αναγνωρίζει ότι η χαρισματικότητα μπορεί να εκδηλωθεί με επιπλέον τρόπους. Συμπεριέλαβε τότε τις τέχνες, τη ζωγραφική, τη μηχανική ικανότητα, την αφηρημένη γνώση και την ηγετική ικανότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, προς το τέλος της καριέρας της ενθάρρυνε τη διεύρυνση του ορισμού της χαρισματικότητας προκειμένου συμπεριληφθούν πιο αόριστες συμπεριφορές, όπως η δημιουργικότητα και η ηγεσία (Jolly, 2005).

Είναι εμφανές, ότι για τους προαναφερθέντες μελετητές η χαρισματικότητα αποτελούσε συνώνυμο της νοημοσύνης. Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν αρκετοί ορισμοί, οι οποίοι πρεσβεύουν την αλληλεπίδραση και τη σύνθεση διάφορων παραγόντων και όχι απλώς τη μονοδιάστατη ερμηνεία του φαινομένου.

Σημαντικό σταθμό στην πορεία της χαρισματικότητας αποτελεί η αναφορά του Marland (1972), η οποία περιέχει έναν ορισμό για τη χαρισματικότητα που επηρέασε σημαντικά το εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών και είναι αυτός τον οποίο ενστερνίζονται οι περισσότερες δυτικές χώρες. Σύμφωνα με τον ορισμό του Marland (1972, σ. 2):

Χαρισματικά και ταλαντούχα είναι εκείνα τα παιδιά που αναγνωρίζονται από ειδικούς επαγγελματίες και λόγω των σημαντικών τους ικανοτήτων είναι ικανά για υψηλή επίδοση .
. . . Στα παιδιά που είναι ικανά για υψηλή επίδοση περιλαμβάνονται όσα έχουν δείξει επιτεύγματα ή/και δυνατότητες σε κάποιον από τους παρακάτω τομείς μεμονωμένα ή σε

συνδυασμό: γενική διανοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή ικανότητα, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, ηγετική ικανότητα, εικαστική/καλλιτεχνική και ψυχοκινητική ικανότητα.

Ο προσδιορισμός αυτός της χαρισματικότητας προώθησε στη συνέχεια τη διατύπωση μοντέλων και θεωρήσεων για τη χαρισματικότητα, τα οποία όπως φαίνεται κρατούν σθεναρές αποστάσεις από την αβίαστη εξίσωση της χαρισματικότητας με τη νοημοσύνη.

Με τα χρόνια ο ορισμός του Marland άλλαξε (για παράδειγμα η ψυχοκινητική ικανότητα εξαλείφθηκε, αλλά πολλά στοιχεία παρέμειναν διατηρώντας μια ευρύτερη οπτική των αποδεδειγμένων και δυνητικών ικανοτήτων. Το 1993, το U.S. Department of Education δημοσίευσε την έκθεση National Excellence: A Case for Developing America's Talent, της οποίας ο ορισμός αντανακλά τη σύγχρονη κατανόηση των χαρισματικών μαθητών:

Τα παιδιά και οι νέοι με εξαιρετική επίδοση του ταλέντου ή εμφάνιση του δυναμικού τους για επίδοση σε αξιοσημείωτα υψηλά επίπεδα επίτευξης σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας, της εμπειρίας ή του περιβάλλοντος.

Αυτά τα παιδιά και οι νέοι παρουσιάζουν υψηλή ικανότητα επίδοσης στον πνευματικό, δημιουργικό ή καλλιτεχνικό τομέα, κατέχουν μια ασυνήθιστη ικανότητα ηγεσίας ή υπερέχουν σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς. Χρειάζονται υπηρεσίες ή δραστηριότητες που δεν παρέχονται συνήθως από τα σχολεία. Εξαιρετικά ταλέντα υπάρχουν στα παιδιά και στους νέους από όλες τις πολιτισμικές ομάδες σε όλα τα οικονομικά στρώματα και σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας. (U.S. Department of Education, 1993, σ. 26)

Ο Gagné (1985, 2005), σε μια προσπάθεια του να οριοθετήσει της έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου, ανέπτυξε και παρουσίασε το «Μοντέλο Διαφοροποίησης Χαρισματικότητας-Ταλέντου». Σύμφωνα τον Gagné (2005) η χαρισματικότητα συνίσταται στην κατοχή και χρήση εξαιρετικών φυσικών ικανοτήτων (τις οποίες ονομάζει κλίσεις η χαρίσματα), ενώ το ταλέντο δηλώνει την εξαιρετική επίδοση σε συστηματικά αναπτυσσόμενες ικανότητες (ή δεξιότητες). Έτσι λοιπόν, γίνεται αντιληπτό, ότι η χαρισματικότητα παρουσιάζεται ως έμφυτη ικανότητα, ενώ το ταλέντο ως αποκτημένη δεξιότητα. Ο ίδιος παρουσιάζει τέσσερις τομείς ικανοτήτων: διανοητικό, δημιουργικό,

αισθησιοκινητικό και κοινωνικο-συναισθηματικό και υποστηρίζει ότι, μέσω μίας επίδρασης μιας σειράς παραγόντων-καταλυτών, μετατρέπονται οι ικανότητες αυτές σε ταλέντα.

Σύμφωνα με τον Feldman (1999), σε αντίθεση με τον Gagne, τα χαρίσματα και τα ταλέντα πρέπει να θεωρούνται ως φυσικά, αλληλεπιδραστικά και μοναδικά διαμορφωμένα για κάθε άτομο. Η πιο κατάλληλη διάκριση ανάμεσα σε χαρίσματα και ταλέντα είναι ανάμεσα σε πιο γενικές, σχετικές με όλο το σύστημα ικανότητες, δηλαδή τα χαρίσματα και σε περισσότερο συγκεκριμένες, σχετικές με έναν τομέα ικανότητες, δηλαδή τα ταλέντα. Η προσέγγιση αυτή επισημαίνει ότι τα χαρίσματα δεν μετατρέπονται σε ταλέντα, ούτε το αντίστροφο μπορεί να ισχύσει, ωστόσο, υπό κατάλληλες συνθήκες, τόσο τα χαρίσματα, όσο και τα ταλέντα αναπτύσσονται σε εξαιρετικές ικανότητες, ώστε να εκδηλωθούν σε υψηλότερα επίπεδα σε απαιτητικούς τομείς.

Ο Tannenbaum οριοθέτησε την έννοια της χαρισματικότητας, ως μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση, η οποία επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Κατά τον Tannenbaum (1991, όπ. αναφ. στο Brown et al., 2005) υπάρχουν πέντε παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν στην εκδήλωση της χαρισματικής συμπεριφοράς. Αυτοί είναι α) η εξαιρετική γενική πνευματική ικανότητα, β) οι επιμέρους ιδιαίτερες ικανότητες ή συμπεριφορές, γ) μια σειρά υποστηρικτικών μη νοητικών παραγόντων, δ) ένα απαιτητικό και διευκολυντικό περιβάλλον, και ε) η καλή τύχη σε κρίσιμες περιόδους της ζωής.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πιο λειτουργικός ορισμός της χαρισματικότητας που έχει καταγραφεί, τον οποίο διατύπωσε ο ιδρυτής και διευθυντής του National Center for Gifted and Talented στο Πανεπιστήμιο του Connecticut. Σύμφωνα με τον Renzulli (2011, σ. 87) λοιπόν:

Η χαρισματικότητα αποτελείται από μία αλληλεπίδραση μεταξύ τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων γνωρισμάτων — αυτές οι ομάδες είναι γενικές ικανότητες άνω του Μ.Ο., υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στην εργασία και υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας. Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι εκείνα τα οποία κατέχουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο γνωρισμάτων και να τα εφαρμόσουν σε κάθε εν δυνάμει αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί όροι οι οποίοι έχουν χρησιμοποιηθεί αναφορικά με τα χαρισματικά παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρουμε αυτούς που συναντώνται πιο συχνά όπως: χαρισματικά, ταλαντούχα, προικισμένα, εξέχοντα ή υψηλών ικανοτήτων άτομα. Τα τελευταία χρόνια γίνεται διεθνώς χρήση του όρου «high ability students» ή παραλλαγών αυτού, όρο που

χρησιμοποιεί και ο ευρωπαϊκός επιστημονικός φορέας του χώρου με την επωνυμία European Council for High Ability καθώς και ο τίτλος του περιοδικού High Ability Students. Ο όρος αυτός αποδίδεται στα ελληνικά ως παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης (ΥΨΙΜ). (Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό ως παιδιά ΥΨΙΜ ορίζονται:

όσα, λόγω των ανεπτυγμένων γνωστικών, γνωσιακών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας από ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 32-33)

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις της χαρισματικότητας βασίζονται σε πολυδιάστατες θεωρήσεις με βάση τις οποίες τα χαρισματικά άτομα έχουν υψηλές ικανότητες. Κατά τη Mc Alpine (2004, όπ. αναφ. στον Page, 2006) πρέπει να θυμόμαστε ότι οι έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου είναι ευαίσθητες στο χρόνο, τον τόπο και τα πολιτισμικά πλαίσια και επηρεάζονται από τις κοινωνικές αξίες.

Σύγχρονα μοντέλα περί χαρισματικότητας

Οι διαφορετικές επιστημολογικές απόψεις στο θέμα της χαρισματικότητας είχαν ως αποτέλεσμα να προβληθούν ποικίλες θεωρήσεις και προσεγγίσεις, γεγονός που ενίσχυσε το επιστημονικό υπόβαθρο σε σημαντικό βαθμό και βοήθησε στην πολύπλευρη και πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου. Τα θεωρητικά αυτά μοντέλα αναφορικά με τη χαρισματικότητα επηρέασαν σημαντικά την εκπαιδευτική πράξη και βασίστηκαν στην αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων για την ερμηνεία του θέματος.

Τα πιο σημαντικά από αυτά τα μοντέλα είναι τα εξής:

Το μοντέλο του Μονάχου για τη χαρισματικότητα και το ταλέντο

Στο μοντέλο αυτό οι Heller και Hany (1986) δίνουν ιδιαίτερη σημασία, εκτός από τη διανοητική ικανότητα και σε άλλες διαστάσεις του ταλέντου. όπως: η δημιουργικότητα, η κοινωνική επάρκεια, οι καλλιτεχνικές ικανότητες, και οι ψυχοκινητικές ικανότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει, πέρα από αυτές τις σχετικά ανεξάρτητες κατηγορίες ικανοτήτων, ποικίλους τομείς επίδοσης, καθώς και παράγοντες προσωπικότητας και κοινωνικού περιβάλλοντος, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μετάβαση από το δυναμικό στην εξαιρετική επίδοση σε διάφορους τομείς (Heller, 2005. Heller, Perleth, & Lim, 2005). Έτσι λοιπόν, η χαρισματικότητα γίνεται αντιληπτή ως μια πολυπαραγοντική εννοιολογική κατασκευή μέσω ενός δικτύου μη γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με τους παράγοντες χαρισματικότητας και την εξαιρετική επίδοση σε διάφορες περιοχές της ανθρώπινης δράσης (Heller, 2004).

Το Μοντέλο των «Τριών Τεμνόμενων Δακτυλίων» του Renzulli

Ο ιδρυτής και Διευθυντής του Εθνικού Ερευνητικού Κέντρου για Χαρισματικά και Ταλαντούχα παιδιά και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Connecticut, δηλαδή ο Joseph Renzulli παρουσίασε το μοντέλο των Τριών Δακτυλίων, το οποίο θεωρείται το μοντέλο με τη μεγαλύτερη απήχηση και αποδοχή στον τομέα της χαρισματικότητας, τόσο στην Αμερική όσο και παγκοσμίως. Σύμφωνα με τον Renzulli (2011) η χαρισματικότητα προκύπτει μέσω αλληλεπίδρασης τριών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Οι τρεις ομάδες περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά: την άνω του μέσου όρου ικανότητα, αλλά όχι απαραίτητα την ανώτερη γενική ικανότητα, την αφοσίωση στην εργασία και τη δημιουργικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε χαρακτηριστικό δεν συνιστά από μόνο του τη χαρισματικότητα. Αντιθέτως, το καθένα συνεισφέρει με ισάξιο τρόπο στη χαρισματικότητα. Στο τριαδικό αυτό μοντέλο, ο Renzulli (2002, 2005) περιγράφει τις τρεις ομάδες χαρακτηριστικών. Το πρώτο χαρακτηριστικό δηλαδή η άνω του μέσου όρου ικανότητα προσδιορίζεται με δύο τρόπους:

- ως γενική ικανότητα, η οποία έχει σχέση με την ικανότητα να επεξεργάζεται κανείς πληροφορίες, να ενσωματώνει εμπειρίες οι οποίες καταλήγουν σε κατάλληλες και προσαρμοστικές αντιδράσεις σε νέες καταστάσεις, καθώς και με την ικανότητα για αφηρημένη σκέψη,
- ως ειδική ικανότητα, η οποία συνίσταται στην ικανότητα ενός ατόμου για απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, ή ικανοτήτων και εφαρμογή τους σε μία ειδική περιοχή της ανθρώπινης δράσης.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό, δηλαδή η αφοσίωση στην εργασία, αποτελεί μία μορφή κινήτρου. Ενώ το κίνητρο ορίζεται συνήθως ως μια γενικευμένη διαδικασία ενεργοποίησης, η αφοσίωση στην εργασία αντιπροσωπεύει την ενέργεια η οποία επιμελώς διοχετεύεται σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή σε έναν τομέα της ανθρώπινης δράσης.

Το τρίτο χαρακτηριστικό, το οποίο χαρακτηρίζει τα χαρισματικά άτομα, αποτελείται από παράγοντες οι οποίοι συναποτελούν τη δημιουργικότητα. Ο όρος δημιουργικός σε αυτό το μοντέλο αναφέρεται σε κάποιον, που αναγνωρίζεται για τα δημιουργικά επιτεύγματα του ή για την ευχέρειά του στην παραγωγή πολλών ενδιαφέρουσων και εφικτών ιδεών.

Το πολυπαραγοντικό μοντέλο του Mönks

Ο Mönks τροποποίησε το μοντέλο των τριών Δακτυλίων του Renzulli και συμπεριέλαβε περιβαλλοντικές παραμέτρους, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη σύλληψη του πολυπαραγοντικού μοντέλου της χαρισματικότητας. Το πολυπαραγοντικό μοντέλο περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα και την εξέχουσα/εξαιρετική ικανότητα, και τα τρία πιο σημαντικά κοινωνικά περιβάλλοντα, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους. Η χαρισματικότητα, όπως παρουσιάζεται στα εξαιρετικά επιτεύγματα, μπορεί να αναπτυχθεί μόνον όταν υπάρχει γόνιμη αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διάφορες παραμέτρους. Η γόνιμη και θετική αλληλεπίδραση προϋποθέτει την ύπαρξη ατομικών κοινωνικών ικανοτήτων (Mönks & Katzko, 2005).

Συμπερασματικά, παρά το γεγονός ότι πολλοί επιφανείς επιστήμονες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το σύνθετο φαινόμενο της χαρισματικότητας, αυτή παραμένει μέχρι σήμερα μια έννοια που επιδέχεται πολλά ερωτήματα ως προς τη φύση και τη δομή της. Οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τη δομή και τα συστατικά της αλλάζουν κατά την ιστορική πορεία και διαφοροποιούνται εντός διαφορετικών κοινωνιών, ενέχοντας παράλληλα και την υποκειμενική θεώρηση του κάθε ερευνητή. Από τα μοντέλα που έχουν προταθεί μέχρι σήμερα αποφαίνεται ότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί το σημαντικότερο δείκτη ύπαρξης χαρισματικής συμπεριφοράς αλλά όχι τη μοναδική ένδειξη. Παράγοντες όπως οι ενδοπροσωπικοί και οι περιβαλλοντικοί φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

Εντοπισμός/επισήμανση χαρισματικότητας

Η πρόκληση της σωστής αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών, αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια ένα κρίσιμο ζήτημα, το οποίο πρέπει να επιλυθεί, προκειμένου η εκπαίδευση να

μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των χαρισματικών και να τις εξυπηρετήσει με τους καλύτερους δυνατούς τρόπους (Pfeiffer, 2003).

Από τις αρχές του 20 αιώνα, η έννοια της χαρισματικότητας σχετίστηκε με την υψηλή νοημοσύνη και την εξαιρετική επίδοση (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Ως απόρροια αυτού, για πολλά χρόνια η αναγνώριση/επισήμανση των χαρισματικών μαθητών πραγματοποιείτο με τη χρήση τυποποιημένων κλιμάκων μέτρησης της γενικής νοητικής ικανότητας (IQ tests) (Brown et al., 2005. Lohman, 2009. Pfeiffer, 2002. Pfeiffer, 2012). Αντιπαραθέσεις έχει εγείρει μεταξύ των επιστημόνων, το ζήτημα της υιοθέτησης τιμών cut-off στις κλίμακες μέτρησης της γενικής νοητικής ικανότητας, προκειμένου να χαρακτηριστεί κάποιος ως χαρισματικός. Άλλοι υιοθετούν ως κατώτερο όριο τον ΔN 120 ενώ άλλοι τον ΔN 130 (McClain & Pfeiffer, 2012. Pfeiffer, 2012). Σαράντα χρόνια και μετά τον ορισμό του Marland (1972), με κριτήριο το σκορ του δείκτη νοημοσύνης, φαίνεται η χαρισματικότητα να συνεχίζει να εντοπίζεται στο 3-5% του πληθυσμού (McClain & Pfeiffer, 2012).

Δεδομένης της αμφισβήτησης των τεστ νοημοσύνης ως μοναδικού κριτηρίου, στη συνέχεια (Mc Clain & Pfeiffer, 2012. Σούλης & Φλωρίδης, 2008) επικράτησε μια ανάγκη και ομοφωνία σχετικά με τη χρήση πολλαπλών κριτηρίων, πέραν της μέτρησης του υψηλού νοητικού δυναμικού, στην διαδικασία επισήμανσης των χαρισματικών, έτσι ώστε να είναι αυτή πιο ολοκληρωμένη (Mc Clain & Pfeiffer, 2012. Pfeiffer, 2003). Έχει υποστηριχθεί ότι τα τεστ νοημοσύνης πρέπει να αποτελούν απλά ένα μέρος μιας πολυδιάστατης διαδικασίας (Machek & Plucker, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί προτάσσουν την ανάγκη χρήσης συνδυασμών “παραδοσιακών” και “μη παραδοσιακών” μεθόδων αναγνώρισης, δίνοντας ισόποση αξία και προσοχή σε ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ικανότητες (Schwartz, 1997. VanTassel Baska, Feng, & Evans, 2007).

Οι διαδικασίες εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών διακρίνονται στις “αντικειμενικές” και στις “υποκειμενικές”. Στις περισσότερο διαδομένες και ευρέως εφαρμοσμένες “αντικειμενικές” διαδικασίες συγκαταλέγονται η σχολική βαθμολογία, οι μετρήσεις νοημοσύνης ή γνωστικής ικανότητας, οι μη λεκτικές μετρήσεις ικανότητας και οι τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης της δημιουργικότητας.

Αντικειμενικές διαδικασίες

α) Σχολική Βαθμολογία

Μία μέθοδος εντοπισμού χαρισματικών μαθητών είναι οι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Η ακαδημαϊκή επίδοση, με τη μορφή των σχολικών βαθμών, αποτελεί μία μέτρηση ανάμεσα

άλλες μετρήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Οι μαθητές με υψηλούς βαθμούς συμπεριλαμβάνονται συχνά σε προγράμματα χαρισματικών (Carman, 2011). Ωστόσο, έχει υποστηριχτεί ότι οι σχολικοί βαθμοί δεν αποτελούν καλό προβλεπτικό δείκτη του ακαδημαϊκού δυναμικού διότι ενδεχομένως να καθορίζονται, είτε από την εικόνα του μαθητή στην τάξη και την παρακολούθηση, είτε από τη συμμόρφωση στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006a).

β) Μετρήσεις νοημοσύνης ή γνωστικής ικανότητας

Τα νεότερα τεστ μέτρησης της νοημοσύνης ή της γνωστικής ικανότητας καθώς και οι πρόσφατες αναθεωρήσεις συνηθισμένων τεστ αντανακλούν μια νέα θεωρητική κατανόηση της νοημοσύνης. Τα περισσότερα από αυτά έχουν υιοθετήσει τη θεωρία Cattell-Horn-Carroll κατά την ανάπτυξή τους ή την ερμηνεία τους. Τα πιο γνωστά και ευρέως διαδεδομένα τεστ νοημοσύνης και γνωστικών ικανοτήτων είναι τα εξής: Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV; Wechsler, 2003), Woodcock-Johnson, Third Edition Tests of Cognitive Abilities and Tests of Achievement (WJ-III; Woodcock, McGrew & Mather, 2001), Stanford-Binet, Fifth Edition (SB5; Roid, 2003), Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition (KABC-II; Kaufman & Kaufman, 2004), και Differential Ability Scales, Second Edition (DAS-II; Elliot, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Κλίμακες Wechsler αποτελούν το πιο ευρέως διαδεδομένο εργαλείο για την αξιολόγηση των χαρισματικών παιδιών (Newman, 2008). Οι μετρήσεις της γνωστικής ικανότητας αποτελούν μια σημαντική πλευρά της αναγνώρισης, καθώς αποτελούν χρήσιμους προβλεπτικούς δείκτες της σχολικής επίδοσης και της μελλοντικής ακαδημαϊκής επιτυχίας (Newman, 2008. Worrell, 2009).

γ) Μη λεκτικές μετρήσεις

Μη λεκτικές μετρήσεις ικανότητας έχουν προσελκύσει επίσης την προσοχή καθώς έχουν περιγραφεί ως δίκαιες μετρήσεις σε διαφορετικούς πολιτισμικά και γλωσσικά πληθυσμούς. Τα τεστ μη λεκτικής ικανότητας είναι σχεδιασμένα ώστε να έχουν χαμηλό πολιτισμικό φορτίο και γλωσσικές απαιτήσεις και αποτελούν μετρήσεις της γενικής ικανότητας ή του g. Ανάμεσα στα πιο διαδεδομένα μη λεκτικά τεστ ικανότητας για τον εντοπισμό των χαρισματικών είναι τα εξής: Raven's Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 1998), Leiter International Performance Scale-Revised (Leiter-R; Roid & Miller, 1997), Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT; Naglieri, 1997), Test of Nonverbal Intelligence- 3rd Edition (TONI-3; Brown, Sherbenou, & Johnson, 1997), και το Universal Nonverbal Intelligence Test

(UNIT; Bracken & McCallum, 1998) (βλ. Pfeiffer & Blei, 2008. Silverman, 2009. Worrell & Erwin, 2011).

δ) Τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης της δημιουργικότητας

Ο ρόλος της δημιουργικότητας στην χαρισματικότητα έχει περιγραφεί εκτενώς στην βιβλιογραφία. Οι ερευνητές ανάμεσα στα πιο διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας αναφέρουν τα εξής: Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (Torrance, 2008) και Tests for Creative Thinking Drawing Production (TCT-DP) (Urban & Jellen, 1996) (βλ. Crompton, 2000. Kaufman, Plucker, & Rusell, 2012).

Αντίστοιχα, στις περισσότερες διαδεδομένες “υποκειμενικές” μεθόδους επισήμανσης συγκαταλέγονται οι λίστες χαρακτηριστικών, οι εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους γονείς, οι εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους εκπαιδευτικούς, οι εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους συνομηλίκους και οι εκτιμήσεις του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του.

Υποκειμενικές διαδικασίες

α) Λίστες χαρακτηριστικών

Εδώ και αρκετά χρόνια έχουν δημιουργηθεί αρκετές λίστες χαρακτηριστικών για να βοηθήσουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς στην επισήμανση των χαρισματικών μαθητών. Ο Σούλης (2006) επισημαίνει ότι οι λίστες έχουν αξιολογηθεί ως αναξιόπιστες και, στις περισσότερες περιπτώσεις, περιλαμβάνουν μόνο χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τη σχολική επίδοση.

β) Εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους γονείς

Τα δεδομένα από τους γονείς μπορούν να παρέχουν μια μοναδική και σημαντική συνεισφορά στη συνολική αξιολόγηση των συμπεριφορών του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης και της χαρισματικότητας. Δεδομένου του ρόλου των γονέων στην διαδικασία, έχουν δημιουργηθεί αρκετές κλίμακες εκτίμησης χαρισματικότητας εκ μέρους των γονέων. Οι γονείς έχουν φανεί να είναι αποτελεσματικοί στην αναγνώριση της χαρισματικότητας των παιδιών τους (Li, Lee, Pfeiffer, & Petscher, 2008).

γ) Εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκτιμήσεις και οι πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται ανάμεσα στις πιο διαδεδομένες διαδικασίες για τον εντοπισμό και την επισήμανση μαθητών για συμμετοχή σε προγράμματα χαρισματικής εκπαίδευσης (Pfeiffer & Blei, 2008). Σύμφωνα με τον Pfeiffer

(2002) οι κλίμακες εκτίμησης χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται ως το δεύτερο πιο συχνό εργαλείο χρήσης, μετά τα τεστ νοημοσύνης, στην αξιολόγηση των χαρισματικών μαθητών στα σχολεία. Ο ρόλος και η σημασία τους θα παρουσιαστεί στο επόμενο κεφάλαιο.

δ) Εκτιμήσεις-υποδείξεις από τους συνομηλίκους

Οι υποδείξεις από τους συνομηλίκους, δηλαδή οι πληροφορίες που προέρχονται από την κρίση των ικανοτήτων των συμμαθητών σε διάφορους τομείς, έχουν φανεί ως μια χρήσιμη τεχνική στην διαδικασία επισήμανσης των χαρισματικών μαθητών. Με αυτή τη μέθοδο μπορούν να αναγνωριστούν ταλέντα και ικανότητες, οι οποίες έχουν αποτύχει να αναγνωριστούν με άλλες μεθόδους, όπως οι υποδείξεις γονέων ή εκπαιδευτικών, διότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους είναι λιγότερο περιορισμένη συγκριτικά με εκείνη ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες. Οι φόρμες υποδείξεων από συνομηλίκους έχουν φανεί ως οι πιο αποτελεσματικές στον εντοπισμό ηγετών και δημιουργικών μαθητών (Kaya, 2013).

ε) Εκτιμήσεις του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του

Οι εκτιμήσεις του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του -μέσω ειδικών κλιμάκων αυτο-αξιολόγησης, τεστ προσωπικότητας και ενδιαφερόντων- παρέχουν χρήσιμο υλικό αναφορικά με τις ικανότητές του.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η κάθε διαδικασία έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, αλλά όλες πρέπει να εφαρμόζονται σε ένα πρώτο στάδιο σύντομης εκτίμησης πιθανού χαρίσματος ή ταλέντου. Η έγκαιρη και αποτελεσματική επισήμανση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί ανάγκη, εξίσου σημαντική με εκείνη τη λήψης κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων για αυτήν την πληθυσμιακή ομάδα μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο, οι εκάστοτε αρμόδιες αρχές οφείλουν να αφιερώνουν την ανάλογη σημασία και προσοχή, έτσι ώστε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα να περιλαμβάνει αποτελεσματικές διαδικασίες επισήμανσης χαρισματικών, αποφεύγοντας τυχόν λάθη και λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιήσεις των ατόμων εντός αυτής της ομάδας.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των κλιμάκων εκτίμησης χαρακτηριστικών χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς

Παρά το γεγονός ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών, φαίνεται να αποτελεί κοινή παραδοχή ότι

οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν άξονα στη διαδικασία επισήμανσης των χαρισματικών μαθητών, καθώς είναι αυτοί που εμπλέκονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο από κάθε άλλη ομάδα ατόμων που αλληλεπιδρά με τα παιδιά (Moon & Brighton, 2008).

Οι εκτιμήσεις-υποδείξεις των εκπαιδευτικών, μέσω οργανωμένων κλιμάκων-ερωτηματολογίων εκτίμησης ικανοτήτων, αποτελούν εδώ και αρκετά χρόνια μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική για την επισήμανση μαθητών, οι οποίοι μπορούν να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα χαρισματικών μαθητών (Westberg, 2012. Yang, 2009). Ωστόσο, παρά τη σημερινή ευρεία αποδοχή τους, δεν αποτελούσαν πάντοτε μία συνιστώμενη πρακτική, εξαιτίας αντιπαραθέσεων και ανησυχιών της επιστημονικής κοινότητας, όσον αφορά την αξιοπιστία και εγκυρότητά τους λόγω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών (Westberg, 2012).

Βασικό επιχείρημα των υποστηρικτών των αξιολογήσεων που βασίζονται στον εκπαιδευτικό και, κατ' επέκταση, των κλιμάκων εκτίμησης χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί το γεγονός οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μια προσωπική σχέση με τους μαθητές, η οποία μπορεί να αποδώσει, μέσω καλά σχεδιασμένων κλιμάκων, επιπρόσθετες και διαφορετικές πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές τις οποίες συνδέουμε με την χαρισματικότητα. Έτσι είναι πιθανό, να ανιχνεύονται χαρακτηριστικά και συμπεριφορές τα οποία δεν είναι εφικτό να ανιχνευτούν μέσω άλλων δοκιμασιών, όπως τα τεστ νοημοσύνης και επίδοσης (Ahn, 2008. Lohman & Lakin, 2007. Westberg, 2012. Yang, 2009).

Στα βασικότερα μειονεκτήματα σχετικά με την ακρίβεια των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών, αναφέρονται τα εξής: (α) το γεγονός ότι τα περισσότερα σχολεία περιλαμβάνουν μεγάλες τάξεις, κάτι το οποίο περιορίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις παρατηρήσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, (β) το γεγονός ότι μπορεί να επηρεάζονται οι εκτιμήσεις τους από τη σχολική εργασία των παιδιών και από την εικόνα στην τάξη, και (γ) το γεγονός ότι δεν είναι ενήμεροι για τις συμπεριφορές και τα αισθήματα των μαθητών εκτός του σχολικού πλαισίου (Ahn, 2008).

Επίσης, ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν ως προς το ότι οι προσδοκίες και οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους γενικά, προσδιορίζονται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν σημαντικά στο πώς αντιλαμβάνονται και πώς τελικά αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται το φύλο, η φυλή, το κοινωνικό υπόβαθρο, η εθνικότητα, η γλωσσική επάρκεια, τα στερεότυπα και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

(Plata & Masten, 1998. Theodoridou & Davazoglou, 2006). Επιπλέον, παράγοντες οι οποίοι δημιουργούν ισχυρές προκαταλήψεις στις κρίσεις των εκπαιδευτικών και φορτίζουν αρνητικά τη διαγνωστική εγκυρότητα των εκτιμήσεών τους είναι η ωραία εμφάνιση και το ευπρεπές ντύσιμο, το “αλάθητο” της αριθμητικής βαθμολογίας, η ικανότητα, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη σχολική βαθμολογία, η άψογη εμφάνιση των γραπτών και η συμμόρφωση στους κανόνες του σχολείου (Ρίζος, 2011).

Παρά τις έντονες αμφισβητήσεις, φαίνεται να επικρατεί καθολική συμφωνία σχετικά με την ανάγκη χρήσης κλιμάκων εκτίμησης χαρισματικότητας των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αναγνώρισης (Westberg, 2012). Σύμφωνα με τους Jarosewich, Pfeiffer και Morris (2002) οι καλά σχεδιασμένες κλίμακες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς αξιόπιστο και αποτελεσματικό τρόπο να συνοψίσουν τις αντιλήψεις τους για έναν μαθητή βασισμένοι σε ένα μεγάλο αριθμό παρατηρήσεων μέσα στην τάξη σε μια ευρεία γκάμα ακαδημαϊκών έργων.

Μέτρηση χαρακτηριστικών χαρισματικότητας - Κλίμακες εκτίμησης χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται μία επισκόπηση των πιο διαδεδομένων εργαλείων/κλιμάκων εκτίμησης χαρακτηριστικών χαρισματικότητας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους. Αυτά είναι τα εξής:

Gifted and Talented Evaluation Scale (GATES; Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996)

Η Gifted and Talented Evaluation Scale (Gilliam et al., 1996) σχεδιάστηκε με σκοπό την αναγνώριση χαρισματικών μαθητών ηλικίας 5-18 ετών. Περιλαμβάνει τις εξής πέντε κλίμακες μέτρησης διαστάσεων της χαρισματικότητας: τη διανοητική ικανότητα, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα την ηγετική ικανότητα και το καλλιτεχνικό ταλέντο. Η κλίμακα βαθμολόγησης αποτελείται από εννέα σημεία χωρισμένα σε 3 περιοχές: (1-3) κάτω του μέσου όρου, (4-6) μέσος όρος και (7-9) άνω του μέσου όρου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, γονείς και όποιον άλλον γνωρίζει καλά το παιδί, το οποίο εξετάζεται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χαρισματικών και ταλαντούχων. Το εργαλείο αυτό σταθμίστηκε σε ένα δείγμα 1000 Αμερικανών, αναγνωρισμένων ως χαρισματικών ή ταλαντούχων. Στο εγχειρίδιο παρουσιάζονται έρευνες που επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα του εργαλείου (Shaunessy & Karnes, 2004).

Gifted Evaluation Scale, Second Edition (GES-2; McCarney & Anderson, 1998)

Η Gifted Evaluation Scale (McCarney & Anderson, 1998) κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση και αναγνώριση χαρισματικών παιδιών και νέων, από το Νηπιαγωγείο έως και την 3^η τάξη του Λυκείου. Αποτελείται από 48 προτάσεις που αναφέρονται σε πέντε περιοχές του ορισμού του Marland (1972): διανοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή ικανότητα, δημιουργικότητα, ηγεσία και παραστατικές και εικαστικές τέχνες. Μπορεί να συμπληρωθεί από οποιοδήποτε οικείο πρόσωπο του παιδιού, όπως τον δάσκαλο ή το σχολικό προσωπικό, και απαιτεί 20 λεπτά για τη συμπλήρωσή της. Οι προτάσεις βαθμολογούνται με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert από το (1) “δεν επιδεικνύει τη συμπεριφορά ή δεξιότητα” έως το (5) “επιδεικνύει τη συμπεριφορά ή δεξιότητα όλες τις στιγμές”. Στη στάθμιση συμπεριλήφθηκαν 1.439 Αμερικανοί μαθητές ηλικίας 5-18 ετών. Πληροφορίες για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας παρέχονται στο τεχνικό εγχειρίδιο (Jarosewich et al., 2002. Shaunessy & Karnes, 2004).

Scales for Identifying Gifted Students (SIGS; Ryser & McConnell, 2004)

Οι Scales for Identifying Gifted Students (Ryser & McConnell, 2004) σχεδιάστηκαν προκειμένου να βοηθήσουν τα σχολεία στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών. Είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση μαθητών ηλικίας 5-18 ετών και περιλαμβάνουν τις εξής επτά κλίμακες: γενική διανοητική ικανότητα, εκμάθηση γλώσσας, μαθηματικά, επιστήμη, κοινωνικές μελέτες, δημιουργικότητα και ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βαθμολογήσουν τους μαθητές στα χαρακτηριστικά που μετρούν οι κλίμακες χρησιμοποιώντας μία πεντάβαθμη κλίμακα (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=λίγο/σε κάποιο βαθμό, 3=κάπως περισσότερο, 4=πολύ περισσότερο). Οι συγγραφείς κατασκεύασαν αυτές τις επτά κλίμακες επειδή τις αναγνώρισαν ως περιοχές της χαρισματικότητας. Πληροφορίες για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας παρέχονται στο τεχνικό εγχειρίδιο (Westberg, 2012).

Eby Gifted Behavior Index (Eby, 1989)

Πρόκειται για μία κλίμακα βαθμολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, η οποία περιλαμβάνει επτά λίστες δεξιοτήτων, περιλαμβάνοντας τις εξής περιοχές: προφορικό λόγο, μαθηματικά/επιστήμη/επίλυση προβλημάτων, μουσική, οπτικοχωρικές, κοινωνικές-ηγετικές και μηχανικές/τεχνικές/εφευρετικότητας. Οι λίστες αυτές συμπληρώνονται από τους

εκπαιδευτικούς βαθμολογώντας τους μαθητές σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών που περιγράφουν (Shaunessy & Karnes, 2004).

Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli et al., 2010)

Οι Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli et al., 2010) αποτελούνται από 14 ξεχωριστές κλίμακες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση/εκτίμηση χαρακτηριστικών χαρισματικότητας των μαθητών αναφορικά με τα εξής χαρακτηριστικά: μάθηση, δημιουργικότητα, κίνητρα, ηγετική ικανότητα, μουσική, θεατρική, δραματική ικανότητα, επικοινωνία (ακρίβεια), επικοινωνία (εκφραστικότητα), σχεδιασμό/οργάνωση, μαθηματικά, ανάγνωση, τεχνολογία και επιστήμη. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές σε μια εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (ποτέ, πολύ σπάνια, σπάνια, περιστασιακά, συχνά, πάντα). Είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση μαθητών από το Νηπιαγωγείο έως και την τελευταία τάξη του Λυκείου.

Gifted Rating Scales (GRS; Pfeiffer & Jarosewich, 2003)

Οι Gifted Rating Scales (Pfeiffer & Jarosewich, 2003) περιλαμβάνουν μία Σχολική φόρμα και μία φόρμα Νηπιαγωγείου/Παιδικού Σταθμού, προκειμένου να παρέχουν έναν αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο, για να μετρήσουν δείκτες της χαρισματικότητας σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών. Πρόκειται για ένα εργαλείο, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, και είναι σχεδιασμένο ώστε να βοηθάει στην αναγνώριση/εκτίμηση των χαρισματικών μαθητών. Βασίζεται σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο της χαρισματικότητας και ενσωματώνει το μοντέλο του Μονάχου του Heller. Η Σχολική εκδοχή αποτελείται από έξι κλίμακες (διανοητική ικανότητα, ακαδημαϊκή ικανότητα, δημιουργικότητα, καλλιτεχνικό ταλέντο, ηγετική ικανότητα και κίνητρα). Η εκδοχή του Νηπιαγωγείου αποτελείται από τις εξής πέντε κλίμακες (διανοητική ικανότητα, ακαδημαϊκή ικανότητα, δημιουργικότητα, καλλιτεχνικό ταλέντο και κίνητρα). Και στις δύο εκδοχές κάθε πρόταση βαθμολογείται σε μία κλίμακα 9 σημείων χωρισμένη σε τρεις κατηγορίες 1 με 3 = κάτω από το μέσο όρο, 4 με 6 = μέσος όρος, και 7-9 άνω του μέσου όρου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τον κάθε μαθητή σε αυτές τις περιοχές.

Ηγετική Ικανότητα

Εννοιολογική οριοθέτηση της ηγετικής ικανότητας

Η βιβλιογραφία για την ηγεσία είναι ογκώδης, ωστόσο οι περισσότερες έρευνες και αναφορές εστιάζουν στους ενήλικες και σχετικά λιγότερη προσοχή έχει αφιερωθεί στην ηγετική ικανότητα των παιδιών και των εφήβων (Oakland, Falkenberg, & Oakland, 1996. Ricketts & Rudd, 2002). Παρά το γεγονός ότι η ηγετική ικανότητα έχει αναγνωριστεί, εδώ και πολλά χρόνια, ως ξεχωριστό πεδίο της χαρισματικότητας -ήδη από το 1972 στον ομοσπονδιακό ορισμό του Marland-, είναι κοινώς αποδεκτό ότι, αποτελεί μέχρι σήμερα την περισσότερο παραμελημένη, και λιγότερο ερευνημένη, περιοχή στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, καθώς και στη δημόσια εκπαίδευση γενικότερα (Bisland, Karnes, & Cobb, 2004. Dempster & Lizzio, 2007. Kim, 2009. Roberts, 2004).

Η ηγεσία δεν είναι μία μονοδιάστατη ικανότητα αλλά μια πολυπαραγοντική έννοια η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ανθρωπίνων ικανοτήτων και χαρακτηριστικών (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006b). Για πολλούς ερευνητές αποτελεί, σε μεγάλο βαθμό, ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει πολυάριθμες έννοιες και διαδικασίες και επηρεάζεται από γνωστικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, ηθικούς παράγοντες, καθώς και από παράγοντες που έχουν σχέση με τις συνθήκες (Muammar, 2015. Yammario, 2013).

Ο ορισμός που υιοθετήθηκε από το Office of Gifted and Talented το 1972 δίνει μια εικόνα για τις πολλαπλές πτυχές του ορισμού της ηγετικής ικανότητας:

Η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να καθοδηγεί κανείς άτομα ή ομάδες σε μία κοινή απόφαση ή δράση. Οι μαθητές, οι οποίοι επιδεικνύουν χαρισματικότητα στην ηγετική ικανότητα, χρησιμοποιούν ομαδικές δεξιότητες και ξεπερνάνε/διαπραγματεύονται δύσκολες καταστάσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ηγεσία μέσω του έντονου ενδιαφέροντος ενός μαθητή και την δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων. Χαρακτηριστικά ηγεσίας περιλαμβάνουν την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία, την τάση για κυριαρχία και την ικανότητα εύκολης προσαρμογής σε νέες συνθήκες. (Council for Exceptional Children [CEC], 1990, σ. 4)

Κατά καιρούς, η ηγεσία έχει προσδιοριστεί και συλληφθεί ως έννοια, με διάφορους τρόπους, κυρίως ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, συμπεριφορών, δεξιοτήτων ή ύφους. Είναι γενικά αποδεκτό ότι, τέτοιες συλλήψεις της έννοιας υπεραπλουστεύουν την πολύπλοκη

δομή της, η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ηγετών, των ακολούθων και των συνθηκών (Barker, 1997. Fiedler, 1996). Σύμφωνα τη Sisk (1993) η ηγεσία γίνεται συχνά αντιληπτή ως μια πολύπλοκη, πολυσύνθετη και προηγμένη ικανότητα, παρά ως ένα σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας. Η θέση αυτή καταδεικνύει ότι η ηγεσία δεν είναι στατική αλλά δυναμική ικανότητα. Οι Pfeiffer και Wechsler (2013) υποστηρίζουν ότι, στην πραγματικότητα δεν είναι ξεκάθαρο, αν η ηγεσία μπορεί να γίνει αντιληπτή καλύτερα ως μια στάση, ως ικανότητα, ως ένα σύνολο διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ως ύφος προσωπικότητας ή ως κάποιος συνδυασμός αυτών.

Από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ηγεσία οι DeHaan και Havighurst (1957, όπ. αναφ. στο Milligan, 2004) χρησιμοποίησαν χαρακτηριστικά όπως η επιμονή, οι φιλοδοξίες και η κυριαρχία για να περιγράψουν τις ηγετικές ικανότητες των χαρισματικών. Κατά τον Tannenbaum (1973, όπ. αναφ. στο Milligan, 2004) υπάρχει σχέση μεταξύ της εκδήλωσης ηγετικών ικανοτήτων και της γενικής ευφυΐας: όσο δηλαδή περισσότερο ευφυής είναι κάποιος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να έχει ανεπτυγμένες ηγετικές ικανότητες. Παρά το γεγονός ότι η νοημοσύνη θεωρείται γενικά ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην ηγεσία, σύμφωνα με τον Chan (2007b) παραμένουν κάποια ερωτήματα σχετικά με το αν τα ευφυή άτομα είναι πιο πιθανό να φτάσουν σε θέσεις ηγεσίας και αν γι' αυτό είναι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες. Οι Lee και Olszewski-Kubilius (2016) υποστηρίζουν ότι παρά το γεγονός ότι η ηγεσία και η διανοητική ικανότητα δεν παρουσιάζουν απαραίτητα γραμμική σχέση, πολλοί εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι πιο πιθανό να γίνουν ηγέτες λόγω της ανώτερης διανοητικής χαρισματικότητας, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει να επιλύουν προβλήματα, και λόγω των υψηλών επιπέδων κινήτρων για επιτυχία. Ο Goleman (1998) ισχυρίστηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως δύο σύνολα ικανοτήτων: προσωπικές (αυτο-επίγνωση, αυτο-ρύθμιση και κίνητρα) και κοινωνικές (ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) και είναι και οι δύο καίριας σημασίας για την αποτελεσματική ηγεσία.

Κατά τον Stodgill (1974, όπ. αναφ. στο Northouse, 2013) υπάρχουν τόσοι σχεδόν ορισμοί για την ηγεσία όσοι και αυτοί που προσπάθησαν να την προσδιορίσουν. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ηγεσία, είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε, ότι δεν υπάρχει κανένας μοναδικός και ακριβής ορισμός και οι διαφορές τους επιδεικνύουν το πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν την ηγεσία και τις διαφορετικές οπτικές της ηγεσίας. Στη συνέχεια παραθέτουμε κάποιους από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς:

- "Η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει μία ομάδα ατόμων προκειμένου να επιτύχουν έναν κοινό στόχο". (Northouse, 2013, σ. 5)

- "Η ηγεσία περιλαμβάνει την πειθώ άλλων ανθρώπων, να παραμερίσουν τις προσωπικές ανησυχίες για μια χρονική περίοδο και να επιδιώξουν έναν κοινό στόχο, ο οποίος είναι σημαντικός για τις ευθύνες και την ευημερία μίας ομάδας". (Hogan, Curphy & Hogan, 1994, σ. 3)

Σύμφωνα με τον Matthews (2004) οι κοινές κεντρικές ιδέες που χαρακτηρίζουν τους περισσότερους ορισμούς της ηγεσίας των νέων είναι οι εξής: α) η κοινωνική της φύση, όπως εκδηλώνεται συγκεκριμένα μέσα από τις σχέσεις και την προσπάθεια διαπροσωπικής επιρροής β) οι αναπτυξιακές πτυχές της, οι οποίες φαίνεται να είναι περισσότερο σημαντικές στους νεαρούς ηγέτες παρά στους ενήλικες, καθώς και γ) το συγκεκριμένο πλαίσιο, περιλαμβάνοντας το οργανωτικό περιβάλλον, τα άτομα που το περιβάλλουν και άλλα εξωτερικά δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα εκφράζουν τις ηγετικές τους ικανότητες.

Ενώ πολλοί συμφωνούν ότι η ηγεσία είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία, δεν πιστεύουν όλοι ότι ο κάθε έφηβος μπορεί να μάθει κάποια σχετικά πράγματα για την ηγεσία μέσω εμπειριών και ότι έχει το δυναμικό για να αναπτύξει τις ικανότητές του. Η Kress (2006) για παράδειγμα, αναφέρει ότι αποτελεί παραίτηση η πεποίθηση ότι όλοι οι έφηβοι μπορούν να γίνουν ηγέτες και ενώ κάποιοι διαθέτουν τις δεξιότητες, το ταλέντο, τον χαρακτήρα για να γίνουν εξαιρετικοί ηγέτες, τέτοιες ικανότητες δεν είναι εξίσου κατανομημένες. Οι Pfeiffer και Wechsler (2013) υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί κάθε νέος να γίνει ένας χαρισματικός ηγέτης, αλλά θεωρούν ότι κάθε έφηβος μπορεί να μάθει νέες δεξιότητες και να βελτιώσει ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, που σχετίζονται με την ηγεσία, αν βέβαια του παραχθούν κατάλληλες ευκαιρίες. Μερικά παιδιά, εξαιτίας ενός συνδυασμού ιδιοσυγκρασίας, στάσης, προσωπικότητας, κινήτρων και πάθους για την ηγεσία θα μπορέσουν αναπτυχθούν σε χαρισματικούς ηγέτες (Pfeiffer & Wechsler, 2013). Σε συμφωνία με τις παραπάνω απόψεις βρίσκονται οι πρωτοβουλίες προγραμμάτων ανάπτυξης της ηγεσίας τα οποία βασίζονται στην άποψη ότι η ηγεσία είναι μια δεξιότητα η οποία μπορεί να διδαχθεί και ότι οι δεξιότητες της ηγεσίας μπορούν να ενδυναμωθούν μέσω της εξάσκησης (Karnes & Chauvin, 2005. Karnes & Stephens, 1999. Roets, 1988).

Χαρακτηριστικά ηγεσίας

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας συνήθως απαριθμούν λίστες χαρακτηριστικών προσωπικότητας, δεξιοτήτων ή προτερημάτων των ατόμων που επιδεικνύουν ηγεσία (Chan,

2000a). Κατά καιρούς, πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει τέτοιες λίστες, περιλαμβάνοντας χαρακτηριστικά ηγεσίας των παιδιών, τα οποία αντανakλούν ικανότητες σε τομείς όπως κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωστικό - μαθησιακό και φυσικό/σωματικό (Fox, Flynn, & Austin, 2015). Στη συνέχεια, προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητό τι συνιστά την ηγεσία στα παιδιά, θα παρουσιαστούν κάποιες αντιπροσωπευτικές προσεγγίσεις ερευνητών.

Οι Fox, Flynn και Austin (2015), βασιζόμενοι στη βιβλιογραφία, συγκέντρωσαν και παρουσίασαν τα πιο διαδεδομένα χαρακτηριστικά ηγεσίας των παιδιών, όπως αυτά έχουν παρουσιαστεί από ένα πλήθος ερευνητών. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής: ικανότητα δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, ενσυναίσθηση/ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων, αυτοπεποίθηση, υψηλά επίπεδα ενέργειας, ανεξαρτησία, υπευθυνότητα, ευελιξία στη σκέψη και στη δράση, οργανωτική ικανότητα-οργάνωση υλικού και δραστηριοτήτων. Οι Karnes και Chauvin (2005), ανάμεσα σε άλλα χαρακτηριστικά δυναμικού ηγεσίας που μπορούν να παρατηρηθούν σε παιδιά από την ηλικία του δημοτικού, αναφέρουν την επιθυμία για πρόκληση, την ικανότητα παρακίνησης των άλλων, την ικανότητα δημιουργίας νέων σχέσεων, την ικανότητα κριτικής σκέψης, την ικανότητα ανοχής στην ασάφεια και την ευχέρεια στη λεκτική έκφραση.

Σύμφωνα με τη Sisk (2013), οι μαθητές που είναι χαρισματικοί στην ηγεσία παρουσιάζουν κάποια μοναδικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι τα εξής: θετική αυτο-αντίληψη, ανεκτικότητα στην ασάφεια, στάση αμφισβήτησης, σοβαρή σκέψη, λεκτικές δεξιότητες, υψηλά επίπεδα ενέργειας, ευρύ πεδίο ενδιαφερόντων, ανάγκη για επίτευξη, περιέργεια, δεξιότητες λήψης αποφάσεων, αίσθημα ευθύνης για να κάνουν την διαφορά και είναι ανοιχτόμυαλοι, συμπονετικοί, στοχαστικοί, ευαίσθητοι στην αδικία, ειλικρινείς, ανεξάρτητοι, κυρίαρχοι, επίμονοι, κοινωνικοί, ριψοκίνδυνοι, κριτικοί, ενθουσιώδεις, και ευέλικτοι στη σκέψη.

Η Manning (2005), βασιζόμενη σε άλλους μελετητές και έπειτα από εξέταση των χαρακτηριστικών τα οποία λειτουργούν ως πρόδρομοι της ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων, δημιούργησε μια λίστα χαρακτηριστικών ηγεσίας των χαρισματικών νέων, η οποία περιλαμβάνει γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Έτσι όσον αφορά την πρώτη κατηγορία αναφέρει: υψηλά επίπεδα ενέργειας και κινήτρων, ικανότητα ταξινόμησης έργων με σκοπό την ολοκλήρωση ενός στόχου, επιμονή, επεξεργασία και συγκράτηση μεγάλου όγκου πληροφοριών, προτίμηση πολύπλοκου και απαιτητικού έργου, επιταχυνόμενη γλωσσική ανάπτυξη. Τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν: ευελιξία, ευαισθησία σχετικά με τα συναισθήματα των άλλων, καλές σχέσεις με τους άλλους, αρέσκεια

στο να αναλαμβάνει ευθύνες-να είναι επικεφαλής, οξυμένη αυτο-επίγνωση και υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό και τους άλλους.

Ο Sternberg (2005) στο μοντέλο του, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο, επισημαίνει τη σημασία του ρόλου της δημιουργικότητας για την ηγεσία. Τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων δεν αντιπροσωπεύουν έμφυτες ικανότητες, αλλά σε μεγάλο βαθμό αποφάσεις. Οι άνθρωποι οι οποίοι αποφασίζουν να είναι δημιουργικοί, παρουσιάζουν μια δημιουργική στάση προς την ηγεσία. Ο ίδιος παρουσιάζει τα εξής στοιχεία δημιουργικής στάσης προς την ηγεσία:

- *Επαναπροσδιορισμός προβλήματος.* Οι δημιουργικοί ηγέτες δεν προσδιορίζουν ένα πρόβλημα με τον τρόπο που το κάνει ο καθένας, αλλά αποφασίζουν με βάση την κρίση τους και είναι πρόθυμοι να αψηφήσουν το πλήθος. Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι πιο πρόθυμοι να επαναπροσδιορίσουν ένα πρόβλημα και πιο ικανοί στο να κάνουν αυτό.
- *Ανάλυση Προβλήματος.* Οι δημιουργικοί ηγέτες αναλύουν εάν η λύση τους είναι η καλύτερη πιθανή. Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι ικανοί να αναλύουν τις αποφάσεις τους και να καταλάβουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους.
- *Πειθώ για μια λύση.* Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι καλύτεροι στην πειθώ.
- *Αναγνώριση του πως η γνώση μπορεί να βοηθήσει και να επιβραδύνει τη δημιουργική σκέψη.* Οι δημιουργικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται ότι η γνώση μπορεί να εμποδίσει ή να διευκολύνει τη δημιουργική σκέψη. Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι πιο πιθανό να αναγνωρίσουν την ευαισθησία τους και την θέληση να ψάξουν συμβούλους
- *Προθυμία ανάληψης συνετού ρίσκου.* Οι δημιουργικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να πάρουν συνετά ρίσκα. Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι πιο πρόθυμοι να πάρουν μεγάλα ρίσκα και να αποτύχουν όσο χρειάζεται για να πετύχουν μακροπρόθεσμους στόχους
- *Προθυμία να ξεπεράσει εμπόδια.* Οι δημιουργικοί ηγέτες είναι πρόθυμοι να ξεπεράσουν τα εμπόδια τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος που αψηφά το πλήθος. Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι ευαίσθητοι στα εμπόδια, γιατί θέλουν να μετακινούν τους ακολούθους γρήγορα.
- *Πίστη στην ατομική ικανότητα να επιτύχει ένα έργο άμεσα.* Οι δημιουργικοί ηγέτες πιστεύουν στην ικανότητα τους να ολοκληρώσουν μια δουλειά. Οι χαρισματικοί ηγέτες πιστεύουν στους εαυτούς τους, στις ιδέες τους και στην συνολική στρατηγική για ηγεσία.

- *Διάθεση να ανεχτεί την ασάφεια.* Οι δημιουργικοί ηγέτες αναγνωρίζουν ότι θα υπάρχουν μεγάλες περιόδοι αβεβαιότητας. Όσο περισσότερο χαρισματικοί οι ηγέτες, τόσο μεγαλύτερη η ασάφεια διότι αυτοί προσπαθούν να πετύχουν μεγάλες αλλαγές.
- *Προθυμία να βρει εξωτερικές αμοιβές για πράγματα για τα οποία είναι εσωτερικά κινητοποιημένος να κάνει.* Οι δημιουργικοί ηγέτες σχεδόν πάντοτε είναι εσωτερικά κινητοποιημένοι, βρίσκουν περιβάλλοντα με εξωτερικές αμοιβές γι' αυτό που κάνουν, το οποίο τους αρέσει. Οι χαρισματικοί ηγέτες σχεδόν πάντα αγαπούν αυτό που κάνουν.
- *Συνέχιση της διανοητικής ανάπτυξης παρά στασιμότητα.* Οι δημιουργικοί ηγέτες δεν κολλάνε στα πρότυπα ηγεσίας, μαθαίνουν από την εμπειρία. Οι χαρισματικοί ηγέτες προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Sternberg, 2005).

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι, έχει υποστηριχθεί πως υπάρχει μεγάλη επικάλυψη και αλληλεπίδραση μεταξύ των λιστών τυπικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών με λίστες χαρακτηριστικών ηγεσίας. Ένας αριθμός τέτοιων χαρακτηριστικών καθιστούν πιο ικανά τα χαρισματικά άτομα στην εξυπηρέτηση ηγετικών ρόλων (Kim, 2009. Manning, 2005. Phillips, 2009. Riley & Karnes, 1994. Sisk, 2000). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη (Sisk, 2000) φαίνεται να υπάρχει μεγάλη αλληλοεπικάλυψη μεταξύ διανοητικών χαρακτηριστικών, χαρακτηριστικών προσωπικότητας και χαρακτηριστικών ηγεσίας, η οποία παρουσιάζεται ακολούθως. Οι ηγέτες έχουν την τάση να αναπτύσσουν τρυφερές διαπροσωπικές σχέσεις και αυτό το χαρακτηριστικό συσχετίζεται με κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως την ευαισθησία, την ανάγκη για κατανόηση και την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, οι ηγέτες θεωρούνται αποφασιστικοί και αυτό το χαρακτηριστικό που διαθέτουν συνδέεται με διανοητικά χαρακτηριστικά της αναλυτικής σκέψης και της εξαιρετικής συλλογιστικής ικανότητας. Η λήψη αποφάσεων από την άλλη, προϋποθέτει την ταχεία μάθηση με δυνατότητα για αφηρημένη σκέψη, προκειμένου να χειριστεί κανείς μεγάλες ποσότητες πληροφοριών. Έτσι λοιπόν φαίνεται ξανά ο ρόλος των διανοητικών χαρακτηριστικών στους ηγέτες. Επίσης, οι ηγέτες διαθέτουν θάρρος και αυτό το χαρακτηριστικό σχετίζεται με τα εξής δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τη μη συμμόρφωση και την αμφισβήτηση της αρχής του κανόνα. Επιπρόσθετα, οι ηγέτες παρουσιάζουν επιμονή με στόχο την αριστεία, κάτι το οποίο σχετίζεται με ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας αυτό της τελειομανίας. Όλες αυτές οι διασυνδέσεις κάνουν σαφές το γιατί τόσοι πολλοί ακαδημαϊκώς χαρισματικοί μαθητές έχουν το δυναμικό να είναι χαρισματικοί στην ηγεσία (Sisk, 2000). Παρ' όλα αυτά, πρέπει να επισημανθεί, ότι δεν είναι

όλοι οι ηγέτες ακαδημαϊκώς χαρισματικοί καθώς και ότι δεν είναι ηγέτες όλοι οι ακαδημαϊκώς χαρισματικοί μαθητές. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η ευαισθησία, η τελειομανία και η ενεργητικότητα αποτελούν σημαντικά συστατικά προσωπικότητας, τόσο για τους ηγέτες όσο και για τους χαρισματικούς (Hailey, 2013). Τέλος, όπως έγινε αντιληπτό, η πολυπλοκότητα της έννοιας της ηγεσίας προτείνει ένα ευρύ πεδίο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την αποτελεσματική ηγεσία, χωρίς ωστόσο η συνεισφορά του κάθε στοιχείου να είναι επαρκώς βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη, κάτι το οποίο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης έννοιας (Muammar, 2015).

Θεωρίες ηγεσίας

Προκειμένου να κατανοήσει κανείς την ηγεσία πρέπει να λάβει υπόψη του τις θεωρίες της ηγεσίας των ενηλίκων. Οι θεωρίες αυτές έχουν επηρεαστεί από την πεποίθηση του σημαντικού ρόλου της φύσης ή από την έμφυτη προέλευση της χαρισματικότητας στην ηγεσία, έναντι της ανατροφής ή της επίδρασης του περιβάλλοντος στη χαρισματική ηγεσία (Phillips, 2009). Μερικοί υποστηρίζουν ότι οι θεωρίες ηγεσίας των ενηλίκων δεν είναι εφαρμόσιμες στην ηγεσία των νέων, άλλοι ωστόσο διακρίνουν σημαντικούς εννοιολογικούς παραλληλισμούς και πρακτικές ομοιότητες ανάμεσα στην ηγεσία των νέων και των ενηλίκων (Conner & Strobel, 2007. Pfeiffer & Wechsler, 2013). Οι Roach, Wyman, Brookes, Chavez, Heath και Valdes (1999) σημείωσαν ότι οι θεωρίες της ηγεσίας των ενηλίκων τείνουν να εστιάζουν στις ατομικές ικανότητες, ενώ οι θεωρίες της ηγεσίας των νέων σχετίζονται περισσότερο με την ανταπόκριση σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Σύμφωνα με τη MacNeil (2006) η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη βιβλιογραφία ηγεσίας των νέων και των ενηλίκων είναι ότι η πρώτη εστιάζει σε θέματα ικανότητας (δεξιότητες, γνώσεις, ταλέντα) ενώ η δεύτερη εστιάζει σε θέματα εξουσίας (φωνή, επιρροή και εξουσία στη λήψη αποφάσεων).

Δεδομένου του γεγονότος ότι η ηγεσία των νέων παραμένει μη επαρκώς ανεπτυγμένη σε επίπεδο θεωρίας (Pfeiffer & Wechsler, 2013), κρίνεται χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια αναφορά σε βασικές θεωρίες ηγεσίας των ενηλίκων (Sacks, 2009). Από τις πολλές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την ηγεσία, η ανασκόπηση αυτή περιγράφει τις πέντε κατηγορίες θεωριών οι οποίες συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία και είναι αυτές με την περισσότερη εφαρμογή στις διαδικασίες αναγνώρισης και ανάπτυξης των παιδιών και των νέων (α) Θεωρία χαρακτηριστικών προσωπικότητας (β) Θεωρία του ύφους (γ) Θεωρία

χαρακτηριστικών κατάστασης (δ) Θεωρία δεξιοτήτων και (ε) Σύγχρονες Θεωρίες. Παρά το γεγονός ότι έχουν αναπτυχθεί και άλλες θεωρίες για την ηγεσία, αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες βασίζονται στις πέντε παραπάνω βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις αυτών (Fox, 2012).

Θεωρία χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Trait theory)

Η θεωρία χαρακτηριστικών είναι η παλαιότερη θεωρία για την ηγεσία. Συνήθως αναφέρεται ως “Θεωρία του Μεγάλου/Σπουδαίου Ανθρώπου”–“Great Man Theory” και οι ιδέες της μπορούν να ανιχνευτούν στις πρώτες ιδέες του Αριστοτέλη, ο οποίος πίστευε ότι οι ηγέτες γεννιούνται, και δεν γίνονται (Ahn, 2008. Phillips, 2009. Sisk, 2013). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ηγέτες διαθέτουν κάποια καθολικά, σταθερά και έμφυτα χαρακτηριστικά, τα οποία τους προωθούν προς την επίτευξη (Evans, 2014). Κατά τον Bass (1990, όπ. αναφ. στο Evans, 2014) η θεωρία χαρακτηριστικών περιελάμβανε τρεις βασικές περιοχές, οι οποίες καθορίζουν εάν ένας ηγέτης είναι επιτυχημένος: τα κίνητρα, την προσωπικότητα και την ικανότητα. Κατά καιρούς οι ερευνητές, οι οποίοι ασχολήθηκαν με αυτή την θεωρία, πρότειναν διάφορες λίστες χαρακτηριστικών προσωπικότητας που διαφοροποιούν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες (Almohaimeed, 2015. Northouse, 2013). Δεδομένου του μεγάλου εύρους των χαρακτηριστικών αυτών που σχετίζονται με την ηγεσία και της δυσκολίας επιλογής κάποιων χαρακτηριστικών ως σαφών χαρακτηριστικών της ηγεσίας, ο Northouse (2013) παρουσιάζει τα εξής πέντε βασικά χαρακτηριστικά ηγεσίας τα οποία αναφέρονται από τους περισσότερους ερευνητές: νοημοσύνη, αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα, εντιμότητα και κοινωνικότητα. Γενικά, είναι αποδεκτό ότι τα χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρονται σε αυτήν τη θεωρία, τα διαθέτουν όχι μόνο οι ενήλικες αλλά και οι νέοι. Σημαντική συμβολή στην κατανόηση αυτής της θεωρίας πραγματοποίησε ο Stodgill, ένας παγκοσμίως γνωστός ερευνητής στον τομέα της ηγεσίας, ο οποίος διεξήγαγε δύο σημαντικές έρευνες εξετάζοντας 124 μελέτες προσωπικών παραγόντων που θα μπορούσαν να σχετίζονται με την ηγεσία. Ο ίδιος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προσωπικότητα, σε συνδυασμό με παράγοντες συνθηκών, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της ηγεσίας (Phillips, 2009. Sisk, 2013).

Θεωρία του ύφους (Style Theory)

Η θεωρία αυτή είναι βασισμένη στη δουλειά των Lewin, Lippit και White (1939) οι οποίοι αναγνώρισαν τρία ύφη της ηγεσίας: το δημοκρατικό, το αυταρχικό και το αδιάφορο-

εξουσιοδοτικό. Η δημοκρατική ηγεσία περιγράφηκε ως καταστάσεις οι οποίες είναι δίκαιες, όπου όλοι έχουν την δυνατότητα να προτείνουν ιδέες, απόψεις και λύσεις. Η αυταρχική ηγεσία περιγράφηκε ως καταστάσεις όπου απόλυτη υπακοή απαιτούνταν από τους ηγέτες με περιορισμένες ή ανύπαρκτες ευκαιρίες να προσθέσει κανείς κάποια ιδέα ή να δείξει οποιαδήποτε διαφωνία. Τέλος, η αδιάφορη-εξουσιοδοτική ηγεσία περιγράφηκε ως καταστάσεις όπου ο ηγέτης είναι μη-εμπλεκόμενος, παρέχει λίγη η καθόλου ηγεσία και επικρατούν συνθήκες σύγχυσης και χάους. Η θεωρία του ύφους εστιάζει αποκλειστικά στο "τι" κάνουν οι ηγέτες και στο "πώς" συμπεριφέρονται. Η προσέγγιση του ύφους ηγεσίας επέκτεινε τη μελέτη της ηγεσίας περιλαμβάνοντας τις ενέργειες των ηγετών προς τους κατώτερους σε διάφορα πλαίσια (Phillips, 2009). Οι ερευνητές αυτής της προσέγγισης προσδιόρισαν ότι η ηγεσία αποτελείται ουσιαστικά από τις συμπεριφορές στα έργα και τις συμπεριφορές στις σχέσεις. Αυτά τα ύφη, καθώς και άλλα που προστέθηκαν αργότερα από άλλους ερευνητές, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα κίνητρα (Phillips, 2009).

Σύμφωνα με τους Gardner και Laskin (1995) τα ύφη ηγεσίας περιγράφονται με τους όρους του ατόμου όντας κανονικός, εφευρετικός και οραματιστής (ordinary, innovative, visionary). και ο ηγέτης προσδιορίζεται ως κάποιος που επηρεάζει σημαντικά τις σκέψεις τα αισθήματα και/ή τις συμπεριφορές ενός σημαντικού αριθμού ατόμων.

Ο McGregor (1960, όπ. αναφ. στο Sisk, 2013) παρουσίασε ένα άλλο παράδειγμα ύφους ηγεσίας αναπτύσσοντας τη Θεωρία Χ και Ψ. Η θεωρία αυτή είναι σε συμφωνία με την αυταρχική-δημοκρατική ηγεσία και αποτέλεσε τον πρόδρομο του τρίτου τύπου θεωρίας της ηγεσίας, η οποία είναι καταστασιακή.

Θεωρία χαρακτηριστικών της κατάστασης (Situational Theory)

Η θεωρία χαρακτηριστικών κατάστασης πρωτοδιατυπώθηκε από τον Fred Fiedler τη δεκαετία του 1970 και προς το παρόν είναι περισσότερο διαδεδομένη και αποδεκτή, συγκριτικά με τη θεωρία χαρακτηριστικών. Η θεωρία αυτή πρότεινε ότι διαφορετικές συνθήκες επιβάλλουν την έκφραση διαφορετικών χαρακτηριστικών και δράσεων των ηγετών, κατάλληλων στις εκάστοτε περιστάσεις/συνθήκες. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι ο λόγος για τον οποίο ένα ορισμένο άτομο γίνεται ηγέτης δεν οφείλεται στο γεγονός ότι είναι γεννημένος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά ότι είναι εξοικειωμένος με τις συνθήκες και επιδεικνύει ενδεδειγμένες ενέργειες κατά την ανταπόκριση του σε αυτές (Fiedler, 1964). Εξαιτίας του γεγονότος ότι η θεωρία αυτή υποτίθεται ότι απαιτεί διαφορετικά μοτίβα ηγετικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, οι ηγετικές συμπεριφορές επιλέγονται έπειτα από

προσεκτική ανάλυση των περιβαλλοντικών παραγόντων (Oakland et al., 1996). Σύμφωνα τους Hersey και Blanchard (1988) οι επιτυχημένοι ηγέτες προσαρμόζουν τα ύφη τους, αναγνωρίζοντας τη σημασία του έργου του ηγέτη και τις συμπεριφορές στις σχέσεις και το πώς το ύφος του κάθε ηγέτη συνδέεται με τις συνθήκες του έργου. Ισχυρίζονται ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι εκείνοι που μπορούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους προκειμένου να συναντήσουν τις απαιτήσεις της μοναδικής τους περίπτωσης/συνθήκης. Οι Vroom και Yago (2007) επίσης, επισήμαναν τον ρόλο των συνθηκών και του περιβάλλοντος στην έκφραση της ηγεσίας, συλλαμβάνοντας την ηγεσία ως μια διαδικασία παρά ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Οι έρευνες σχετικά με αυτή τη θεωρία προσπάθησαν να βρουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στις συνθήκες τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει ένας ηγέτης (Evans, 2014).

Θεωρία δεξιοτήτων (Skills Theory)

Η προσέγγιση δεξιοτήτων διαφέρει από την προσέγγιση των χαρακτηριστικών στο ότι μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα οποία θεωρούνται ως εγγενή και σε μεγάλο βαθμό σταθερά, στις δεξιότητες και στις ικανότητες που μπορούν να μαθευτούν και να αναπτυχθούν (Northouse, 2013). Η προσέγγιση αυτή είναι αρεστή στους περισσότερους σύγχρονους ερευνητές, οι οποίοι πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν να κατανοήσουν αυτές τις δεξιότητες και μπορούν να τις βελτιώσουν μέσω εξάσκησης (Phillips, 2009).

Η πρώτη μελέτη στην προσέγγιση δεξιοτήτων δημοσιεύτηκε από τον Rodert Katz το 1955 στο Harvard Business Review. Η προσέγγιση του Katz ήταν μια προσπάθεια να υπερβεί την προβληματική των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, αντιμετωπίζοντας την ηγεσία ως ένα σύνολο αναπτυξιακών δεξιοτήτων. Η προσέγγιση των δεξιοτήτων εστιάζει σε τρεις βασικές προσωπικές δεξιότητες τις οποίες ο Katz ονόμασε: εξειδικευμένες, ανθρώπινες και νοητικές. Οι εξειδικευμένες δεξιότητες περιλαμβάνουν το να έχει κανείς γνώση και να είναι επιδέξιος σε ένα εξειδικευμένο τύπο εργασίας ή δραστηριότητας. Οι ανθρώπινες δεξιότητες σχετίζονται με την ύπαρξη γνώσης και την ικανότητα συνεργασίας με τους ανθρώπους και οι νοητικές περιλαμβάνουν την ικανότητα να ασχολείται με ιδέες και έννοιες. (Northouse, 2013).

Το ανανεωμένο ενδιαφέρον, πιο πρόσφατα στις αρχές τις δεκαετίας του 1990, οδήγησε στην διεξαγωγή μιας πληθώρας ερευνών, οι οποίες ισχυρίστηκαν ότι η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξαρτάται από την ικανότητα επίλυσης περίπλοκων προβλημάτων (Northouse, 2013). Οι έρευνες αυτές οδήγησαν στην ανάπτυξη του μοντέλου επίδοσης του ηγέτη

βασισμένο σε δεξιότητες που προτάθηκε από τους Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs και Fleishman (2000), το οποίο εξετάζει τη σχέση της γνώσης και των δεξιοτήτων του ηγέτη καθώς και την επίδοσή του. Συνοπτικά η αποτελεσματικότητα του ηγέτη βασίζεται σε τρεις τύπους δεξιοτήτων α) δεξιότητες επίλυσης περίπλοκων προβλημάτων β) δεξιότητες κατασκευής λύσεων γ) δεξιότητες αντιμετώπισης κοινωνικής κρίσης. Ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η γενική γνωστική ικανότητα, η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, η προσωπικότητα και τα κίνητρα επιδρούν στις ηγετικές δεξιότητες (Mumford, Zaccaro, Connelly, & Marks, 2000).

Οι Kouzes και Posner (1995) επίσης συμφωνούν με αυτή την προσέγγιση της ηγεσίας, καθώς αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως ένα σύνολο παρατηρήσιμων πρακτικών, οι οποίες μπορούν να μαθευτούν. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσω έκθεσης σε ευκαιρίες ηγεσίας.

Τα δυνατά σημεία αυτής της προσέγγισης -όπως το γεγονός ότι παρουσιάζει την ηγεσία προσεγγίζοντας την και ενσωματώνοντας ένα μεγάλο εύρος στοιχείων και ότι παρέχει μια δομή που βρίσκεται σε συνάφεια με τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα ηγεσίας- την καθιστούν ως την πιο αποτελεσματική προσέγγιση για την ηγεσία των νέων (Northouse, 2013. Phillips, 2009).

Σύγχρονες Θεωρίες

Πιο πρόσφατα τις δεκαετίες του 1980 και 1990 αναπτύχθηκαν οι συναλλακτικές και μετασχηματιστικές θεωρίες ηγεσίας. Ο While Downton ήταν ο πρώτος που ανέφερε τον όρο μετασχηματιστική ηγεσία (Haynes-Tross, 2015) και άλλοι ερευνητές στη συνέχεια, όπως οι Burns και Bass οι οποίοι θεωρούνται από πολλούς ως πατέρες αυτών των θεωριών, επέκτειναν και βελτίωσαν την ιδέα. Αυτές οι δύο θεωρίες παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, αλλά η βασική διαφορά τους έγκειται στον τρόπο με τον οποίο θεωρείται ότι ο ηγέτης κινητοποιεί-παρακινεί τους άλλους (Evans, 2014).

Η συναλλακτική ηγεσία εστιάζει στο τι κάνουν οι ηγέτες -τις σχετικές δεξιότητες και τα έργα- ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με τη διαδικασία της ηγεσίας ή το πώς τα άτομα χρησιμοποιούν τις ικανότητες τους για να επηρεάσουν τους άλλους (Fox, 2014). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Bass (1990) η συναλλακτική ηγεσία τονίζει το γεγονός ότι ένας ηγέτης θέτει έναν στόχο προς επίτευξη, αναθέτει έργα στα μέλη της ομάδας και τα ενθαρρύνει προκειμένου να εργαστούν σκληρά για να επιτύχουν τον στόχο χρησιμοποιώντας ένα σύστημα συναλλαγών, αμοιβών και ποινών, ανάλογα με την επίδοση των ακολούθων,

ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο ηγέτης χρειάζεται να παρακινήσει τους άλλους, διευρύνοντας και αυξάνοντας τα συμφέροντα των ακολούθων του , δημιουργώντας επίγνωση και αποδοχή των σκοπών και της αποστολής της ομάδας και παρακινώντας τους να ενδιαφέρονται πέρα από το δικό τους συμφέρον για το κοινό όφελος της ομάδας. Αυτές οι θεωρίες έχουν κυριαρχήσει στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων, ωστόσο έρευνες δείχνουν ότι μπορούν να εφαρμοστούν και σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Haynes-Tross, 2015).

Χαρισματικότητα και Ηγεσία

Το δυναμικό ηγεσίας έχει εισαχθεί, από πολλούς θεωρητικούς στον τομέα της εκπαίδευσης των χαρισματικών, ως ξεχωριστή μορφή της χαρισματικότητας. Ωστόσο, η επίσημη εισαγωγή της ηγεσίας στην εκπαίδευση δεν συνέβη παρά το 1972, με τον ομοσπονδιακό ορισμό του Marland. Ο Matthews (2004) εξηγεί ότι η συμπερίληψη της ηγετικής ικανότητας στον ορισμό, προέκυψε ως αποτέλεσμα προσπαθειών, ερευνητών της σχολικής ψυχολογίας, να διευρύνουν τον ορισμό της χαρισματικότητας συμπεριλαμβάνοντας περιοχές πέρα από αυτές των διανοητικών ικανοτήτων. Ο Marland (1972) αναγνώρισε την ηγεσία ως μοναδική και ανεξάρτητη μορφή χαρισματικότητας και διέκρινε δυο ξεχωριστές πλευρές σε αυτή την διάσταση της χαρισματικότητας α) το δυναμικό να ηγηθεί κανείς, και β) την ασυνήθιστη επίδοση σε έναν ηγετικό ρόλο.

Επιπρόσθετα, στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης ο Gardner (1993) ανάμεσα στους διάφορους τύπους νοημοσύνης συμπεριέλαβε την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία καθιστά ικανούς τους ανθρώπους να κατανοούν τους εαυτούς τους, καθώς και τη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία διευκολύνει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους άλλους αλλά και την κατανόηση και την ερμηνεία αυτών. Σύμφωνα με τον Gardner (1998), οι ηγέτες υπερέχουν ως προς αυτούς τους τύπους νοημοσύνης. Συγκεκριμένα είναι χαρισματικοί όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, διαθέτουν ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες, καλή ενδοπροσωπική αίσθηση του εαυτού και είναι ικανοί στην αντιμετώπιση υπαρξιακών ερωτήσεων. Ο ίδιος υποστήριξε ότι, οι μαθητές που διαθέτουν υψηλές διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίοι είναι κοινωνικοί, εξωστρεφείς και ικανοί να κατανοούν τα αισθήματα των άλλων, επιδεικνύουν υψηλότερο δυναμικό ηγεσίας συγκριτικά με αυτούς που διαθέτουν σε μικρότερο βαθμό αυτούς τους δύο τύπους νοημοσύνης (Ahn, 2008. Muammar, 2015).

Επιπλέον, ο Gagné (1985) προσπάθησε να συνθέσει τις δυο όψεις του κάθε τομέα ή έκφρασης της χαρισματικότητας. Για το δυναμικό ηγεσίας του Marland, ο Gagne εισήγαγε τον όρο "χαρισματικότητα" ως το έμφυτο μέρος μιας ξεχωριστής ή γενικευμένης ικανότητας. Ο ξεχωριστός τομέας της ηγεσίας του Gagne ονομάστηκε "κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας της χαρισματικότητας" ο οποίος περιγράφει με σαφήνεια τι μπορεί να παρατηρηθεί σε έναν πιθανό χαρισματικό ηγέτη – μία έμφυτη ικανότητα να αλληλεπιδρά με άλλους, να επικοινωνεί με σαφήνεια ένα όραμα ή ένα σύνολο στόχων και μια έμφυτη γνώση του εαυτού και των άλλων, παρομοίως με τον συνδυασμό της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης του Gardner. Για την άλλη πλευρά αυτού του τομέα, ο Gagne περιγράφει τα "ταλέντα" – την εξαιρετική επίδοση την οποία περιέγραψε ο Marland νωρίτερα. Ξανά, ο Gagné κάνει σαφείς ποιες μπορεί να είναι οι προσδοκίες ενός ταλαντούχου ηγέτη – η επιτυχημένη εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών ή συνεισφορών σε έναν τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Rogers, 2009).

Από το 2000, αρκετές θεωρίες προτάθηκαν σχετικά με την χαρισματική ηγεσία. Από αυτές τις θεωρίες θα αναφερθούν οι πιο σημαντικές:

- *Θεωρία της νοημοσύνης της επιτυχίας του Sternberg*

Σύμφωνα με τους Sternberg και Grigorenko (2002) η νοημοσύνη της επιτυχίας περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για να κατορθώσει κανείς την επιτυχία, όπως αυτή προσδιορίζεται προσωπικά, σε ένα τομέα της ανθρώπινης προσπάθειας. Οι άνθρωποι οι οποίοι είναι πολύ ικανοί στο να κατορθώσουν μια τέτοια επιτυχία, είναι χαρισματικοί και οδηγούνται στην επίτευξη της επιτυχίας αυτής μέσω ενός συνδυασμού αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών ικανοτήτων, οι οποίες αλληλεπιδρούν σε ένα ευέλικτο και δυναμικό περιβάλλον που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους. Οι άνθρωποι μπορεί να είναι χαρισματικοί όσον αφορά μία από αυτές τις δεξιότητες, ή αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο ισορροπούν τις ικανότητες προκειμένου να επιτύχουν. Οι αναλυτικές ικανότητες έχουν σχέση με ικανότητες ανάλυσης, κρίσης, κριτικής, σύγκρισης, αντιπαράθεσης αξιολόγησης και επεξήγησης. Οι δημιουργικές ικανότητες προϋποθέτουν την ικανότητα κάποιου να δημιουργεί, να επινοεί, να ανακαλύπτει να φαντάζεται και να υποθέτει, ενώ οι πρακτικές σχετίζονται με ικανότητες χρήσης, αξιοποίησης, εφαρμογής και πράξης. Οι τρεις κατηγορίες ικανοτήτων δεν είναι εξ' ολοκλήρου έμφυτες αλλά γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν ώστε να παράγουν μεταβαλλόμενα επίπεδα μιας αναπτυσσόμενης εξειδίκευσης. Σύμφωνα με τη Rogers (2009), παρά το γεγονός ότι σε αυτή τη θεωρία δεν αναφέρεται ο όρος ηγεσία ως το αποτέλεσμα αυτής της αναπτυσσόμενης

τεχνογνωσίας, το αποτέλεσμα της αντανάκλα σε αυτά που μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως αποτελέσματα της χαρισματικής ηγεσίας όπως για παράδειγμα, η επίτευξη του προσωπικού οράματος κάποιου ή των προσωπικών του στόχων.

- *WISC (Wisdom-Intelligence-Creativity-Synthesized): Ένα μοντέλο χαρισματικότητας στην ηγεσία του Sternberg*

Σε αυτό το μοντέλο ο Sternberg (2003, 2005, 2010), υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα στην ηγεσία είναι, κατά μεγάλο μέρος, συνάρτηση της δημιουργικότητας στην παραγωγή ιδεών, της αναλυτικής νοημοσύνης στην αξιολόγηση αυτών των ιδεών, της πρακτικής νοημοσύνης στην εφαρμογή των ιδεών και στη διαδικασία πειθούς των άλλων για την αξία τους, και της σοφίας κατά την εξασφάλιση ότι οι αποφάσεις και η εφαρμογή τους είναι για το κοινό συμφέρον όλων των ενδιαφερόμενων. Η δημιουργικότητα, η νοημοσύνη και η σοφία δεν είναι οπωσδήποτε έμφυτες, ωστόσο παρά το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά αυτά ίσως είναι μερικώς κληρονομήσιμα, οι ηγέτες μπορούν να τα αναπτύξουν. Η χαρισματικότητα λοιπόν σε αυτά τα χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν συστατικά της χαρισματικής ηγεσίας, είναι, σε κάποιο βαθμό, μια μορφή αναπτυσσόμενης ικανότητας. Το περιβάλλον επίσης επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο είναι κανείς ικανός να χρησιμοποιήσει και να αναπτύξει οποιοδήποτε γενετικό δυναμικό διαθέτει

Σύμφωνα με τον Sternberg (2005) η ηγεσία αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων και στάσεων. Οι δεξιότητες αποτελούν αναπτυσσόμενες ικανότητες και ειδικές γνώσεις, οι οποίες βασίζονται στο πόσο καλά μπορεί κάποιος να εκτελέσει διάφορες λειτουργίες της ηγεσίας. Οι στάσεις από την άλλη, αποτελούν αναπτυσσόμενες ειδικές γνώσεις βασισμένες στο πώς κανείς σκέφτεται αναφορικά με αυτές τις λειτουργίες. Έτσι λοιπόν όσον αφορά τις δεξιότητες, οι χαρισματικοί ηγέτες είναι εξαιρετικά επιδέξιοι στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων, οι οποίες απεικονίζουν δημιουργικές, έξυπνες και σοφές κρίσεις, ενώ όσον αφορά τις στάσεις οι χαρισματικοί ηγέτες αναζητούν τις πληροφορίες τις οποίες χρειάζονται και μετά τις επεξεργάζονται δημιουργικά, έξυπνα και με σοφία. Παρά το γεγονός ότι, πολλοί ηγέτες διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να είναι χαρισματικοί ηγέτες δεν έχουν ωστόσο τις στάσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στάσεις θεωρούνται τόσο σημαντικές όσο και οι δεξιότητες. Κάποιος χρειάζεται να διαθέτει δεξιότητες και στάσεις και στα τρία χαρακτηριστικά του μοντέλου. Οι χαρισματικοί ηγέτες, είτε διαπρέπουν και στα τρία στοιχεία, είτε βρίσκουν βοηθούς-ακολούθους, προκειμένου να τους βοηθήσουν να εξισορροπήσουν τις δεξιότητες και στάσεις στις οποίες δεν διαπρέπουν.

Κάποια χρόνια αργότερα, μετά την αρχική σύλληψη του μοντέλου των τριών Δακτυλίων, ο Renzulli οδηγήθηκε στην προσθήκη μιας άλλης διάστασης στην αρχική θεωρία των Τριών Δακτυλίων αναπτύσσοντας δυο νέες υπο-θεωρίες: την Operation Houndstooth Co-cognitive Factors και την Executive Functions Leadership Development, οι οποίες απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορούμε να προωθήσουμε έναν προσανατολισμό προς την αξιοποίηση των χαρισμάτων κάποιου για την προώθηση του κοινωνικού κεφαλαίου και το πώς μπορούμε να παρέχουμε εμπειρίες εκτελεστικής λειτουργίας, οι οποίες να δημιουργούν αποτελεσματική ηγεσία στον πληθυσμό των νέων με εξαιρετικά υψηλό δυναμικό. Αναφέρεται σε αυτές τις δυο περιοχές ως “συν-γνωστικά” χαρακτηριστικά ή “νοημοσύνες εκτός της κανονικής καμπύλης” επειδή αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και προκαλούν τη γνωστική ανάπτυξη (Renzulli & D’Souza, 2012). Σύμφωνα με τον Renzulli (2002), η εκπαίδευση των χαρισματικών δεν πρέπει να περιορίζεται σε ακαδημαϊκά στοιχεία, αλλά πρέπει επίσης να περιλαμβάνει προετοιμασία για μια ισόβια αναζήτηση του κοινού καλού και ηθικής και υπεύθυνης ηγεσίας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις νέες αυτές υπο-θεωρίες:

- *Χαρισματική εκπαίδευση και κοινωνικό κεφάλαιο (Operation Houndstooth)*

Κάποια χρόνια πριν, ο Renzulli (2002, 2005) οδηγήθηκε στην επέκταση του αρχικού του μοντέλου των Τριών Δακτυλίων, συμπεριλαμβάνοντας ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τη χαρισματική συμπεριφορά, ομαδοποιώντας τους σε δύο κατηγορίες: τους παράγοντες προσωπικότητας και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο ίδιος εξέτασε συγκεκριμένους συν-γνωστικούς (co-cognitive) παράγοντες που συμβάλλουν στους τρεις Δακτυλίους και συγκεκριμένα στις χαρισματικές συμπεριφορές, οι οποίες ωφελούν την κοινωνία και το κοινωνικό κεφάλαιο. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά: αισιοδοξία, θάρρος, ρομάντζο με ένα θέμα ή τομέα, σωματική και νοητική ενέργεια, όραμα και μια αίσθηση του πεπρωμένου και μία αίσθηση της δύναμης για να αλλάξει κανείς τα πράγματα και αποτελούν το μωσαϊκό του Operation Houndstooth (Renzulli, 2002). Οι έννοιες αυτές ονομάζονται συν-γνωστικοί παράγοντες διότι αλληλεπιδρούν και βελτιώνουν τα γνωστικά χαρακτηριστικά και σχετίζονται με την ανάπτυξη των ανθρώπινων ικανοτήτων. Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει ότι έννοιες τέτοιου τύπου, όπως ενδο- και δια- προσωπικής νοημοσύνης καθώς και κοινωνικής συναισθηματικής νοημοσύνης εξαρτώνται από μετρήσιμες γνωστικής ικανότητας. Αν θέλουμε ηγέτες που θα προωθήσουν ιδέες και επιτεύγματα, τότε η ανάπτυξη της χαρισματικότητας πρέπει να επαναπροσδιοριστεί με τρόπους που θα συνυπολογίζουν αυτά τα συν-γνωστικά χαρακτηριστικά (Renzulli & D’Souza, 2012).

- *Χαρισματική εκπαίδευση και Εκτελεστικές λειτουργίες – Ηγεσία σε έναν κόσμο που αλλάζει*

Σύμφωνα με τους Renzulli και D'Souza (2012) η υπο-θεωρία αυτή καθιστά ικανές όλες τις έννοιες που αναφέρθηκαν παραπάνω να χρησιμοποιηθούν πραγματικά προκειμένου να κυνηγήσει κανείς έναν επιθυμητό στόχο αποτελεσματικά και αποδοτικά. Οι πιο δημιουργικές ιδέες, οι πιο προηγμένες αναλυτικές δεξιότητες και τα ευγενέστερα κίνητρα ίσως να μην καταλήξουν σε θετική δράση, αν δεν χρησιμοποιηθούν ηγετικές δεξιότητες σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων. Η θεωρία αυτή, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη της ηγεσίας, εστιάζει σε αυτό που συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως εκτελεστικές λειτουργίες και ορίζονται ευρέως ως η ικανότητα να εμπλέκεται κανείς σε νέες καταστάσεις που απαιτούν προγραμματισμό, λήψη αποφάσεων, αντιμετώπιση προβλημάτων και ηθική ηγεσία και δεν εξαρτώνται από τη ρουτίνα ή καλά προετοιμασμένες απαντήσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την οργάνωση και τη διαχείριση πληροφοριών, συναισθημάτων και άλλων γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών που οδηγούν στο να κάνει κανείς το σωστό πράγμα σε καταστάσεις, οι οποίες δεν έχουν μία προκαθορισμένη αντίδραση. Η ιδέα της προσθήκης των εκτελεστικών λειτουργιών, σε ένα συνολικό μοντέλο ανάπτυξης του ταλέντου, προήλθε από απόψεις συγγραφέων από το χώρο των ανθρώπινων πόρων, οι οποίοι επισήμαναν τη σημασία των μη γνωστικών δεξιοτήτων στην προσωπική, κοινωνική και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011. Heckman, & Rubinstein, 2001). Η έρευνα σε αυτή την υπο-θεωρία συμπεριέλαβε την ανάπτυξη ενός διαγνωστικού εργαλείου, το οποίο ονομάζεται Rating the Executive Functions of Young People και έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει στην έρευνα, που σχετίζεται με τους τύπους των χαρακτηριστικών εκτελεστικής λειτουργίας στους νέους και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αναγνώριση δυνητικών ηγετικών χαρακτηριστικών καθώς και για να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων των νέων (Renzulli & D'Souza, 2012).

Μέτρηση της ηγετικής ικανότητας—των ηγετικών δεξιοτήτων

Έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι φανερό ότι δεν υπάρχει μια μοναδική τυποποιημένη μέτρηση της ηγεσίας, η οποία να αναγνωρίζει το δυναμικό ηγεσίας των μαθητών. Ένας συνδυασμός μεθόδων μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό των δυνατών

σημείων και των αδυναμιών των μαθητών σε αυτή την περιοχή ικανοτήτων. Η Addison (1985) ανέφερε μερικές από τις μεθόδους οι οποίες έχουν βρεθεί ως χρήσιμες:

- Υποδείξεις και εκτιμήσεις από συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς και αυτο-αναφοράς
- Παρατήρηση σε δραστηριότητες προσομοίωσης
- Βιογραφικές πληροφορίες σχετικές με εμπειρίες ηγεσίας του παρελθόντος
- Συνεντεύξεις
- Τεστ προσωπικότητας
- Εργαλεία ηγετικών υφών τα οποία ερμηνεύονται προκειμένου να περιγράψουν ηγετικά προφίλ

Η ηγεσία μπορεί να βελτιωθεί μόνο με τη χρήση εργαλείων, τα οποία αναγνωρίζουν, με ακρίβεια, άτομα που παρουσιάζουν δυναμικό προκειμένου να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες (Phillips, 2009). Πριν από την τελευταία 20ετία, η διαθεσιμότητα των κατάλληλων εργαλείων για τη μέτρηση ηγετικών ικανοτήτων συνοψίζεται από τους Oakland et al. (1996), οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει έλλειψη εργαλείων τα οποία να μετρούν επαρκώς την ηγεσία στα παιδιά και στους νέους. Σύμφωνα με τη Sisk (2013), κατά την διάρκεια των τελευταίων σαράντα ετών, έχει κατασκευαστεί μια σειρά εργαλείων προκειμένου να αναγνωριστεί/επισημανθεί η ηγετική ικανότητα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά παρ' όλα αυτά ο αριθμός των εργαλείων που πληρούν τις προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας είναι περιορισμένος.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικά από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία σε αυτόν τον τομέα:

- Murphy-Meisgeier Type Indicator (Myers & McCaulley, 1985)
- Murphy- Meisgeier Type Indicator for Children (MBTI) (Murphy & Meisgeier, 1987)
- Leadership—A Skill and Behavior Scale (Sisk & Roselli, 1987)
- Eby Gifted Behavior Index (Eby, 1989)
- Leadership Strengths Indicator (Ellis, 1990)
- Student Talent and Risk (STAR) Profile (Institute for Behavioral Research in Creativity, 1990)

- Khatena-Morse Multitalent Perception Inventory (KMMPT) (Khatena & Morse, 1994)
- Gifted and Talented Evaluation Scale (GATES) (Gilliam et al., 1996)
- Roets Rating Scale for Leadership (RRSL) (Roets, 1997)
- Gifted Evaluation Scale (McCarney & Anderson, 1998)
- Leadership Skills Inventory (LSI) (Karnes & Chauvin, 2000)
- Gifted Rating Scale-School Form (Leadership Ability Scale) (Pfeiffer & Jarosewich, 2003)
- Leadership Characteristics (Μέρος IV) of the Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS) (Renzulli et al., 2010)

Ανάμεσα στις έξι μεθόδους αξιολόγησης που αναφέρθηκαν προηγουμένως, η παρατήρηση και οι αξιολογικές κλίμακες χρησιμοποιούνται περισσότερο στην βιβλιογραφία τη ηγεσίας των νέων (Phillips, 2009). Οι Shaunessy και Karnes (2004) παρουσίασαν μία επισκόπηση των εργαλείων μέτρησης ηγεσίας διακρίνοντάς τα: (α) στις κλίμακες παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς, και (β) στις κλίμακες αυτο-αναφορών των παιδιών. Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της παρούσας εργασίας και το γεγονός ότι οι κλίμακες οι οποίες αφορούν τη μέτρηση της ηγετικής ικανότητας –στο πλαίσιο της επισήμανσης χαρισματικότητας– από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στην παρουσίαση των εργαλείων αυτο-αναφοράς για τη μέτρηση της ηγετικής ικανότητας παιδιών και εφήβων.

Το Murphy-Meisgeier Type Indicator (Myers & McCaulley, 1985) παρέχει πληροφορίες ψυχολογικού τύπου για να εξηγήσει τη φύση των διαφορών ανάμεσα στους ηγέτες, βασισμένο στην Θεωρία του Jung αναφορικά με τις παρατηρήσιμες διαφορές στην ψυχική λειτουργία. Αυτό το εργαλείο αυτο-αναφορών για εφήβους και ενήλικες κατηγοριοποιεί τους τύπους προσωπικότητας συνδυάζοντας τη στάση (περιλαμβάνοντας εξωστρεφή/εσωστρεφή και αυτόν που κρίνει/αντιλαμβάνεται) με τη λειτουργία (περιλαμβάνοντας αίσθηση/διαίσθηση και σκέψη/συναίσθημα) Ένας τύπος προσωπικότητας δημιουργείται βασισμένος στις απαντήσεις που έχουν δοθεί. Παρομοίως με αυτό, το Murphy- Meisgeier Type Indicator for Children (Meisgeier & Murphy, 1987) κατηγοριοποιεί τους τύπους προσωπικότητας των παιδιών βασισμένο στην ίδια φόρμα. Είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 7-12 ετών (Shaunessy & Karnes, 2004).

Η Leadership: A Skill and Behavior Scale (Sisk & Roselli, 1987) είναι μια κλίμακα αυτο-αναφορών, αποτελούμενη από 33 προτάσεις η οποία μετρά τη θετική έννοια του εαυτού (self concept), δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δυναμική ομάδας,

δεξιότητες οργάνωσης, σχεδιασμού, εφαρμογής και διορατικές ικανότητες. Οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους με βάση τη συχνότητα αυτών των δεξιοτήτων (Shaunessy & Karnes, 2004).

Το Leadership Strengths Indicator (Ellis, 1990) είναι ένα ερωτηματολόγιο για εφήβους ηλικίας 11-18 ετών, το οποίο σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη ηγεσίας των νέων. Το εργαλείο αποτελείται από 40 προτάσεις σχεδιασμένες να μετρούν τις αξιολογήσεις των μαθητών αναφορικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά και τις ηγετικές ικανότητές τους. Περιλαμβάνει τις εξής οκτώ υποκλίμακες, ως όψεις της ηγεσίας: (1) απολαμβάνει ομαδικές δραστηριότητες, (2) άτομο-κλειδί σε ομαδικές δραστηριότητες, (3) υψηλό επίπεδο συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες (4) δημοσιογραφικός, (5) συμπνετικός (6) θαρραλέος (7) ευσυνείδητος-φιλότιμος και (8) με αυτοπεποίθηση (Shaunessy & Karnes, 2004).

Το Student Talent and Risk Profile (Institute for Behavioral Research in Creativity, 1990) αποτελείται από 150 προτάσεις και μετράει επτά περιοχές της επίδοσης περιλαμβάνοντας τις εξής περιοχές: (1) ακαδημαϊκό δυναμικό, (2) δημιουργικό δυναμικό, (3) καλλιτεχνικό δυναμικό, (4) ηγεσία, (5) συναισθηματική ωριμότητα, (6) εκπαιδευτικό προσανατολισμό και (8) σε κίνδυνο. Είναι κατάλληλο για μαθητές ηλικίας 10-18 ετών (Shaunessy & Karnes, 2004).

Το Khatena-Morse Multitalent Perception Inventory (Khatena & Morse, 1994) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφορών για μαθητές ηλικίας 11-18 ετών, το οποίο μετράει την καλλιτεχνική και μουσική ικανότητα, τη δημιουργική φαντασία, την πρωτοβουλία και την ηγεσία. Τα άτομα απαντούν σημειώνοντας τις προτάσεις που αντιπροσωπεύουν περισσότερο τα ενδιαφέροντα και τις αυτο-αντιλήψεις τους (Shaunessy & Karnes, 2004).

Η Roets Rating Scale for Leadership (Roets, 1997) αποτελεί μια κλίμακα αυτο-αναφορών κατάλληλη για μαθητές ηλικίας 10-18 ετών, η οποία στοχεύει στη μέτρηση της ηγεσίας, των φιλοδοξιών και των επιθυμιών. Αποτελείται από 26 προτάσεις οι οποίες αφορούν ηγετικές συμπεριφορές και οι μαθητές καλούνται να βαθμολογήσουν τους εαυτούς τους σε αυτές. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε προκειμένου να βοηθήσει στην αναγνώριση μαθητών που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από εκπαιδευτικά προγράμματα ηγεσίας (Chan, 2000).

Το Leadership Skills Inventory (Karnes & Chauvin, 2000) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφορών σχεδιασμένο να αξιολογεί ηγετικές ικανότητες σε παιδιά και εφήβους. Αποτελείται από 125 προτάσεις και αναγνωρίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες στον τομέα της ηγεσίας. Τα παιδιά καλούνται να βαθμολογήσουν τις ικανότητές τους στις εξής εννέα διαστάσεις της ηγεσίας: (1) βασικές αρχές της ηγεσίας, (2) δεξιότητες γραπτής

επικοινωνίας, (3) δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, (4) δεξιότητες σχετικές με την δόμηση του χαρακτήρα, (5) δεξιότητες λήψης αποφάσεων, (6) δεξιότητες σχετικές με τη δυναμική στην ομάδα, (7) δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, (8) δεξιότητες προσωπικής ανάπτυξης, και (9) δεξιότητες σχεδιασμού (Karnes & Chauvin, 2005). Από τα λίγα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί, το LSI έχει αναγνωριστεί ως το μοναδικό σχεδιασμένο για να μετράει την ηγεσία στους νέους και στα παιδιά (Oakland et al., 1996).

Παρά το γεγονός ότι έχουν κατασκευαστεί, κατά καιρούς, εργαλεία σχετικά με την αναγνώριση της ηγεσίας, παραμένει επιτακτική η ανάγκη να αναπτυχθούν εργαλεία με επαρκή αξιοπιστία και εγκυρότητα, έτσι ώστε να μπορούν να μετρηθούν οι ικανότητες των μαθητών σε αυτόν τον τομέα (Johnsen, Qiu, & Frederick, 2010. Καμπόλη & Αντωνίου, 2011. Matthews, 2004). Δεδομένων των χαρακτηριστικών αυτής της έρευνας και με βάση την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων, κάποια εργαλεία αποκλείστηκαν από την πιθανότητα χρήσης τους. Έπειτα από ανασκόπηση των διαθέσιμων και κατάλληλων, για τους στόχους της παρούσας εργασίας, εργαλείων, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν το LSI και το RRSL.

Η παρούσα μελέτη

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της χαρισματικότητας έχουν επεκτείνει την έννοια της χαρισματικότητας, περιλαμβάνοντας μη διανοητικά χαρακτηριστικά ως σημαντικούς παράγοντες στην ανάπτυξη του ταλέντου. Βασικές υποθέσεις αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι η χαρισματικότητα ή το ταλέντο πραγματοποιείται μέσω μιας αλληλεπίδρασης της διανοητικής ικανότητας με μη διανοητικά χαρακτηριστικά όπως π.χ. τη δέσμευση στον στόχο ή τα κίνητρα, την ηγετική ικανότητα καθώς και άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006b). Η ηγετική ικανότητα, ως ξεχωριστή διάσταση της χαρισματικότητας, έχει αποτελέσει ένα σημαντικό πεδίο ερευνητικής μελέτης. Έχει υποστηριχθεί, ότι οι ηγετικές ικανότητες πρέπει να μελετώνται στην παιδική και εφηβική ηλικία καθώς και πως ό,τι συμβαίνει, σε αυτά τα έτη ανάπτυξης, μπορεί να έχει επίδραση στις ηγετικές συμπεριφορές κατά την ενήλικη ζωή (Karagianni & Montgomery, 2017).

Οι έρευνες σχετικά με την ηγετική ικανότητα των νέων έχουν εστιάσει σε λίγα θέματα, κυρίως στις αντιλήψεις των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών ανά φύλο, στη μέτρηση ηγετικών χαρακτηριστικών, στη σύνδεση χαρακτηριστικών προσωπικότητας των παιδιών με εκτιμήσεις ηγεσίας από δασκάλους και συνομηλίκους τους, καθώς και σε αποτελέσματα εφαρμογών ηγετικών προγραμμάτων με σκοπό την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων σε χαρισματικούς μαθητές (Johnsen, Qiu, & Frederick, 2010. Lee & Kubilius, 2006b. Murphy & Johnson, 2011). Στη σχετική βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών θεωρούνται ως διαστάσεις των ηγετικών ικανοτήτων ή ως σχετικές δεξιότητες για την ανάπτυξη της ηγεσίας (Chan, 2003. Lee, Olszewski-Kubilius, Donahue, & Weimholt, 2007). Επιπλέον, φαίνεται να προτείνεται μια αλληλοεπικάλυψη και αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών χαρισματικότητας και ηγεσίας (Sisk, 2000). Σύμφωνα με τις Riley και Karnes (1994) έρευνες σχετικές με την ηγεσία και τη χαρισματικότητα προτείνουν σχέσεις-συνδέσεις μεταξύ των δύο εννοιών. Σε προγενέστερες έρευνες έχουν διαφανεί κάποιες σχέσεις μεταξύ της ηγετικής ικανότητας των μαθητών και διαστάσεων της χαρισματικότητας -όπως αυτές εκτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς τους- δηλαδή με τη διανοητική ικανότητα, την ακαδημαϊκή ικανότητα τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα και την ηγεσία, ωστόσο τα ευρήματα δεν έχουν αποσαφηνίσει πλήρως το πρότυπο των συσχετίσεων αυτών (Chan, 2000a. Chan, 2000b. Pfeiffer & Jarosewich, 2003). Δεδομένου ότι υπάρχουν λίγες μελέτες για τις σχέσεις μεταξύ της χαρισματικότητας και της ηγεσίας (Ogurlu & Emir, 2014), η παρούσα έρευνα στοχεύει στην

αποσαφήνιση των σχέσεων των διαστάσεων της χαρισματικότητας με την ηγετική ικανότητα. Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, της βαθμίδας και της τάξης φοίτησης στην αυτο-αξιολόγηση των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών των μαθητών, τα ευρήματα προηγούμενων μελετών είναι αντικρουόμενα εν μέρει. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μελετών φαίνεται να προτείνει τη μη ύπαρξη διαφορών στον τρόπο που οι νέοι εκφράζουν τις αντιλήψεις τους για την ηγεσία σε σχέση με τις μεταβλητές που προαναφέρθηκαν.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει τη μελέτη διαστάσεων της χαρισματικότητας καθώς και της ηγετικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διαστάσεων της χαρισματικότητας παιδιών και εφήβων, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους, και των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών τους, εκτιμημένων μέσω αυτο-αναφορών. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν και χορηγήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια, τα οποία αποδόθηκαν στα ελληνικά ως εξής 1) Κλίμακες Εκτίμησης Χαρισματικότητας-Σχολική Εκδοχή (KEX-Σ) (Gifted Rating Scales-School Form, GRS-S; Pfeiffer & Jarosewich, 2003) 2) Κλίμακες Εκτίμησης Χαρακτηριστικών Συμπεριφοράς Υπερεχόντων Μαθητών (KEXSYM) (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – 3rd edition, SRBCSS; Renzulli et al., 2010) 3) Ερωτηματολόγιο Ηγετικών Δεξιοτήτων (ΕΗΔ) (Leadership Skills Inventory, LSI; Karnes & Chauvin, 2000) και 4) Κλίμακα Εκτίμησης Ηγεσίας της Roets (KEHP) (Roets Rating Scale for leadership, RRSL; Roets, 1997).

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως αυτές μετριοούνται με τις κλίμακες KEX-Σ (διανοητική ικανότητα, ακαδημαϊκή/σχολική ικανότητα, δημιουργικότητα, καλλιτεχνικό ταλέντο, ηγετική ικανότητα και κίνητρα) και τις KEXSYM (οι οποίες μετρούν χαρακτηριστικά στις εξής περιοχές: μάθηση, δημιουργικότητα, κίνητρα, ηγεσία, τέχνη, μουσική ικανότητα, θεατρική ικανότητα, επικοινωνία-ακρίβεια, επικοινωνία-εκφραστικότητα, σχεδιασμό/οργάνωση, μαθηματικά, ανάγνωση, τεχνολογία και επιστήμη) και των διαστάσεων της ηγεσίας όπως αυτές μετριοούνται με το ερωτηματολόγιο ΕΗΔ (βασικές αρχές της ηγεσίας, δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας, δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, δεξιότητες δόμησης χαρακτήρα, δεξιότητες λήψης-αποφάσεων, δεξιότητες δυναμικής της ομάδας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, προσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες σχεδιασμού) και την κλίμακα KEHP (συνολική βαθμολογία ηγετικών

χαρακτηριστικών, κριτική σκέψη και θάρρος). Ως δεύτερος στόχος τέθηκε ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων και συγκεκριμένα ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας και ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων ΕΗΔ, ΚΕΗΡ καθώς και ο έλεγχος της συγκλίνουσας εγκυρότητας του ΕΗΔ σε σχέση με την ΚΕΗΡ. Ο τρίτος στόχος αφορούσε τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των κλιμάκων ΚΕΣΧΥΜ. Στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας από την οποία προέρχεται η εργασία αυτή, ελέγχθηκαν όλες οι κλίμακες των ΚΕΧ-Σ και των ΚΕΧΣΥΜ. Στην παρούσα εργασία ωστόσο, θα παρουσιαστούν μόνον οι ψυχομετρικές ιδιότητες των εξής επτά πρώτων κλιμάκων των ΚΕΧΣΥΜ: μάθηση, δημιουργικότητα, κίνητρα, ηγεσία, τέχνη, μουσική και θεατρική ικανότητα. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των επτά πρώτων κλιμάκων και η εγκυρότητα περιεχομένου των δεκατεσσάρων κλιμάκων των ΚΕΧΣΥΜ. Τέλος, ο τέταρτος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις βαθμολογίες των μαθητών στο ΕΗΔ και στην ΚΕΗΡ ανάλογα με το φύλο, τη βαθμίδα φοίτησης και την τάξη.

Ειδικότερα διαμορφώθηκαν και τέθηκαν προς έλεγχο οι ακόλουθες υποθέσεις:

Λόγω προγενέστερων ερευνών (Chan, 2000a. Chan, 2000b. Pfeiffer & Jarosewich, 2003) αναμένεται ότι θα υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων εκτίμησης χαρακτηριστικών χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς και των ερωτηματολογίων ηγεσίας των μαθητών (Υπόθεση 1). Ειδικότερα, αναμένεται ότι οι κλίμακες εκτίμησης της ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς θα παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις κυρίως με την ηγεσία των μαθητών όπως θα προκύψει από αυτο-αναφορές στην ΚΕΗΡ (Υπόθεση 1α).

Καθώς δεν έχει αναφερθεί ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας από τους κατασκευαστές του ΕΗΔ (Karnes & Chauvin, 2005) και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κατασκευαστές εξήγαγαν ενιαία αθροίσματα για το σύνολο των προτάσεων της κάθε κλίμακας, η πρόβλεψη ήταν ότι οι εννέα κλίμακες του ερωτηματολογίου θα έχουν μονοπαραγοντική δομή (Υπόθεση 2α). Ως προς την αξιοπιστία των κλιμάκων, με βάση προγενέστερες έρευνες (Eley & Kirk, 2004. Karnes & Chauvin, 2005), αναμένεται ότι αυτή θα είναι ικανοποιητική (Υπόθεση 2β).

Λόγω των πολλών εναλλακτικών παραγοντικών δομών που έχουν προταθεί για την ΚΕΗΡ (Chan, 2000a. Parmer, 2013) δεν είναι δυνατή η διατύπωση της υπόθεσης μιας συγκεκριμένης παραγοντικής δομής. Υποθέτουμε απλώς, ότι η δομή του εργαλείου αναμένεται να μην είναι μονοπαραγοντική (Υπόθεση 3α). Με βάση προηγούμενες έρευνες

(Chan, 2000a. Chan, 2003), η αξιοπιστία αναμένεται να κυμαίνεται από αποδεκτή έως ικανοποιητική (Υπόθεση 3β).

Ως προς τη συγκλίνουσα εγκυρότητα του ΕΗΔ με την ΚΕΗΡ, βάσει του θεωρητικού πλαισίου η πρόβλεψη ήταν ότι θα υπάρχει μετρίου βαθμού θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Κι αυτό διότι οι ηγετικές δεξιότητες, οι οποίες μετριοούνται με το ΕΗΔ, καθώς και τα ηγετικά χαρακτηριστικά, που μετριοούνται με την ΚΕΗΡ, αποτελούν συναφείς έννοιες (εννοιολογικές κατασκευές) και αντιπροσωπεύουν, στο σύνολό τους, διακριτές όψεις/πλευρές του πολύπλοκου φαινομένου της ηγεσίας, πράγμα το οποίο καθιστά πιθανή την ύπαρξη θετικών συσχετίσεων μεταξύ τους (Υπόθεση 4).

Με βάση ευρήματα προηγούμενων μελετών (Kazem, Alzubaidi, Hemdan, & Renzulli, 2014. Renzulli et al., 2010) αναμένεται ότι οι επτά πρώτες κλίμακες των ΚΕΧΣΥΜ (μάθηση, δημιουργικότητα, κίνητρα, ηγεσία, τέχνη, μουσική και θεατρική ικανότητα) θα παρουσιάζουν μονοπαραγοντική δομή (Υπόθεση 5α), καθώς και από πολύ καλή έως εξαιρετική αξιοπιστία (Υπόθεση 5β). Αναμένεται επίσης, ότι το σύνολο των δεκατεσσάρων κλιμάκων των ΚΕΧΣΥΜ θα παρουσιάσει καλή εγκυρότητα περιεχομένου (Υπόθεση 5γ).

Τέλος, δεν αναμένεται να υπάρξουν διαφοροποιήσεις στις αυτο-αναφορές των μαθητών στις διαστάσεις της ηγεσίας ως προς το φύλο (Υπόθεση 6α), τη βαθμίδα φοίτησης (Υπόθεση 6β) και την τάξη (Υπόθεση 6γ).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 145 μαθητές καθώς και αντίστοιχος αριθμός ($N=145$) των εκπαιδευτικών τους. Ως προς το φύλο των μαθητών, το δείγμα κατανεμήθηκε ως εξής: οι 83 (57.2%) ήταν κορίτσια και οι 62 (42.8%) αγόρια. Η σύνθεση του δείγματος ως προς την τάξη είναι η εξής: 40 μαθητές Ε΄ και 56 της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, 24 της Α΄ και 25 Β΄ τάξης Γυμνασίου. Ως προς τη βαθμίδα φοίτησης οι 96 (66.2%) μαθητές φοιτούσαν στο Δημοτικό και οι 49 (33.8%) μαθητές φοιτούσαν στο Γυμνάσιο. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι 101 (69.7%) ήταν γυναίκες και οι 42 (29%) ήταν άνδρες, ενώ 2 (1.3%) δεν

δήλωσαν φύλο. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν τα 45.5 έτη (T.A. = 7.92) και ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας τους τα 19.1 έτη (T.A. = 7.50). Όσον αφορά τη σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την μετεκπαίδευσή τους, οι 101 (69.7%) δεν είχαν κάποιου είδους μετεκπαίδευση, οι 33 (22.8%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή απόφοιτοι επιμόρφωσης σπουδών- Διδασκαλείου, οι 5 (3.4%) κατείχαν Διδακτορικό τίτλο, ενώ 6 (4.1%) δεν απάντησαν σε αυτό το ερώτημα. Ως προς το χρονικό διάστημα που γνώριζαν τον μαθητή τον οποίο αξιολόγησαν, 21 (14.5%) ανέφεραν '1-3 μήνες', 40 (27.6%) '4-6 μήνες', 7 (4.8%) '7-12 μήνες' και 75 (51.7%) '> 1 χρόνο'. Τέλος, αναφορικά με το πόσο καλά γνώριζαν τον μαθητή, οι 16 (11%) απάντησαν 'όχι πολύ καλά', οι 81 (55.9%) 'αρκετά καλά' και οι 46 (31.7%) 'πολύ καλά'. Ποσοστό 1.4% (N=2) δεν απάντησε στα δύο τελευταία σχετικά ερωτήματα.

Ερωτηματολόγια

Κλίμακες Εκτίμησης Χαρισματικότητας-Σχολική Εκδοχή (KEX-Σ) (Gifted Rating Scales-School Form, GRS-S; Pfeiffer & Jarosewich, 2003)

Η μετάφραση της αμερικανικής εκδοχής των GRS-S στην ελληνική γλώσσα είχε ήδη πραγματοποιηθεί, από τις κκ. Παπαντωνίου Γεωργία και Θωμαΐδου Χρυσούλα, για την κάλυψη προηγούμενων αναγκών της ευρύτερης έρευνας από την οποία προέρχεται η εργασία αυτή.

Το εργαλείο αυτό αποτελείται από δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει κάποιες δημογραφικές μεταβλητές, όπως το φύλο, την ηλικία και την τάξη του μαθητή, στοιχεία του εκπαιδευτικού, όπως το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τις μεταπτυχιακές σπουδές καθώς και δύο επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με το πόσο καιρό και πόσο καλά αισθάνεται ο εκπαιδευτικός ότι γνωρίζει τον μαθητή για τον οποίο θα συμπληρώσει τις κλίμακες. Πληροφορίες από αυτό το ερωτηματολόγιο αναφέρθηκαν στα στοιχεία των συμμετεχόντων.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις KEX-Σ. Οι KEX-Σ είναι κλίμακες αξιολόγησης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες βασίζονται σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο χαρισματικότητας, και σχεδιάστηκαν για την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας μαθητών ηλικίας από 6 ετών και 0 μηνών έως 13 ετών και 11 μηνών. Περιλαμβάνουν έξι κλίμακες, των 12 προτάσεων η καθεμία, δηλαδή ένα σύνολο 72 προτάσεων. Κάθε πρόταση βαθμολογείται σε μια κλίμακα εννέα (9) βαθμών, η οποία

χωρίζεται σε τρία διαστήματα: 1 έως 3 = κάτω του μετρίου, 4 έως 6 = μέτρια, και 7 έως 9 = άνω του μετρίου. Οι επιμέρους κλίμακες είναι οι εξής:

- **Διανοητικής Ικανότητας:** Αυτή η κλίμακα μετρά τις λεκτικές και/ή τις μη λεκτικές νοητικές δεξιότητες καθώς και τη γενικότερη νοητική ικανότητα του μαθητή. Προτάσεις αυτής της κλίμακας βαθμολογούν όψεις/πλευρές της νοημοσύνης, όπως την αφηρημένη συλλογιστική, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη νοητική ταχύτητα, καθώς και τη μνήμη.
- **Ακαδημαϊκής Ικανότητας:** Αυτή η κλίμακα μετρά την δεξιότητα του μαθητή στην αντιμετώπιση σχολικού υλικού. Προτάσεις αυτής της κλίμακας βαθμολογούν ενδείξεις της ακαδημαϊκής ικανότητας, όπως την προηγμένη ικανότητα και τα υψηλά επίπεδα ικανότητας στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, και σε άλλα αντικείμενα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, καθώς και την ευκολία στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- **Δημιουργικότητας:** Η κλίμακα αυτή μετρά την ικανότητα του μαθητή να σκέφτεται, να ενεργεί, και/ή να παράγει μοναδικές, αυθεντικές, πρωτότυπες ή καινοτόμες σκέψεις ή προϊόντα. Οι προτάσεις αυτής της κλίμακας βαθμολογούν τη δημιουργικότητα, όπως αυτή εκφράζεται μέσω ποικίλων τρόπων: πως ο μαθητής επιλύει προβλήματα, πειραματίζεται με νέες ιδέες, διατυπώνει μια λύση σε ένα ομαδικό έργο και/ή χρησιμοποιεί τη φαντασία.
- **Καλλιτεχνικού Ταλέντου:** Αυτή η κλίμακα μετρά το δυναμικό ή την ικανότητα του μαθητή στο θέατρο, τη μουσική, το χορό, το σχέδιο, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, το τραγούδι, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου και/ή την υποκριτική. Οι προτάσεις που απαρτίζουν την κλίμακα βαθμολογούν το πώς ένας μαθητής προσεγγίζει δραστηριότητες, ολοκληρώνει εργασίες, και/ή δουλεύει με είδη τέχνης ή καλλιτεχνικά μέσα.
- **Ηγετικής Ικανότητας:** Η κλίμακα αυτή μετρά την ικανότητα του μαθητή να δημιουργεί κίνητρα στους άλλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Προτάσεις αυτής της κλίμακας βαθμολογούν την κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής και της διαπροσωπικής επικοινωνίας, τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και την πρωτοβουλία σε ομαδικές καταστάσεις.
- **Κινήτρων:** Η κλίμακα αυτή αναφέρεται στην ενόρμηση και την επιμονή του μαθητή, στην επιθυμία του να επιτύχει, στην τάση του να απολαμβάνει απαιτητικά έργα και στην ικανότητά του να εργάζεται καλά, χωρίς ενθάρρυνση ή ενίσχυση. Τα κίνητρα

δεν γίνονται αντιληπτά ως ένα είδος χαρισματικότητας, αλλά θεωρούνται ως η δυναμική ενέργεια που ωθεί τον μαθητή στην επίτευξη (Pfeiffer & Jarosewich, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας, από την οποία προέρχεται η παρούσα εργασία, ελέγχθηκε και επιβεβαιώθηκε η μονοπαραγοντική δομή της κάθε κλίμακας των ΚΕΧ-Σ, καθώς και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, η οποία βρέθηκε να είναι εξαιρετική: Διανοητική ικανότητα ($\alpha = .97$), Ακαδημαϊκή/Σχολική ικανότητα ($\alpha = .96$), Δημιουργικότητα ($\alpha = .96$), Καλλιτεχνικό ταλέντο ($\alpha = .97$), Ηγετική ικανότητα ($\alpha = .96$) και Κίνητρα ($\alpha = .97$). Ευρήματα προηγούμενων ερευνών δείχνουν ότι οι ΚΕΧ, και ειδικότερα οι ΚΕΧ-Σ, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο σύντομης εκτίμησης χαρακτηριστικών χαρισματικών μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς τους, σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό (Δουγαλή, 2016. Παπαντωνίου, 2014. Παπαντωνίου, 2015. Παπαντωνίου, Μωραΐτου, Ντίνου, Κατσαδήμα, Θωμαΐδου, & Σαββίδου, 2015. Thomaidou, Papantoniou, Moraitou, Dinou, Katsadima, & Savvidou, 2014).

Κλίμακες Εκτίμησης Χαρακτηριστικών Συμπεριφοράς Υπερεχόντων Μαθητών (ΚΕΧΣΥΜ) (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – 3rd edition, SRBCSS; Renzulli et al., 2010)

Για τις ανάγκες της ευρύτερης έρευνας από την οποία προέρχεται η εργασία αυτή, η μετάφραση της αμερικανικής εκδοχής των SRBCSS στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από μέλη της ερευνητικής ομάδας (Γείτονα Αικατερίνη-Ραφαέλλα, Τζάλλα Αναστασία, Φώτη Θεοδώρα και Παπαντωνίου Γεωργία) και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική από δίγλωσσο άτομο για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων.

Οι ΚΕΧΣΥΜ αποτελούν κλίμακες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση/εκτίμηση χαρακτηριστικών χαρισματικότητας των μαθητών. Οι ΚΕΧΣΥΜ δημοσιεύτηκαν για πρώτη φορά το 1976 και αποτελούνταν από 10 κλίμακες, οι οποίες αξιολογούσαν τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας στις εξής περιοχές: μάθηση, δημιουργικότητα, κίνητρα, ηγεσία, τέχνη, μουσική ικανότητα, θεατρική ικανότητα, επικοινωνία (ακρίβεια), επικοινωνία (εκφραστικότητα) και σχεδιασμό/οργάνωση. Οι τρεις πρώτες κλίμακες αναπτύχθηκαν προκειμένου να βοηθήσουν στην επιλογή μαθητών με υψηλό δυναμικό και ήταν βασισμένες στην σχετική θεωρία των Τριών τεμνόμενων Δακτυλίων του Renzulli. Καθώς οι διευρυμένες αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα άρχισαν να αποκτούν μεγαλύτερη ευελιξία, προστέθηκαν οι υπόλοιπες κλίμακες για να εξετάσουν το υψηλό

δυναμικό σε ταλέντα και χαρίσματα και σε άλλες περιοχές. Το 2009, παρουσιάστηκαν οι τέσσερις νέες κλίμακες: μαθηματικά, ανάγνωση, επιστήμη, και τεχνολογία, σε μια προσπάθεια να συνεισφέρουν στην απόκτηση εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε καθέναν από αυτούς τους τομείς (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Reed, 2009).

Η τρίτη έκδοση του εργαλείου, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει το σύνολο των δεκατεσσάρων κλιμάκων που προαναφέρθηκαν. Οι πρώτες 10 κλίμακες είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση μαθητών από το Νηπιαγωγείο έως και την Γ' Λυκείου. Οι τέσσερις νέες είναι κατάλληλες για μαθητές από τη Γ' Δημοτικού έως και τη Β' Γυμνασίου. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές σε μια 6βαθμη κλίμακα (1=ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=περιστασιακά, 5=συχνά, 6=πάντα) (Renzulli et al., 2010).

Προκειμένου να χρησιμοποιηθούν οι κλίμακες στην παρούσα μελέτη, εξασφαλίστηκε άδεια νόμιμης χρήσης τους από συνεργάτες του Καθηγητή Joseph Renzulli (National Research Center on the Gifted and Talented, State University of Connecticut).

Παραγοντική δομή των επτά πρώτων Κλιμάκων Εκτίμησης Χαρακτηριστικών Συμπεριφοράς Υπερεχόντων Μαθητών

Η παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής των επτά πρώτων ΚΕΧΣΥΜ ελέγχθηκε με την εφαρμογή διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για την κάθε επιμέρους κλίμακα. Για την εξαγωγή παραγόντων εφαρμόστηκαν αναλύσεις κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax. Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin και για την περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης και τη χρήση του διαγράμματος ιδιοτιμών. Σε περιπτώσεις που προέκυψαν δύο παράγοντες βασισμένοι στο διάγραμμα ιδιοτιμών, αποφασίστηκε η εφαρμογή ανάλυσης με κριτήριο την εξαγωγή ενός παράγοντα και κατώτερο όριο φορτίσεων το .40.

Όσον αφορά την Κλίμακα Μάθησης, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .939 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντικός, $\chi^2 = 1114.382$, $df = 55$, και $p < .001$. Η ανάλυση ανέδειξε έναν παράγοντα με ιδιοτιμή 6.98 και ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 63.47%. Η διερευνητική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Η δομή της Κλίμακας Μάθησης	
	Παράγοντας 1
Προτάσεις	
1. ανεπτυγμένο λεξιλόγιο	.803
2. ικανότητα γενικεύσεων	.814
3. μεγάλο όγκο αποθηκευμένης πληροφορίας	.769
4. ικανότητα κατανόησης κύριων αρχών	.808
5. κατανόηση των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος	.774
6. ικανότητας αναλυτικού συλλογισμού	.807
7. μεγάλο όγκο αποθηκευμένης πληροφορίας	.835
8. ικανότητα χειρισμού αφηρημένων εννοιών	.796
9. ανάκληση πραγματικών πληροφοριών	.810
10. ουσιαστικές και εύστοχες παρατηρήσεις	.753
11. ικανότητα μεταβίβασης της μάθησης	.791
Ιδιοτιμή	6.982
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	63.476%

Αναφορικά με την Κλίμακα Δημιουργικότητας, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .903 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντικός $\chi^2 = 750.063$, $df = 36$, και $p < .001$. Η ανάλυση ανέδειξε έναν παράγοντα με ιδιοτιμή 5.28 και ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 58.75%. Η διερευνητική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Η δομή της Κλίμακας Δημιουργικότητας	
	Παράγοντας 1
Προτάσεις	
1. ικανότητα δημιουργικής σκέψης	.654
2. χιούμορ	.727
3. ασυνήθιστες απαντήσεις.	.868
4. προθυμία ανάληψης ρίσκου	.823
5. ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού λύσεων σε προβλήματα	.828
6. τάση διάκρισης χιούμορ	.776
7. ικανότητα τροποποίησης αντικειμένων	.770
8. τάση φαντασίωσης και χειρισμού ιδεών	.790
9. αντισυμβατική στάση	.631
Ιδιοτιμή	5.28
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	58.75%

Σχετικά με την Κλίμακα Κινήτρων, το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: 907 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντικός $\chi^2 = 722.22$, $df = 55$, $p < .001$. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 5.45 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 49.62% και η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.23 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 11.26%. Λόγω της εμφανούς διαφοράς μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου παράγοντα στο διάγραμμα ιδιοτιμών και με βάση τη θεωρητική μας υπόθεση, σχετικά με τη μονοπαράγοντική δομή της

κλίμακας, αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με κριτήριο την εξαγωγή ενός παράγοντα και ως όριο κατώτερων φορτίσεων το .40. Τα αποτελέσματα της διερευνητικής με κριτήριο την εξαγωγή ενός παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Η δομή της Κλίμακας Κινήτρων	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. ικανότητα συγκέντρωσης	.716
2. λίγη καθοδήγηση από τους δασκάλους	.400
3. συνεχές ενδιαφέρον σε ορισμένα θέματα	.781
4. επιμονή στην ανεύρεση πληροφοριών	.779
5. επιμονή κατά τη διάρκεια ενός έργου	.762
6. προτίμηση για ανάληψης ευθύνης	.764
7. τάση για συνέχιση και ολοκλήρωση της δράσης	.721
8. έντονη εμπλοκή	.687
9. δέσμευση σε μακροπρόθεσμες εργασίες	.760
10. επιμονή στην επίτευξη στόχων	.782
11. μικρή ανάγκη για εξωτερικά κίνητρα	.474
Ιδιοτιμή	5.458
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	49.621%

Για τη Κλίμακα Ηγεσίας, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .896 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντικός $\chi^2 = 470.124$, $df = 21$ και $p < .001$. Η ανάλυση έδειξε έναν παράγοντα με ιδιοτιμή 4.16 και ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 59.53%. Η διερευνητική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Η δομή της Κλίμακας Ηγεσίας	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. υπεύθυνη συμπεριφορά	.787
2. σεβαστός/ή από τους συμμαθητές	.704
3. ικανότητα επικοινωνίας	.821
4. αυτοπεποίθηση	.798
5. ικανότητα οργάνωσης/διάρθρωσης πραγμάτων	.815
6. συνεργατική συμπεριφορά	.729
7. τάση παροχής κατεύθυνσης σε δραστηριότητα	.740
Ιδιοτιμή	4.168
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	59.539%

Όσον αφορά την Κλίμακα Τέχνης, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .890 και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett $\chi^2 = 952.893$, $df = 55$ και $p < .001$. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 6.21 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 56.48%. Η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.00 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 9.12%. Λόγω της εμφανούς διαφοράς μεταξύ του πρώτου

και του δεύτερου παράγοντα στο διάγραμμα ιδιοτιμών και με βάση τη θεωρητική μας υπόθεση σχετικά με τη μονοπαραγοντική δομή της κλίμακας αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με κριτήριο την εξαγωγή ενός παράγοντα και ως όριο κατώτερων φορτίσεων το .40. Η διερευνητική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Η δομή της Κλίμακας Τέχνης	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες	.710
2. ενσωμάτωση ενός μεγάλου αριθμού στοιχείων σε καλλιτεχνικές εργασίες	.755
3. μη συμβατικές λύσεις σε καλλιτεχνικά προβλήματα	.725
4. συγκεντρωμένος/η σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες	.776
5. πειραματισμός με μία ποικιλία υλικών και τεχνικών.	.743
6. επιλογή καλλιτεχνικών υλικών κατά την ελεύθερη ενασχόληση	.810
7. οξυδερκής παρατηρητής	.746
8. ισορροπία και τάξη στα έργα τέχνης	.751
9. κριτική στη δική του/της δουλειά	.721
10. ενδιαφέρον για τη δουλειά άλλων μαθητών	.747
11. επεξεργασία των ιδεών άλλων ατόμων	.779
Ιδιοτιμή	6.214
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	56.487%

Για την Κλίμακα Μουσικών Χαρακτηριστικών, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .885 και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett $\chi^2 = 668.31$, $df = 21$, και $p < .001$. Η ανάλυση ανέδειξε έναν παράγοντα με ιδιοτιμή 4.69 και ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 67.02%. Η διερευνητική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Η δομή της Κλίμακας Μουσικής Ικανότητας	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. συνεχές ενδιαφέρον για τη μουσική	.809
2. αντίληψη λεπτών διαφορών στο μουσικό τόνο	.874
3. αναπαραγωγή μελωδιών με ακρίβεια	.821
4. συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες	.772
5. εκμάθηση μουσικού οργάνου	.728
6. ευαισθησία στο ρυθμό της μουσικής	.849
7. αναγνώριση μιας ποικιλίας ήχων	.806
Ιδιοτιμή	4.691
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	67.021%

Όσον αφορά την Κλίμακα Θεατρικής Ικανότητας, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .917 και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett $\chi^2 = 812.895$, $df = 45$ και $p < .001$. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Οι ιδιοτιμές των δύο παραγόντων ήταν 5.64 και 1.09 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης του κάθε παράγοντα 56.41 και 10.93

αντίστοιχα. Λόγω της εμφανούς διαφοράς μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου παράγοντα στο διάγραμμα ιδιοτιμών και με βάση τη θεωρητική μας υπόθεση, σχετικά με τη μονοπαραγοντική δομή της κλίμακας, αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με κριτήριο την εξαγωγή ενός παράγοντα και ως όριο κατώτερων φορτίσεων το .40, η οποία παρουσιάζεται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Η δομή της Κλίμακας Θεατρικής ικανότητας	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. προθυμία για συμμετοχή σε παραστάσεις	.640
2. αφήγηση μιας ιστορίας με ευκολία	.687
3. αποτελεσματική χρήση χειρονομιών για έκφραση	.628
4. επιδεξιότητα στην υπόδυση ρόλου	.856
5. ταύτιση με διαθέσεις χαρακτήρων	.856
6. άνετος χειρισμός σώματος	.729
7. δημιουργία πρωτότυπων θεατρικών έργων	.675
8. διατήρηση της προσοχής μιας ομάδας	.768
9. ικανότητα πρόκλησης αντιδράσεων ακροατηρίου	.757
10. ικανότητα μίμησης	.676
Ιδιοτιμή	5.641
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	56.411

Αξιοπιστία Εσωτερικής συνέπειας των επτά πρώτων ΚΕΧΣΥΜ

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής εκδοχής των επτά πρώτων Κλιμάκων Εκτίμησης Χαρακτηριστικών Συμπεριφοράς Υπερεχόντων Μαθητών ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha των επτά κλιμάκων, για το αντίστοιχο δείγμα της παρούσας έρευνας, κυμαίνονταν μεταξύ .88 και .94.

Υποκλίμακες	Cronbach's alpha (α) (ΚΕΧΣΥΜ)
Μάθηση	.94
Δημιουργικότητα	.90
Κίνητρα	.89
Ηγεσία	.88
Τέχνη	.92
Μουσική	.91
Θεατρική	.90

Εγκυρότητα περιεχομένου των ΚΕΧΣΥΜ

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, οι συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των κλιμάκων ήταν όλες θετικές και στατιστικώς σημαντικές. Οι συσχετίσεις στην πλειοψηφία τους ήταν μέτριες

και υψηλές. Η κλίμακα μάθησης, όπως φαίνεται, παρουσίασε τις περισσότερες υψηλότερες συσχετίσεις με τις υπόλοιπες κλίμακες.

Πίνακας 8. Εγκυρότητα περιεχομένου των ΚΕΧΣΥΜ.

	Μάθηση	Δημιουργικότητα	Κίνητρα	Ηγεσία	Τέχνη	Μουσική	Θεατρική	Επικοινωνία (ακρίβεια)	Επικοινωνία (εκφρασστ.)	Σχεδιασμός	Μαθηματικά	Ανάγωση	Τεχνολογία	Επιστήμη
Μάθηση	1													
Δημιουργικότητα	.688**	1												
Κίνητρα	.807**	.619**	1											
Ηγεσία	.759**	.617**	.757**	1										
Τέχνη	.461**	.466**	.618**	.571**	1									
Μουσική	.470*	.435**	.524**	.549**	.532**	1								
Θεατρική	.512**	.601**	.636**	.637**	.543**	.547**	1							
Επικοινωνία (ακρίβεια)	.739**	.500**	.716**	.620**	.484**	.469**	.505**	1						
Επικοινωνία (εκφραστικότητα)	.552**	.534**	.569**	.533**	.413**	.388**	.616**	.597**	1					
Σχεδιασμός	.706**	.370**	.687**	.657**	.410**	.427**	.475**	.801**	.562**	1				
Μαθηματικά	.624**	.431**	.620**	.501**	.377*	.315**	.432**	.679**	.451**	.748**	1			
Ανάγωση	.624**	.344*	.646**	.543**	.486**	.411**	.390**	.720**	.503**	.730**	.555**	1		
Τεχνολογία	.436**	.480**	.347**	.387**	.434**	.167**	.367**	.275**	.297**	.284**	.379**	.198**	1	
Επιστήμη	.582**	.454**	.617**	.473**	.465**	.349**	.351**	.574**	.380**	.550**	.526**	.581**	.456**	1

Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$ (2-tailed).

Ερωτηματολόγιο Ηγετικών Δεξιοτήτων (EHA) (Leadership Skills Inventory, LSI; Karnes & Chauvin, 2000)

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας η μετάφραση της αμερικανικής εκδοχής του LSI στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική από δίγλωσσο άτομο για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων.

Το ΕΗΔ απευθύνεται σε άτομα ενός ευρέος φάσματος ηλικιών, από μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έως και σε άτομα που έχουν αποφοιτήσει από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αξιολογεί εννέα πεδία δεξιοτήτων ηγεσίας. Συγκεκριμένα, είναι σχεδιασμένο ώστε να εκτιμούν οι μαθητές τις ικανότητές τους στις εξής περιοχές δεξιοτήτων: 1. Βασικές αρχές της ηγεσίας, 2. Δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας, 3. Δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, 4. Δεξιότητες δόμησης χαρακτήρα, 5. Δεξιότητες λήψης αποφάσεων, 6. Δεξιότητες δυναμικής της ομάδας, 7. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, 8. Προσωπικές δεξιότητες, και 9. Δεξιότητες σχεδιασμού. Αποτελείται από 125 προτάσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να

βαθμολογήσουν τις ικανότητες τους χρησιμοποιώντας μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = σχεδόν πάντα, 2 = σε πολλές περιπτώσεις, 3 = μια στο τόσο, 4 = σχεδόν ποτέ).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σύντομη επεξήγηση των 9 κλιμάκων ή κατηγοριών:

1. Βασικές αρχές της ηγεσίας - δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνουν προσδιοριστικούς όρους και την αναγνώριση ποικίλων στυλ ηγεσίας.
2. Δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας - περιλαμβάνουν δεξιότητες αναφορικά με τη συγγραφή ενός λόγου, μιας περίληψης και την αξιολόγηση του γραπτού λόγου.
3. Δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας - δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνουν την εκφώνηση λόγου, την έκφραση της προσωπικής άποψης ή των ιδεών της ομάδας σε διάφορα θέματα και την παροχή εποικοδομητικής κριτικής.
4. Δεξιότητες δόμησης χαρακτήρα - αφορούν δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνουν την κατανόηση της σημασίας των ελεύθερων επιλογών, την ειλικρινή αντιμετώπιση προς τους άλλους και τη γνώση των πραγμάτων που αξίζουν στη ζωή κάποιου.
5. Δεξιότητες λήψης αποφάσεων - δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνουν τη συγκέντρωση στοιχείων, τη λήψη αποφάσεων, την ανάλυση των συνεπειών των αποφάσεων και την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων.
6. Δεξιότητες δυναμικής της ομάδας - δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνουν την ικανότητα ηγεσίας σε μία ομάδα, το να λειτουργεί κανείς ως διευκολυντής της ομάδας, να επιφέρει συμβιβασμούς και να επιτυγχάνει τη συνοχή.
7. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων - δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνουν την αναγνώριση προβλημάτων και την ανάπτυξη στρατηγικών με σκοπό την επίλυση τους.
8. Προσωπικές δεξιότητες - δεξιότητες οι οποίες αφορούν την αυτοπεποίθηση, την ευαισθησία, τις σχέσεις με τους άλλους και την προσωπική φροντίδα.
9. Δεξιότητες σχεδιασμού - δεξιότητες οι οποίες περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, την ανάπτυξη ενός χρονοδιαγράμματος και τη διαμόρφωση στρατηγικών αξιολόγησης (Karnes & Chauvin, 2005).

Παραγοντική Δομή του Ερωτηματολογίου Ηγετικών Δεξιοτήτων

Λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν έχει αναφερθεί έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου από τους κατασκευαστές του (Karnes & Chauvin, 2005) καθώς και το γεγονός ότι οι κατασκευαστές του εξήγαγαν ενιαία αθροίσματα για το σύνολο

των προτάσεων κάθε επιμέρους κλίμακας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο αριθμός του δείγματος της παρούσας έρευνας δεν μας επέτρεπε την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στο σύνολο των 125 προτάσεων, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί έλεγχος της δομής του σε επίπεδο κλίμακας. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας με την εφαρμογή του μέτρου Kaiser-Mayer-Olkin και εξετάστηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση με τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett για κάθε επιμέρους κλίμακα. Οι τιμές που προέκυψαν ήταν αποδεκτές και μας επέτρεψαν την περαιτέρω ανάλυση. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax και κριτήριο την ιδιοτιμή σε συνδυασμό με το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις προέκυψαν άνω του ενός παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0. Ωστόσο, με βάση τα διαγράμματα ιδιοτιμών και σε συνδυασμό με την υπόθεση μας περί μονοπαραγοντικής δομής των κλιμάκων, κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθούν διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις με κριτήριο την εξαγωγή ενός παράγοντα και κατώτερη τιμή φορτίσεων το .40. Η πλειοψηφία των προτάσεων φάνηκε να φορτίζει σε ικανοποιητικό επίπεδο. Στις περιπτώσεις όπου κάποιες προτάσεις δεν φόρτιζαν απομακρύνθηκαν από τις κλίμακες. Η παραπάνω διαδικασία περιγράφεται αναλυτικά για κάθε μία από τις εννέα κλίμακες του ερωτηματολογίου στη συνέχεια:

Κλίμακα Βασικών Αρχών της Ηγεσίας

Η παραγοντική δομή της κλίμακας ελέγχθηκε με την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας εφαρμόστηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin, το οποίο ήταν K.M.O.= .84 και για την εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση έγινε ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett $\chi^2= 399.47$, $df=36$, και $p < .001$. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι παράγοντες. Η διερευνητική ανάλυση έγινε με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax και ανέδειξε δυο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 3.9 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 43.36% και η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.1 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 11.84%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9. Η δομή της Κλίμακας Βασικές Αρχές Ηγεσίας.	
	Παράγοντας 1
Προτάσεις	
1. Κατανόηση του όρου “ηγέτης”.	.748
2. Κατανόηση του όρου “ηγεσία”.	.688
3. Διάκριση διαφοράς μεταξύ σημασίας όρων “ηγέτης” και “ηγεσία”.	.673
4. Αναγνώριση διαφόρων στυλ ηγεσίας.	.670
5. Περιγραφή του προσωπικού στυλ ηγεσίας.	.585
6. Αναγνώριση στυλ ηγεσίας διαφόρων ηγετών.	.650
7. Αναγνώριση διαφόρων τίτλων ηγετικών θέσεων.	.660
8. Κατανόηση απαιτήσεων διαφόρων ηγετικών θέσεων.	.587
9. Αναγνώριση θετικών και αρνητικών πλευρών του ηγέτη.	.651
Ιδιοτιμή	3.902
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	43.358%

Κλίμακα Δεξιοτήτων Γραπτής Επικοινωνίας

Για την Κλίμακα Δεξιοτήτων Γραπτής Επικοινωνίας η τιμή του μέτρου Κ.Μ.Ο ήταν .84 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett $\chi^2 = 373.32$, $df=66$, $p < 0.001$. Η διερευνητική ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 3.93 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης 32.78%, η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.22 και το ποσοστό της διακύμανσης 10.12% και η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.07 με ποσοστό διακύμανσης 8.8%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Η δομή της κλίμακας Δεξιοτήτων Γραπτής Επικοινωνίας.	
	Παράγοντας 1
Προτάσεις	
1. Ικανότητα απόκτησης και χρήσης γραπτών πληροφοριών.	.487
2. Ικανότητα συγγραφής κατανοητών ιδεών.	.507
3. Ικανότητα σύγκρισης και αντιπαράθεσης ιδεών στο γραπτό λόγο.	.481
4. Ικανότητα διάκρισης του γεγονότος από την άποψη στο γραπτό λόγο.	.605
5. Ικανότητα σύντομης γραπτών πληροφοριών με σαφή τρόπο.	.557
6. Ικανότητα συγγραφής περίληψης.	.444
7. Ικανότητα συγγραφής με σκοπό την πειθώ.	.566
8. Ικανότητα συγγραφής μιας επαγγελματικής επιστολής.	.752
9. Ικανότητα συγγραφής επιστολής με κοινωνικό περιεχόμενο.	.661
10. Ικανότητα προετοιμασίας μιας ημερήσιας διάταξης.	.610
11. Ικανότητα συγγραφής ενός λόγου.	.623
12. Ικανότητα αξιολόγησης γραπτών.	.501
Ιδιοτιμή	3.934
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	32.783%

Κλίμακα Δεξιοτήτων Προφορικής Επικοινωνίας

Όσον αφορά την Κλίμακα Προφορικής Επικοινωνίας η τιμή του Κ.Μ.Ο. είναι αποδεκτή καθώς είναι .86 και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett $\chi^2 = 502.46$, $df=91$, και $p < 0.001$. Η διερευνητική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax ανέδειξε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 4.62 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης 33.03%, η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.22 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 8.59% και η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.20 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης 8.59%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 11. Οι δύο προτάσεις (2 και 13), οι οποίες δεν φόρτιζαν, με κατώτερη τιμή φορτίσεων το .40, αφαιρέθηκαν.

Πίνακας 11. Η δομή της κλίμακας Δεξιοτήτων Προφορικής Επικοινωνίας.	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. Ικανότητα ομιλίας με σαφή και συνοπτικό τρόπο.	.598
2. Ικανότητα έκφρασης αισθημάτων.	
3. Ικανότητα συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις.	.688
4. Ικανότητα σύννοησης και έκφρασης ιδεών στην ομάδα.	.749
5. Ικανότητα παρουσίασης δύο όψεων ενός επιχειρήματος.	.565
6. Ικανότητα υπεράσπισης της προσωπικής άποψης.	.541
7. Ικανότητα παροχής εποικοδομητικής κριτικής.	.571
8. Γνώση διαφόρων ειδών λόγων.	.559
9. Ικανότητα εκφώνησης ενός προετοιμασμένου λόγου.	.626
10. Ικανότητα εκφώνησης ενός αυτοσχέδιου λόγου.	.515
11. Ικανότητα συντονισμού δημόσιων συζητήσεων.	.640
12. Ικανότητα προσεκτικής ακρόασης.	.660
13. Ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας του σώματος.	
14. Τιμότητα και ειλικρίνεια κατά την ομιλία.	.403
Ιδιοτιμή	4.624
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	33.026%

Κλίμακα Δεξιοτήτων Δόμησης Χαρακτήρα

Για την Κλίμακα Δεξιοτήτων Δόμησης Χαρακτήρα ο δείκτης Κ.Μ.Ο. ήταν .78 έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett $\chi^2 = 560.40$, και $p < 0.001$. Τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε ανέδειξαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 4.39 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης 25.85%, η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.67 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης 9.84%, η ιδιοτιμή του τρίτου ήταν 1.45 και το ποσοστό 8.51%, η ιδιοτιμή του τέταρτου ήταν 1.08 και 6.66% το ποσοστό και η ιδιοτιμή του πέμπτου παράγοντα ήταν 1.08 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 6.38%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την

εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 12. Οι τέσσερις προτάσεις (7, 10, 11, και 14), οι οποίες δεν φόρτιζαν, με κατώτερη τιμή φορτίσεων το .40, απομακρύνθηκαν.

Πίνακας 12. Η δομή της κλίμακας Δεξιοτήτων Δόμησης Χαρακτήρα.	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. Κατανόηση προσωπικών αισθημάτων.	.531
2. Δίκαιη συμπεριφορά προς τους άλλους.	.581
3. Προσπάθεια κατανόησης των αισθημάτων των άλλων.	.566
4. Ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων.	.447
5. Ειλικρίνεια ως προς το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους.	.594
6. Προσπάθεια ειλικρινούς αντιμετώπισης των άλλων.	.655
7. Τήρηση λόγου.	
8. Ισχυρές πεποιθήσεις.	.552
9. Προθυμία παραδοχής των λαθών.	.589
10. Προσωπικά στάνταρντς.	
11. Ελεύθερη επιλογή στις αξίες.	
12. Γνώση σημαντικών πραγμάτων στη ζωή.	.532
13. Ικανότητα δήλωσης των επιλογών δημόσια.	.430
14. Ικανότητα εμμονής στα προσωπικά στάνταρντς.	
15. Ικανότητα αποδοχής απόψεων των άλλων ανθρώπων.	.593
16. Σεβασμός στα δικαιώματα των άλλων.	.521
17. Αφοσίωση στους ανωτέρους και στους φίλους.	.430
Ιδιοτιμή	4.395
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	25.855%

Κλίμακα Δεξιοτήτων Λήψης Αποφάσεων

Όσον αφορά την Κλίμακα Δεξιοτήτων Λήψης Αποφάσεων η τιμή του μέτρου Kaiser-Mayer-Olkin ήταν $K.M.O. = .78$ και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett $\chi^2 = 241.60$, $df = 45$, και $p < .001$. Η διερευνητική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax ανέδειξε δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 3.17 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 31.70% και ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.17 με 11.72% ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13. Η δομή της κλίμακας Δεξιοτήτων Λήψης Αποφάσεων.	
Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. Κατανόηση δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων.	.644
2. Ικανότητα συγκέντρωσης στοιχείων για τη λήψη αποφάσεων.	.541
3. Ικανότητα αποδοχής συμβουλών από άλλους.	.520
4. Ικανότητα ανάλυσης γεγονότων πριν από μία απόφαση.	.647
5. Επίγνωση του πώς οι αποφάσεις θα επηρεάσουν τους άλλους.	.587
6. Ικανότητα κατάληξης σε λογικά συμπεράσματα.	.642
7. Ικανότητα λήψης αποφάσεων.	.492
8. Ικανότητα λήψης απόφασης γρήγορα και με ακρίβεια.	.481

9. Ικανότητα αποδοχής των προσωπικών αποφάσεων ως μη δημοφιλών.	.564
10. Ικανότητα υποστήριξης αποφάσεων της ομάδας.	.475
Ιδιοτιμή	3.170
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	31.695%

Κλίμακα Δεξιοτήτων Δυναμικής στην Ομάδα

Η τιμή του K.M.O. για την Κλίμακα Δεξιοτήτων δυναμικής στην Ομάδα ήταν αποδεκτή καθώς ήταν .78 και ο έλεγχος σφαιρικότητας ήταν στατιστικώς σημαντικός Bartlett $\chi^2 = 601.54$, $df=171$, και $p < 0.001$. Η διερευνητική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax και ανέδειξε έξι παράγοντες με ιδιοτιμή >1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 4.72 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 24.86%, η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.68 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 8.82%, η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.23 και το ποσοστό 6.46%, η ιδιοτιμή του τέταρτου παράγοντα ήταν 1.19 με ποσοστό 6.28%, η ιδιοτιμή του πέμπτου παράγοντα ήταν 1.10 με ποσοστό 5.8% και η ιδιοτιμή του έκτου ήταν 1.01 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 5.3%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 14. Τέσσερις προτάσεις (2, 3, 12, και 13), οι οποίες δεν φόρτιζαν, με κατώτερη τιμή φορτίσεων το .40, απομακρύνθηκαν από την κλίμακα.

Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. Ικανότητα ηγεσίας σε μια ομαδική συζήτηση.	.515
2. Απόλαυση ομαδικών δραστηριοτήτων.	
3. Γνώση του “καταιγισμού ιδεών”.	
4. Ικανότητα χρήσης δημοκρατικών διαδικασιών.	.479
5. Χρήση του “εμείς” αντί για το “εγώ”.	.559
6. Ικανότητα ηγεσίας σε μία ομάδα-ελεύθερη έκφραση απόψεων.	.500
7. Παροχή δυνατότητας στους άλλους να εκφράσουν τις απόψεις τους.	.468
8. Προσπάθεια κατανόησης των απόψεων των άλλων.	.619
9. Υπολογισμός του συμφέροντος της ομάδας.	.585
10. Ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων μέσα μία ομάδα.	.495
11. Αναγνώριση των διαφορών στους ανθρώπους.	.456
12. Ικανότητα διάκρισης της επιρροής από τη χειραγώγηση.	
13. Αποδοχή των διαφωνιών των άλλων.	
14. Ικανότητα διατήρησης εμπιστοσύνης μέσα σε μία ομάδα.	.515
15. Ικανότητα διατήρησης μιας συγκεντρωμένης ομάδας.	.550
16. Ικανότητα συμπερίληψης των προτάσεων των άλλων.	.666
17. Ικανότητα αποτελεσματικής εργασίας για συμβιβασμό.	.588
18. Ικανότητα παροχής βοήθειας στην ομάδα.	.536
19. Ικανότητα απονομής επαίνων στους άλλους.	.485
Ιδιοτιμή	4.724
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	24.863%

Κλίμακα Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων

Σχετικά με την Κλίμακα Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων η τιμή του Κ.Μ.Ο. ήταν .73 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett $\chi^2=115.40$, $df=15$, $p<0.001$. Η διερευνητική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax ανέδειξε έναν παράγοντα με ιδιοτιμή 2.32 και ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 38.61%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την ιδιοτιμή παρουσιάζεται στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15. Η δομή της κλίμακας Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων.

Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. Γνώση και χρήση στοιχείων επίλυσης προβλημάτων.	.712
2. Γνώση ενεργειών σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων.	.544
3. Ικανότητα αναγνώρισης προβλημάτων.	.583
4. Ικανότητα ανάπτυξης διαφορετικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων.	.618
5. Ικανότητα επιλογής του καλύτερου τρόπου επίλυσης ενός προβλήματος.	.637
6. Ικανότητα κρίσης της αποτελεσματικότητας μιας στρατηγικής.	.623
Ιδιοτιμή	2.317
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	38.611%

Κλίμακα Προσωπικών Δεξιοτήτων

Η τιμή του Κ.Μ.Ο για την Κλίμακα Προσωπικών Δεξιοτήτων ήταν .730 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett $\chi^2=630.40$, $df=210$, $p<0.001$. Η διερευνητική ανάλυση ανέδειξε επτά παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 4.50 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης 21.44%, η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.72 και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 8.18%, η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.62 και το ποσοστό 7.70%, η ιδιοτιμή του τέταρτου παράγοντα ήταν 1.21 και το ποσοστό 5.76%, η ιδιοτιμή του πέμπτου παράγοντα ήταν 1.21 και το ποσοστό 5.76%, η ιδιοτιμή του έκτου παράγοντα ήταν 1.13 και το ποσοστό 5.40% και η ιδιοτιμή του έβδομου παράγοντα ήταν 1.02 και το ποσοστό 4.87%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 16. Επτά προτάσεις (5, 6, 7, 8, 14, 15, και 18), οι οποίες δεν φόρτιζαν, με κατώτερη τιμή φορτίσεων το .40, απομακρύνθηκαν από την κλίμακα.

Πίνακας 16. Η δομή της κλίμακας Προσωπικών Δεξιοτήτων.

Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. Αυτοπεποίθηση.	.547
2. Αίσθηση άνεσης στις περισσότερες καταστάσεις.	.582
3. Ικανότητα αναγνώρισης προσωπικών δυνάμεων- αδυναμιών.	.540

4. Ικανότητα παραδοχής των προσωπικών λαθών.	.574
5. Ικανότητα αποδοχής εποικοδομητικής κριτικής.	
6. Σχεδιασμός προσωπικής αυτοβελτίωσης.	
7. Επιμονή.	
8. Προσπάθεια αποφυγής ιδιαίτερης ευαισθησίας.	
9. Συνέπεια στην ώρα.	.411
10. Αξιοπιστία.	.465
11. Ενθουσιασμός.	.457
12. Φιλοδοξίες.	.401
13. Εργατικότητα.	.578
14. Ικανότητα χειρισμού αφηρημένων εννοιών.	
15. Υπομονή με τον εαυτό και τους άλλους.	
16. Ικανότητα απόκτησης φίλων με ευκολία.	.475
17. Προσπάθεια διαχείρισης των αισθημάτων των άλλων με ευγένεια.	.500
18. Προσπάθεια ανάκλησης ονομάτων και προσώπων.	
19. Ικανότητα διατήρησης καλών σχέσεων.	.545
20. Γνώση της ένδυσης για διαφορετικές περιστάσεις.	.414
21. Ηθικότητα.	.639
Ιδιοτιμή	4.504
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	21.447%

Κλίμακα Δεξιότητων Σχεδιασμού

Η τιμή του Κ.Μ.Ο. είναι αποδεκτή καθώς είναι .81 και ο έλεγχος σφαιρικότητας στατιστικώς σημαντικός Bartlett $\chi^2 = 538.78$, $df = 136$, και $p < 0.001$. Η διερευνητική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax ανέδειξε πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Οι ιδιοτιμές των παραγόντων ήταν 4.54, 1.49, 1.32, 1.05, 1.00 και τα ποσοστά της εξηγούμενης διακύμανσης του κάθε παράγοντα τα εξής αντιστοίχως 26.73%, 8.78%, 7.74%, 6.17% και 5.90%. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την εξαγωγή του ενός παράγοντα παρουσιάζεται στον Πίνακα 17. Τρεις προτάσεις (5, 7, και 14), οι οποίες δεν φόρτιζαν, με κατώτερη τιμή φορτίσεων το .40, απομακρύνθηκαν από την κλίμακα.

Προτάσεις	Παράγοντας 1
1. Οργανωτικές δεξιότητες.	.526
2. Ορισμός εφικτών στόχων για τον εαυτό.	.498
3. Ορισμός εφικτών στόχων για τις ομάδες.	.625
4. Ικανότητα ηγεσίας σε ομαδικό σχεδιασμό.	.584
5. Αποδοχή προτάσεων από άλλους.	
6. Ικανότητα καθοδήγησης προσπαθειών μιας ομάδας.	.528
7. Αναζήτηση συμβουλών όταν είναι απαραίτητο.	
8. Ικανότητα ορισμού στόχων.	.513
9. Ικανότητα διάκρισης των αποτελεσμάτων ορισμένων ενεργειών.	.560
10. Ικανότητα διάκρισης των απαραίτητων για την επιτυχία.	.522
11. Ικανότητα δημιουργίας χρονοδιαγράμματος.	.502

12. Ικανότητα τήρησης προθεσμιών.	.563
13. Ικανότητα δημιουργίας τρόπων για να υπολογισμός της ολοκλήρωσης στόχων.	.634
14. Ικανότητα διαχείρισης λεπτομερειών.	
15. Ευελιξία.	.540
16. Ικανότητα ανάθεσης εξουσίας στους άλλους.	.419
17. Επανεξέταση προσωπικών σχεδίων.	.608
<hr/>	
Ιδιοτιμή	4.544
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	26.732%

Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του Ερωτηματολογίου Ηγετικών Δεξιοτήτων

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Ηγετικών Δεξιοτήτων ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha των εννέα κλιμάκων κυμαίνονταν μεταξύ .67 και .84.

Υποκλίμακες	Cronbach's alpha (α) (ΕΗΔ)
Βασικές αρχές ηγεσίας	.83
Δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας	.81
Δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας	.84
Δεξιότητες δόμησης χαρακτήρα	.80
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	.76
Δεξιότητες δυναμικής στην ομάδα	.82
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	.67
Προσωπικές δεξιότητες	.79
Δεξιότητες σχεδιασμού	.82

Κλίμακα Εκτίμησης Ηγεσίας της Roets (KEHP) (Roets Rating Scale for leadership, RRS�; Roets, 1997)

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας η μετάφραση της αμερικανικής εκδοχής του RRS� στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική από δίγλωσσο άτομο για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων.

Η KEHP είναι μια κλίμακα αυτο-αναφορών, η οποία στοχεύει στη μέτρηση της ηγεσίας, των φιλοδοξιών και των επιθυμιών μαθητών ηλικίας 10-18 ετών. Δημιουργήθηκε από τη Lois Roets προκειμένου να βοηθήσει στην αναγνώριση των μαθητών οι οποίοι θα μπορούσαν να επωφεληθούν από εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων. Αποτελείται από 26 προτάσεις οι οποίες αφορούν ηγετικές συμπεριφορές-χαρακτηριστικά και οι μαθητές καλούνται να βαθμολογήσουν τους εαυτούς τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1

= σχεδόν πάντα, 2 = αρκετά συχνά, 3 = μερικές φορές, 4 = όχι τόσο συχνά, 5 = ποτέ). Ο υπολογισμός των βαθμολογιών ηγεσίας των μαθητών πραγματοποιήθηκε δίνοντας 3 βαθμούς για τις απαντήσεις της επιλογής 1 (σχεδόν πάντα), 2 βαθμούς για τις απαντήσεις της επιλογής 2 (αρκετά συχνά), 1 βαθμό για τις απαντήσεις της επιλογής 3 (μερικές φορές) και 0 βαθμούς για τις απαντήσεις των επιλογών 4 και 5 (όχι τόσο συχνά και ποτέ) (Chan, 2000a). Πριν αποφασιστεί η αξιοποίηση της κλίμακας στην παρούσα έρευνα, εξασφαλίστηκε άδεια χρήσης της, έπειτα από επικοινωνία με την κατασκευάστρια της, Lois Roets.

Παραγοντική δομή και Εσωτερική συνέπεια της Κλίμακας Εκτίμησης Ηγεσίας της Roets

Η παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της Κλίμακας Εκτίμησης Ηγεσίας της Roets ελέγχθηκε με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις 26 προτάσεις που την αποτελούν, προκειμένου να εξακριβωθεί ο αριθμός των υποκείμενων παραγόντων της. Προκειμένου να ελεγχθεί η συνολική δειγματική καταλληλότητα χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin, το οποίο ήταν: $K.M.O. = .62$. Για περαιτέρω εξέταση της δειγματικής καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett, που ήταν στατιστικώς σημαντικός, $\chi^2=651.99$, $df=325$, και $p < 0.001$. Η διερευνητική ανάλυση των παραγόντων πραγματοποιήθηκε με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax, δεδομένου ότι έχει χρησιμοποιηθεί ξανά σε αντίστοιχη έρευνα (Parmer, 2013). Η ανάλυση ανέδειξε εννέα παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Οι ιδιοτιμές των παραγόντων ήταν οι εξής: 3.60, 2.52, 1.71, 1.60, 1.40, 1.31, 1.24, 1.10 και 1.09 και τα ποσοστά εξηγούμενης διακύμανσης του κάθε παράγοντα τα εξής αντιστοίχως: 13.85%, 8.66%, 6.60%, 6.12%, 5.35%, 5.05%, 4.74%, 4.25% και 4.2%. Δεδομένου ότι, από όσο γνωρίζουμε, προηγούμενες έρευνες προτείνουν διαφορετικό αριθμό παραγόντων για τη δομή της συγκεκριμένης κλίμακας (Chan, 2000a. Parmer, 2013) και λαμβάνοντας υπόψη το διάγραμμα τιμών, στο οποίο διαφαινόταν δύο προεξέχοντες παράγοντες, αποφασίστηκε η εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων με κριτήριο την εξαγωγή 2 παραγόντων και κατώτερο όριο φορτίσεων το .40. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 18. Εννέα προτάσεις οι οποίες δεν φόρτιζαν, με κατώτερο όριο φορτίσεων το .40, απομακρύνθηκαν.

Πίνακας 18. Η δομή της Κλίμακας Εκτίμησης Ηγεσίας της Roets		
Προτάσεις	Παράγοντες	
	1	2
1. Έχω ισχυρές πεποιθήσεις για τα πράγματα.		.455

2. Όταν πιστεύω σε κάτι, κάνω ενέργειες για να το προωθήσω.		.483
3. Ακούω και τις δύο πλευρές ενός θέματος πριν πάρω μια απόφαση.	.548	
4. Έχω αυτοπεποίθηση.		.415
5. Είμαι ικανός-ή να εκφράζω τις απόψεις μου δημόσια.		.489
6. Συνήθως είμαι ικανοποιημένος-η με τις αποφάσεις που παίρνω.	.489	
7. Όταν μου ασκείται κριτική για κάποια ενέργεια, συνήθως μπορώ να συνεχίζω να κάνω τη δουλειά μου.		.476
8. Μου αρέσει να έχω τον έλεγχο των πραγμάτων.		.535
9. Είμαι ικανός-ή να καταλαβαίνω τί υλικά χρειάζονται για να ολοκληρωθεί μια εργασία .	.535	
10. Είμαι ικανός-ή να καταλαβαίνω την ακολουθία των βημάτων, τα οποία είναι απαραίτητα για να ολοκληρωθεί μια εργασία.	.609	
11. Όταν έχω πειστεί για κάτι, έχω το θάρρος να δράσω για αυτό.		.532
12. Συχνά ηγούμαι στα έργα.		.569
13. Όταν βλέπω κάποιον ο οποίος είναι ηγέτης, πιστεύω ότι θα μπορούσα να τα καταφέρω τόσο καλά όσο και αυτός ο ηγέτης.		.445
14. Μπορώ να μιλάω σε άτομα με εξουσία.		.534
15. Έχω την ενέργεια να ολοκληρώσω εργασίες, τις οποίες ενδιαφέρομαι να τελειώσω.	.538	
16. Μπορώ να κατανοήσω τις απόψεις των άλλων.	.593	
17. Είμαι πρόθυμος-η να αλλάξω γνώμη αν νέα γεγονότα προτείνουν ότι πρέπει να αλλάξω γνώμη.		.524
18. Γίνομαι ανήσυχος-η και ενθουσιώδης και είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω αυτήν την ενέργεια για να ολοκληρώσω ένα έργο.		.524
19. Είμαι ικανός-ή να δουλεύω με πολλούς διαφορετικούς τύπους ατόμων και προσωπικοτήτων.		.541
20. Συνήθως αντιλαμβάνομαι την πλοκή μιας ιστορίας ή ενός θεατρικού έργου ή το βασικό θέμα μιας συζήτησης.	.541	
21. Είμαι πρόθυμος-η να δοκιμάζω νέες εμπειρίες όταν αυτές φαίνονται συνετές.		.430
22. Ξέρω πότε να ηγηθώ, πότε να ακολουθήσω και πότε να παραμείνω εκτός μιας κατάστασης.	.430	
23. Θαυμάζω τους ανθρώπους, οι οποίοι έχουν πετύχει σπουδαία πράγματα.		
24. Ονειρεύομαι την ημέρα και την ώρα που θα είμαι ικανός-ή να οδηγήσω τον εαυτό μου ή άλλους σε σημαντικά επιτεύγματα.		
25. Αισθάνομαι άνετα να ζητώ βοήθεια ή πληροφορίες από άλλους ανθρώπους.		
26. Μπορώ να γίνω “ειρηνοποιός”, αν θέλω.		
Ιδιοτιμή	3.601	2.522
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	13.850%	8.663%
Ποσοστό συνολικής διακύμανσης		22.513%

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του πρώτου παράγοντα (Κριτική σκέψη) ήταν Cronbach's $\alpha = .67$ και του δεύτερου (Θάρρος) ήταν $.64$. Δεδομένου ότι η κατασκευάστρια πρότεινε μια συνολική βαθμολογία της κλίμακας, αποφασίστηκε από να χρησιμοποιηθεί επιπλέον ένα συνολικό σκορ ηγετικών χαρακτηριστικών (των 17 προτάσεων των 2 παραγόντων). Ο δείκτης αξιοπιστίας της συνολικής βαθμολογίας ηγετικών χαρακτηριστικών ήταν $\alpha = .67$. Οι παραπάνω δείκτες είναι οριακά αποδεκτοί.

Συγκλίνουσα εγκυρότητα του ΕΗΔ σε σχέση με την ΚΕΗΡ

Για να εξετάσουμε τη συγκλίνουσα εγκυρότητα του ΕΗΔ σε σχέση με την ΚΕΗΡ υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ των μεταβλητών των δύο ερωτηματολογίων. Όπως φαίνεται στον πίνακα, όλες οι συσχετίσεις ήταν θετικές και στατιστικώς σημαντικές στο επίπεδο $p = .01$. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της ΚΕΗΡ και των μεταβλητών του ΕΗΔ ήταν μέτριες. Μέτριες βρέθηκαν και οι συσχετίσεις του παράγοντα κριτικής σκέψης με τις μεταβλητές του ΕΗΔ. Τέλος, ο παράγοντας θάρρος βρέθηκε να συσχετίζεται σε χαμηλό βαθμό με τις μεταβλητές του ΕΗΔ.

	ΚΕΗΡ Συνολική βαθμολογία	Κριτική σκέψη (Παράγοντας 1)	Θάρρος (Παράγοντας 2)
ΕΗΔ Βασικές αρχές ηγεσίας	.417**	.401**	.240**
ΕΗΔ Δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας	.548**	.523**	.318**
ΕΗΔ Δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας	.556**	.545**	.309**
ΕΗΔ Δεξιότητες δόμησης χαρακτήρα	.417**	.426**	.217**
ΕΗΔ Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	.554**	.546**	.306**
ΕΗΔ Δεξιότητες δυναμική ομάδας	.546**	.556**	.285**
ΕΗΔ Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	.631**	.565**	.399**
ΕΗΔ Προσωπικές δεξιότητες	.446**	.476**	.214**
ΕΗΔ Δεξιότητες σχεδιασμού	.544**	.516**	.319**

Το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .01$ (2-tailed).

Διαδικασία

Πριν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε γραπτή ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σχετικά με τον σκοπό της, καθώς και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων και ζητήθηκε από τους γονείς των μαθητών να υπογράψουν δήλωση συγκατάθεσης συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα. Στο πλαίσιο αυτό έγινε σαφές ότι η συμμετοχή των μαθητών, καθώς και των εκπαιδευτικών τους, ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Στη συνέχεια έπειτα από την έγγραφη συναίνεση των γονέων χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές που δέχθηκαν να συμμετάσχουν και ζητήθηκε, επιπλέον, από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν οι συμμετέχοντες μαθητές, να συμπληρώσουν τις αντίστοιχες κλίμακες των εκπαιδευτικών για καθέναν από αυτούς.

Στατιστική επεξεργασία

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0). Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ιδιοτιμή, το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης καθώς και το διάγραμμα ιδιοτιμών. Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha. Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις στις μεταβλητές ηγεσίας που προήλθαν από αυτο-αναφορές των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι ανάλυσης t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent samples t-test) για το φύλο και τη βαθμίδα φοίτησης και η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way Anova) για την τάξη. Τέλος, προκειμένου να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως μετρώνται από τις κλίμακες ΚΕΧ-Σ, και ΚΕΧΣΥΜ, και των διαστάσεων της ηγετικής ικανότητας, όπως αυτές μετρώνται με το ερωτηματολόγιο ΕΗΔ και την κλίμακα ΚΕΗΡ

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 20, οι περισσότερες κλίμακες ηγετικών δεξιοτήτων του ΕΗΔ βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις βαθμολογίες των περισσότερων κλιμάκων εκτίμησης χαρισματικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες συσχετίσεις των ηγετικών δεξιοτήτων προέκυψαν με τα εξής χαρακτηριστικά χαρισματικότητας: διανοητική ικανότητα, ακαδημαϊκή ικανότητα, δημιουργικότητα, ηγετική ικανότητα και ηγεσία αντίστοιχα, κίνητρα, μάθηση, επικοινωνία (ακρίβεια και εκφραστικότητα), σχεδιασμό/οργάνωση και μαθηματικά.

Πίνακας 20. Συσχετίσεις ΚΕΧ-Σ, ΚΕΧΣΥΜ με ΕΗΔ									
	ΕΗΔ Αρχές ηγεσίας	ΕΗΔ Γραπτή επικoin.	ΕΗΔ Προφορ. επικoin.	ΕΗΔ Δόμηση χαρακτή- ρα	ΕΗΔ Λήψη αποφά- σεων	ΕΗΔ Δυναμική ομάδας	ΕΗΔ Επίλυση προβλη- μάτων	ΕΗΔ Προσω- πικές	ΕΗΔ Σχεδι- ασμός
ΚΕΧ-Σ									
Διανοητική	.220**	.170*	.220**	.195*	.294**	.327**	.287**		.267**
Ακαδημαϊκή	.197*	.242**	.261**	.222**	.329**	.357**	.300**	.181*	.291**
Δημιουργικότητα	.187*	.184*	.258**	.263**	.278**	.374**	.339**	.229**	.292**
Καλλιτ. ταλέντο					.177*	.260**	.227**	.199*	
Ηγετική			.185*	.178*	.183*	.278**	.208*	.205*	.192*
Κίνητρα		.201*	.244**	.190*	.275**	.347**	.313**	.228**	.265**
ΚΕΧΣΥΜ									
Μάθηση		.167*	.215**	.252**	.293*	.339**	.242**	.188*	.304**
Δημιουργικότητα	.179*	.172*	.252**	.226**	.299**	.330**	.242**	.215**	.324**
Κίνητρα		.264**	.263**	.269**	.320**	.396**	.324**	.261**	.335**
Ηγεσία		.189*	.193*	.241**	.237**	.344**	.226*	.168*	.314**
Τέχνη									
Μουσική			.186*	.177*		.195*		.231**	.181*
Θεατρική				.274*	.189*	.310**	.250**	.269**	.263**
Επικοινωνία (Ακρίβεια)		.171*	.202*	.168*	.215**	.307**	.248**		.221**
Επικοινωνία (Εκφραστικότητα)		.234**	.233**	.192*	.204*	.228**	.207*		.226*
Σχεδιασμός		.223**	.206*	.237**	.183*	.303**	.275**		.269**
Μαθηματικά	.210*	.216**	.219**	.259**	.281**	.339**	.388**	.172*	.275**
Ανάγνωση						.176*			
Τεχνολογία	.220**				.183*	.271**	.206*		.289**
Επιστήμη						.174*			

Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$ (2-tailed).

Ελαφρώς χαμηλότερου μεγέθους και σχετικά λιγότερες συσχετίσεις παρατηρούμε στον Πίνακα 21 μεταξύ των ΚΕΧ-Σ, ΚΕΧΣΥΜ και της συνολικής βαθμολογίας ΚΕΗΡ, καθώς και της υποκλίμακας Κριτικής Σκέψης. Η συνολική βαθμολογία ηγετικών χαρακτηριστικών,

όπως αξιολογήθηκε από τους μαθητές με την κλίμακα ΚΕΗΡ, δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τις αξιολογικές κλίμακες ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η υποκλίμακα Θάρρος δεν παρουσίασε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις κλίμακες εκτίμησης χαρακτηριστικών χαρισματικότητας των εκπαιδευτικών. Επομένως επιβεβαιώθηκε σε ορισμένο βαθμό οι Υποθέσεις 1 και 1α, καθώς αναδείχθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ διαστάσεων της χαρισματικότητας και της ηγετικής ικανότητας. Ωστόσο οι συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ της ηγεσίας των μαθητών, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς τους, και των διαστάσεων της ηγεσίας, όπως αξιολογήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές με το ΕΗΔ, δεν ήταν υψηλότερες συγκριτικά με τις συσχετίσεις του ΕΗΔ και των άλλων διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως αναμενόταν. Όσον αφορά την ΚΕΗΡ δεν προέκυψαν καθόλου θετικές συσχετίσεις με την ηγεσία όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 21. Συσχετίσεις ΚΕΧ-Σ, ΚΕΧΣΥΜ με ΚΕΗΡ			
	ΚΕΗΡ Συνολική Βαθμολογία.	ΚΕΗΡ Κριτική σκέψη (παραγ. 1)	ΚΕΗΡ Θάρρος (παραγ. 2)
ΚΕΧ-Σ			
Διανοητική	.202*	.248**	
Ακαδημαϊκή	.175*	.239**	
Δημιουργικότητα	.177*		
Καλλιτ. ταλέντο			
Ηγετική			
Κίνητρα	.225*	.252**	
ΚΕΧΣΥΜ			
Μάθηση		.166*	
Δημιουργικότητα			
Κίνητρα	.174*	.268*	
Ηγεσία			
Τέχνη			
Μουσική			
Θεατρική		.197*	
Επικοινωνία (Ακρίβεια)	.174*	.210*	
Επικοινωνία (Εκφραστικότητα)			
Σχεδιασμός	.175*	.258*	
Μαθηματικά	.233*	.233*	
Ανάγνωση		.184*	
Τεχνολογία			
Επιστήμη			

Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = .05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$ (2-tailed).

Διαφορές φύλου ως προς τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη διαπίστωση διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στις κλίμακες ηγετικών δεξιοτήτων του ΕΗΔ, στη συνολική βαθμολογία της ΚΕΗΡ καθώς και στις δύο υποκλίμακες που προέκυψαν σε αυτήν. Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Μόνο όσον αφορά τις Βασικές Αρχές Ηγεσίας παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά $t(143) = -3.041$, $p < .05$, με τα αγόρια ($M.O.=17.58$, $T.A.=5.13$) να παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία από τα κορίτσια ($M.O.= 14.80$, $T.A.= 5.64$) σε αυτήν την κλίμακα. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στους Πίνακες 22 και 23.

Πίνακας 22. Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανά φύλο για το ΕΗΔ

	Κορίτσια (N=83)		Αγόρια (N=62)		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Βασικές αρχές ηγεσίας	14.80	5.64	17.58	5.13	-3.04	143	.003
Δεξιότητες γραπτής επικ.	23.38	6.17	22.48	6.11	.873	143	.384
Δεξιότητες προφορικής επικ.	23.85	6.42	23.98	5.80	-.124	143	.901
Δεξιότητες δόμησης χαρακτ.	30.62	4.97	30.41	5.51	.237	143	.813
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	20.51	4.49	21.14	4.25	-.850	143	.397
Δεξιότητες δυναμικής -ομάδα	32.22	6.54	32.30	6.47	-.071	143	.944
Δεξιότητες επίλυσης προβλ.	12.12	2.86	12.33	2.79	-.458	143	.648
Προσωπικές δεξιότητες	33.28	5.43	33.17	5.09	.116	143	.908
Δεξιότητες σχεδιασμού	27.63	6.31	28.91	5.95	-.502	143	.218

Πίνακας 23. Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανά φύλο για την ΚΕΗΡ

	Κορίτσια (N=83)		Αγόρια (N=62)		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Συνολική βαθμολογία ΚΕΗΡ	28.65	6.83	29.22	6.83	-.502	143	.617
Κριτική σκέψη (παράγ. 1)	15.86	4.23	15.35	4.29	.716	143	.475
Θάρρος (παράγ. 2)	12.78	4.73	13.87	4.71	-1.371	143	.173

Διαφορές ανά βαθμίδα φοίτησης ως προς τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη διαπίστωση διαφορών ανάμεσα στις δύο βαθμίδες φοίτησης (Ομάδα 1: Δημοτικό, Ομάδα 2: Γυμνάσιο) στις κλίμακες ηγετικών δεξιοτήτων του ΕΗΔ καθώς και στην συνολική βαθμολογία της ΚΕΗΡ και

στις δύο υποκλίμακες της. Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο βαθμίδες φοίτησης. Μόνον όσον αφορά την υποκλίμακα “Θάρρος” παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά $t(143) = -2.340$, $p < .05$ με τους μαθητές Γυμνασίου να παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στο θάρρος ($M.O.=14.60$, $T.A.=5.44$) από τους μαθητές Δημοτικού ($M.O.=12.53$, $T.A.=4.18$). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στους Πίνακες 24 και 25.

Πίνακας 24. Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανά βαθμίδα φοίτησης για το ΕΗΔ
Ερωτηματολόγιο ηγετικών δεξιοτήτων

	Ομάδα 1 Δημοτικό (N=96)		Ομάδα 2 Γυμνάσιο (N=49)		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Βασικές αρχές ηγεσίας	16.06	5.84	15.86	5.12	.207	143	.836
Δεξιότητες γραπτής επικ.	22.65	6.37	23.66	5.69	-9.38	143	.350
Δεξιότητες προφορικής επικ.	23.78	6.14	24.10	6.21	-.325	143	.745
Δεξιότητες δόμησης χαρακτ.	30.57	5.19	30.46	5.26	.131	143	.896
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	20.86	4.47	20.64	4.27	.290	143	.772
Δεξιότητες δυναμικής -ομάδα	32.18	6.18	32.40	7.09	-.185	143	.853
Δεξιότητες επίλυσης προβλ.	12.24	2.86	12.16	2.78	.165	143	.869
Προσωπικές δεξιότητες	33.54	4.82	32.66	6.04	.892	143	.375
Δεξιότητες σχεδιασμού	28.04	6.37	28.46	5.81	-.386	143	.700

Πίνακας 25. Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανά βαθμίδα φοίτησης για την ΚΕΗΡ
Κλίμακα εκτίμησης ηγεσίας της Roets

	Ομάδα 1 Δημοτικό (N=96)		Ομάδα 2 Γυμνάσιο (N=49)		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Συνολική βαθμολογία ΚΕΗΡ	28.24	6.26	30.14	7.66	-1.60	143	.111
Κριτική σκέψη (παράγ. 1)	15.70	4.24	15.54	4.31	.221	143	.825
Θάρρος (παράγ. 2)	12.53	4.18	14.60	5.44	-2.34	143	.022

Διαφορές ανά τάξη φοίτησης ως προς τις ηγετικές δεξιότητες και ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι ηγετικές ικανότητες των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη φοίτησης τους, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way Anova). Η ανεξάρτητη μεταβλητή, τάξη είχε τέσσερα επίπεδα: Ε' Δημοτικού, ΣΤ' δημοτικού, Α' Γυμνασίου, Β' Γυμνασίου. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι μεταβλητές των δύο ερωτηματολογίων ηγεσίας των μαθητών. Στην πλειοψηφία των μεταβλητών δεν παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους

όρους των τεσσάρων ομάδων: Βασικές αρχές ηγεσίας $F(3,141) = 1.70, p > .05$, Δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας $F(3,141) = 1.75, p > .05$, Δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας $F(3,141) = .19, p > .05$, Δεξιότητες δόμησης χαρακτήρα $F(3,141) = 1.50, p > .05$, Δεξιότητες λήψης αποφάσεων $F(3,141) = .12, p > .05$, Δεξιότητες δυναμικής στην ομάδα $F(3,141) = .69, p > .05$, Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων $F(3,141) = .47, p > .05$, Προσωπικές δεξιότητες $F(3,141) = .17, p > .05$, Δεξιότητες σχεδιασμού $F(3,141) = .55, p > .05$, Συνολική Βαθμολογία ΚΕΗΡ $F(3,141) = 1.00, p > .05$, Κριτική σκέψη $F(3,141) = .19, p > .05$. Μόνον όσον αφορά τον παράγοντα Θάρρους παρουσιάστηκε οριακή στατιστικώς σημαντική διαφορά $F(3,141) = 2.79, p < .05$, η οποία ωστόσο δεν επιβεβαιώθηκε ως στατιστικώς σημαντική από την εφαρμογή post-hoc κριτηρίων (Scheffe & Bonferroni) με αποτέλεσμα να μην καταστεί εφικτή η διευκρίνιση των ομάδων τις οποίες αφορούσε.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι επιβεβαιώθηκαν οι Υποθέσεις (6α), (6β), (6γ) σύμφωνα με τις οποίες αναμέναμε να μην παρουσιαστούν διαφοροποιήσεις στις αυτο-αξιολογήσεις των μαθητών αναφορικά με τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά τους ανά φύλο, βαθμίδα φοίτησης και τάξη αντιστοίχως.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από εκπαιδευτικούς, και της αυτοαναφερόμενης ηγετικής ικανότητας μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων Δημοτικού, καθώς και Α΄ και Β΄ τάξεων Γυμνασίου.

Όσον αφορά την Υπόθεση 1, τα αποτελέσματα κινήθηκαν προς την προβλεπόμενη κατεύθυνση, καθώς βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών, όπως αυτά αξιολογήθηκαν από τους μαθητές και των χαρακτηριστικών χαρισματικότητας, όπως εκτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότερες συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών των μαθητών με τα εξής χαρακτηριστικά χαρισματικότητας όπως αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς: διανοητική ικανότητα, ακαδημαϊκή ικανότητα, μάθηση, δημιουργικότητα, ηγεσία, κίνητρα, επικοινωνία (ακρίβεια και εκφραστικότητα), σχεδιασμό/οργάνωση και τα μαθηματικά. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με ευρήματα προηγούμενης μελέτης (Pfeiffer & Jarosewich, 2003) όπου αναφέρονται θετικές συσχετίσεις μεταξύ των εξής χαρακτηριστικών εκτίμησης χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς: διανοητική, ακαδημαϊκή, και ηγετική ικανότητα, δημιουργικότητα, και κίνητρα, με άλλη ωστόσο μέτρηση της ηγεσίας, και συγκεκριμένα με ηγετικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές.

Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στις ηγετικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά με την διανοητική ικανότητα, ήταν αναμενόμενες εν μέρει, καθώς έχει υποστηριχθεί στην βιβλιογραφία ότι η διανοητική ικανότητα συνδέεται με την ηγεσία (Chan, 2007b. Judge, Colbert, & Ilies, 2004). Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με την πεποίθηση πολλών εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές με υψηλότερη διανοητική ικανότητα έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν ηγέτες (Lee & Olskewski-Kubilious, 2016). Παρ' όλα αυτά οφείλουμε να αναφέρουμε ότι οι σχέσεις μεταξύ των δύο εννοιών παραμένουν ασαφείς, καθώς τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών παρουσιάζουν αντικρουόμενα ευρήματα (Muammar, 2015). Η Kim (2009) για παράδειγμα, κατέληξε στο ότι η νοημοσύνη δεν είναι από μόνη της επαρκής προκειμένου να είναι ένας μαθητής αποτελεσματικός ηγέτης.

Οι συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ της ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, και των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών των μαθητών βρίσκονται σε συνάφεια επίσης με εύρημα έρευνας της Fernandez (2003), η οποία σε δείγμα κοριτσιών συμπέρανε ότι όσο υψηλότερα ήταν τα

επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας τους, τόσο πιο υψηλές οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τα ηγετικά τους χαρακτηριστικά. Η σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με την ηγετική συμπεριφορά διαφαίνεται επίσης σε έρευνα των Schneider, Paul, White και Holcombe (1999), οι οποίοι κατέληξαν στο γεγονός ότι η ακαδημαϊκή ικανότητα λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της ηγετικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς τους. Οι Schneider, Ehrhart και Ehrhart (2002) επέκτειναν αυτό το εύρημα σε υποδείξεις ηγετών από συνομηλίκους επίσης.

Επιπλέον, οι συσχετίσεις που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα μεταξύ των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών των μαθητών και της μάθησης, των κινήτρων, της ηγεσίας καθώς και της δημιουργικότητας συνάδουν επίσης με ευρήματα και άλλων μελετών οι οποίες παρουσιάζουν αντίστοιχα μοτίβα συσχετίσεων (Chan, 2000a. Chan, 2000b). Μια ενδεχόμενη ερμηνεία αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να είναι η διαπίστωση ότι, αυτός ο οποίος επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες είναι αναμενόμενο να είναι δημιουργικός και να διαθέτει επίσης υψηλά κίνητρα (Habegger -Ward, 2011). Ωστόσο σύμφωνα τον Chan (2000a), είναι αμφισβητήσιμο το εάν οι κρίσεις των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνουν χαρακτηριστικά μάθησης, κινήτρων και δημιουργικότητας ως ενδείξεις της ηγεσίας ή εάν ορισμένα αυτοαναφερόμενα χαρακτηριστικά ηγεσίας μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά μάθησης, κινήτρων ή δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα στην έρευνα του ο Chan (2000a) βρίσκοντας παρόμοιες συσχετίσεις προτείνει ότι η ΚΕΗΡ ίσως περιλαμβάνει στοιχεία μάθησης, δημιουργικότητας και κινήτρων. Συναφές είναι επιπλέον το εύρημα έρευνας της Kim (2009), η οποία βρήκε θετικές συσχετίσεις μεταξύ ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών δημιουργικής προσωπικότητας τόσο σε τυπικούς όσο και σε χαρισματικούς μαθητές.

Η συσχέτιση των χαρακτηριστικών επικοινωνίας (ακρίβειας και εκφραστικότητας) με τις μεταβλητές της ηγεσίας φαίνεται λογική, δεδομένου του γεγονότος ότι έχει υποστηριχθεί, ότι η επικοινωνία καθώς και τα κίνητρα, τα οποία προαναφέρθηκαν, αποτελούν παράγοντες-κλειδιά στην αποτελεσματική ηγεσία (Manning, 2005). Η Ahn (2008) επίσης, τονίζει τη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα αυτών της λογικής και ευκρινούς έκφρασης των σκέψεων και των αισθημάτων στην αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη. Παρά τις διάφορες διαφωνίες των ερευνητών στο θέμα της ηγεσίας, οι Conner και Strobel (2007) υποστηρίζουν ότι υπάρχει συμφωνία στο γεγονός ότι η ηγεσία των νέων απαιτεί ικανότητα στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Επιπλέον, ερμηνεύσιμες ήταν οι συσχετίσεις των ηγετικών δεξιοτήτων με την αξιολόγηση χαρακτηριστικών σχεδιασμού/οργάνωσης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι δεξιότητες σχεδιασμού εντάσσονται στο σύνολο εκείνο των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και

χαρακτηριστικών που συναποτελούν την ηγεσία (Pfeiffer & Wechsler, 2013). Συναφή είναι τα ευρήματα της έρευνας του Muammar (2015) όπου εκεί ωστόσο παρουσιάζεται υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων σχεδιασμού και της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Muammar (2015), η επιτυχία δεν είναι ένα αποτέλεσμα τυχαίων συμβάντων, αντίθετα απαιτεί έναν καλό σχεδιασμό, μια καλή οργάνωση και αφοσίωση προκειμένου να επιτευχθούν εξαιρετικά αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν διαφαίνεται ο ρόλος των δεξιοτήτων σχεδιασμού δηλαδή της διαχείρισης του χρόνου, του προγραμματισμού των βημάτων μιας εργασίας, του προσανατολισμού στην επίτευξη στην αποτελεσματικότητα κάποιου ως ηγέτη. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, ότι πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης της ηγεσίας συμπεριλαμβάνουν στους κεντρικούς στόχους τους ανάμεσα σε άλλους την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού στους συμμετέχοντες.

Οι συσχετίσεις των δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών της ηγεσίας με τα χαρακτηριστικά στην περιοχή των μαθηματικών όπως αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς έρχονται σε αντιδιαστολή με εύρημα του Chan (2000a) στην έρευνα του οποίου δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της μαθηματικής συλλογιστικής εκτιμώμενης από τους εκπαιδευτικούς και της συνολικής βαθμολογίας ηγετικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Βάσει προγενέστερων μελετών, αναμέναμε θετικές συσχετίσεις των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που προέκυψαν από τις αυτο-αναφορές των μαθητών με τις αξιολογικές κλίμακες ηγεσίας των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο παρουσιάστηκε ως εύρημα όσον αφορά τις ηγετικές δεξιότητες των μαθητών (Chan, 2000a. Pfeiffer & Jarosewich, 2003). Οι συσχετίσεις αυτές είναι λογικά αναμενόμενες καθώς οι κλίμακες είναι κατασκευασμένες προκειμένου να μετρήσουν συναφείς δεξιότητες, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές τα οποία συνιστούν την ηγεσία. Όσον αφορά τη συνολική βαθμολογία της KEHP, αναμέναμε να παρουσιαστεί συσχέτιση με την κλίμακα ηγεσίας των KEXSYM καθώς έχουν προταθεί ως συγκλίνουσες μετρήσεις της ηγεσίας (Chan, 2000a. Chan, 2000b). Η απουσία αυτής της συσχέτισης ίσως να οφείλεται στον περιορισμό των προτάσεων της συνολικής βαθμολογίας από 26 σε 17 που πραγματοποιήθηκε στην διαδικασία του ελέγχου της δομής, καθώς οι προαναφερθείσες έρευνες χρησιμοποίησαν μια συνολική βαθμολογία της αρχικής κλίμακας.

Αναφορικά με τον έλεγχο της παραγοντικής δομής της ελληνικής εκδοχής του ΕΗΔ (Υπόθεση 2α), μέσω διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων, διαπιστώθηκε η μονοπαραγοντική δομή των εννέα κλιμάκων που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο. Παρόλο που δεν έχει ελεγχθεί η δομή του ερωτηματολογίου από τους κατασκευαστές του (Karnes & Chauvin, 2005), τα ευρήματα της μονοπαραγοντικής δομής των κλιμάκων ενισχύουν την πρόταση των κατασκευαστών για υπολογισμό μιας συνολικής τιμής για κάθε μια κλίμακα

του. Σύμφωνα με όσα γνωρίζουμε, μοναδική έρευνα ελέγχου της δομής του εργαλείου αποτελεί αυτή του Edmunds (1998), ο οποίος συμπέρανε την μονοπαραγοντική δομή όλου του ερωτηματολογίου, πραγματοποιώντας ωστόσο παραγοντική ανάλυση σε δεδομένα πολύ μικρού (και μάλλον ανεπαρκούς) αριθμού συμμετεχόντων για την έκταση του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας των εννέα κλιμάκων (Υπόθεση 2β), τα αποτελέσματα στο σύνολο τους επιβεβαίωσαν την υπόθεση ικανοποιητικής αξιοπιστίας. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αντίστοιχες έρευνες χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου (Eley & Kirk, 2004. Holmes, 2005. Karnes & Chauvin, 2005. O'Donnell & Coe-Regan, 2006. Thomas & Swamy, 2017).

Σχετικά με τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της ελληνικής εκδοχής της KEHP (Υπόθεση 3α), μέσω εφαρμογής διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων κρίθηκε προτιμότερη η υιοθέτηση της δι-παραγοντικής δομής της κλίμακας. Ευρήματα προγενέστερων ερευνών δεν παρουσιάζουν ομοιομορφία ως προς τη δομή της κλίμακας, καθώς ο Chan (2000α) έχει προτείνει τη δομή των τριών παραγόντων στην αρχική κλίμακα καθώς και τη δομή των τριών παραγόντων σε μετέπειτα αναθεωρημένη κινέζικη εκδοχή της κλίμακας (Chan, 2007α. Chan, 2007b). Η Parmer (2013) σε έρευνα που πραγματοποίησε παρουσίασε τη δομή έξι παραγόντων. Η ίδια η κατασκευάστρια χρησιμοποίησε την κλίμακα με την μορφή συνολικού σκορ ηγετικών χαρακτηριστικών, αντιλαμβανόμενη την κλίμακα ως έναν παράγοντα (Lee, Olszewski-Kubilius, Donahue, & Weimholt, 2007. Ogurlu & Emir, 2013). Στην παρούσα εργασία η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας καθώς και των υποκλιμάκων που προέκυψαν ήταν αποδεκτή. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες οι οποίες προτείνουν αποδεκτά έως ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας για την κλίμακα και επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 3β (Chan.2000α. Chan, 2003. Chan, 2007α. Chan, 2007b. Ogurlu & Emir, 2013).

Αναφορικά με τη συγκλίνουσα εγκυρότητα των δυο ερωτηματολογίων ηγεσίας των παιδιών (Υπόθεση 4), τα αποτελέσματα κινήθηκαν προς την αναμενόμενη κατεύθυνση με την KEHP να παρουσιάζει θετικές μετρίου βαθμού συσχετίσεις με τις ηγετικές δεξιότητες του ΕΗΔ. Οι συσχετίσεις των δύο ερωτηματολογίων ήταν αναμενόμενες καθώς μετράνε θεωρητικά σχετικές έννοιες δηλαδή ηγετικά χαρακτηριστικά και ηγετικές δεξιότητες αντίστοιχα. Τα ευρήματα αυτά είναι συναφή με άλλες έρευνες που περιλαμβάνουν τουλάχιστον ένα από αυτά τα δύο ερωτηματολόγια με άλλες μετρήσεις της ηγεσίας (Edmunds, 1998. Edmunds & Yewchuk, 1996. Ogurlu & Emir, 2013). Οι μέτριες θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της KEHP με τις βαθμολογίες των κλιμάκων

του ΕΗΔ επιβεβαιώνουν ότι τα ερωτηματολόγια αποτελούν εργαλεία μέτρησης διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας.

Σχετικά με τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των επτά εκ των δεκατεσσάρων ΚΕΧΣΥΜ, μέσω της εφαρμογής διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων, διακριβώθηκε η μονοδιάστατη δομή των κλιμάκων του εργαλείου επιβεβαιώνοντας έτσι την Υπόθεση 5α. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων ήταν πολύ καλή έως εξαιρετική. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 5β και συνάδουν με παρεμφερείς έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν παρόμοια ευρήματα (Bakheit, 2015. Chan, 2000b. Kazem et al., 2014. Labār & Frumos, 2013. Renzulli, et al., 2009. Renzulli et al., 2010. Rogalla, 2003). Όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου των ΚΕΧΣΥΜ επιβεβαιώθηκε η Υπόθεση 5γ, καθώς προέκυψαν μέτριες και υψηλές, θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις ΚΕΧΣΥΜ. Το μοτίβο των πυκνών διασυνδέσεων μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων/κλιμάκων της χαρισματικότητας αντανακλά το υψηλό ποσοστό της κοινής διακύμανσης που διαθέτουν οι διαφορετικές εκφάνσεις μέσω των οποίων μπορεί αυτή να εκδηλωθεί (Pfeiffer & Jarosewich, 2003). Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με παρόμοιες έρευνες (Bakheit, 2015, Gridley & Treloar, 1984. Labār & Frumos, 2013. Renzulli et. al, 2010).

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις Υποθέσεις 6α, 6β και 6γ, καθώς φάνηκε ότι, σε γενικές γραμμές, δεν υπήρξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές των ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών των νέων ως προς το φύλο, τη βαθμίδα φοίτησης και την τάξη φοίτησης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει την ανυπαρξία διαφορών φύλου και τάξης φοίτησης στον τρόπο που τα παιδιά και οι έφηβοι αυτο-αξιολογούν τις ηγετικές τους ικανότητες (Chan, 2000a. Chan, 2007b. Edmunds & Yewchuk, 1996. Habegger-Ward, 2011. Karnes & McGinnis, 1996. Riley & Karnes, 1994. Rogers, 2009. Thangarajathi, 2010. Zacharatos, Barling & Kelloway, 2000). Οι μόνες στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν όσον αφορά το φύλο σε σχέση με τις βασικές αρχές ηγεσίας, δείχνοντας πως τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη γνώση των βασικών αρχών της ηγεσίας σε σχέση με τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με έρευνα των Karnes και D’Hio (1990). στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο χωρίς, ωστόσο, να παρουσιαστεί τέτοια διαφορά. Τέλος, στατιστικώς σημαντικές διαφορά παρουσιάστηκε, όσον αφορά τη βαθμίδα φοίτησης, σε σχέση με την υποκλίμακα “Θάρρος”, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές Γυμνασίου έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στο θάρρος από τους μικρότερους μαθητές Δημοτικού.

Συμβολή της παρούσας έρευνας – Σύνοψη

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως αυτές εκτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, και των διαστάσεων της ηγετικής ικανότητας, όπως εκτιμήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Διαπιστώθηκε ότι οι αυτο-αναφορές των μαθητών, αναφορικά με τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά τους, παρουσίασαν θετικές συσχετίσεις με αρκετές διαστάσεις της χαρισματικότητας, εκτιμώμενες από τους εκπαιδευτικούς τους. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι διαστάσεις της χαρισματικότητας, όπως η διανοητική ικανότητα, η ακαδημαϊκή ικανότητα, η μάθηση, η δημιουργικότητα, τα κίνητρα, η ηγετική ικανότητα, η επικοινωνία όσον αφορά την ακρίβεια και την εκφραστικότητα, οι ικανότητες σχεδιασμού καθώς και μαθηματικών σχετίζονται με τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα των σχέσεων αυτών των εννοιών καθώς και των χαρακτηριστικών που τα απαρτίζουν. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν διέφεραν ως προς τον τρόπο που αξιολόγησαν τους εαυτούς τους στις διάφορες διαστάσεις της ηγεσίας ανά φύλο, βαθμίδα φοίτησης και τάξη. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα παρέχει επαρκή δεδομένα, προκειμένου να υποστηρίξει ότι η ελληνική εκδοχή των ΚΕΧΣΥΜ μπορεί να αποτελέσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης χαρακτηριστικών χαρισματικής συμπεριφοράς μαθητών σε ελληνικό πληθυσμό. Τέλος, προσφέρει κάποια αρχικά δεδομένα για να υποστηρίξει την ιδέα ότι η ελληνική εκδοχή των ΕΗΔ και ΚΕΗΡ μπορούν να θεωρηθούν ως κατάλληλες μετρήσεις για την αυτο-αξιολόγηση ηγετικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών αντίστοιχα, των μαθητών Ε΄, και ΣΤ΄ Δημοτικού καθώς και Α΄, και Β΄ Γυμνασίου.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε ορισμένους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Αρχικά, η συλλογή δεδομένων με εργαλεία αυτο-αναφορών ως προς τις ηγετικές δεξιότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά των μαθητών, μειώνουν την αντικειμενικότητα της μέτρησής τους, καθώς είναι πιθανό να προκαλούν, σε κάποιο βαθμό, κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, σε σχέση με τον μεγάλο αριθμό προτάσεων κάποιων ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας, δεν μας επέτρεψε τον έλεγχο της δομής των ερωτηματολογίων στο σύνολο τους, παρά μόνο σε επίπεδο κλίμακας.

Επομένως, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερα και περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα εκπαιδευτικών και μαθητών, τα οποία να επιτρέπουν την εφαρμογή διερευνητικών και επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων στο σύνολο του κάθε εργαλείου εκπαιδευτικών καθώς και του ΕΗΔ, προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι ψυχομετρικές ιδιότητές τους. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν το ζήτημα της διακρίνουσας εγκυρότητας της ΚΕΗΡ με αξιολογήσεις αυτών των χαρακτηριστικών χαρισματικότητας.

Επιπρόσθετα, η πολύπλοκη και πολυδιάστατη φύση των ανθρώπινων ικανοτήτων, και συγκεκριμένα της ηγετικής ικανότητας, τονίζουν τη σημασία χρήσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης προκειμένου να αναγνωρίζονται και να αξιολογούνται οι δεξιότητες σε αυτόν τον τομέα και να μελετώνται οι σχέσεις τους με τις υπόλοιπες διαστάσεις της χαρισματικότητας. Ενδιαφέρον θα είχε, επίσης, η μελέτη αυτών των σχέσεων να γίνει με τη μέτρηση των διαστάσεων της χαρισματικότητας των μαθητών μέσω ψυχομετρικών δοκιμασιών και σχολικών βαθμών, καθώς είναι πιθανό οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών να διαφέρουν από τις ίδιες τις ικανότητες των μαθητών. Με τη χρήση εργαλείων μέτρησης της ηγεσίας -πέραν των ερωτηματολογίων-, θα ήταν χρήσιμο, να εξεταστεί μελλοντικά αν οι αξιολογικές κλίμακες ηγεσίας των εκπαιδευτικών προβλέπουν την ηγετική ικανότητα των μαθητών.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους νέους, καθώς και την εξέταση της αποτελεσματικότητας τέτοιου είδους προγραμμάτων με τη χρήση των κλιμάκων αυτο-αναφοράς που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, οι κλίμακες των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επιλογή μαθητών με υψηλό δυναμικό προκειμένου να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης των διαστάσεων της χαρισματικότητάς τους.

Συμπερασματικά, αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιηθούν επιπλέον έρευνες προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η ηγετική ικανότητα στα παιδιά και στους νέους καθώς και να μελετηθεί περαιτέρω η σχέση της με διαστάσεις της χαρισματικότητας. Προκειμένου οι κοινωνίες, τόσο μεγάλης, όσο και μικρής κλίμακας, σε όλον τον πλανήτη να αναπτυχθούν, να ευδοκιμήσουν και να συνεργαστούν ειρηνικά, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα ήταν χρήσιμο να παρέχουν πόρους για την ανάπτυξη της ηγεσίας, τόσο στην γενική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Addison, L. (1985). *Leadership skills among the gifted and talented*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children (ERIC Document Reproduction Service No. ED262511). Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262511.pdf>
- Ahn, S. H. (2008). *A study of leadership development programme for gifted primary school students in South Korea* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από <http://etheses.dur.ac.uk/2178/>
- Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell–Horn–Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 185–202). New York: Guilford Press. Ανακτήθηκε από: <https://pdfs.semanticscholar.org/6739/c492a5f2dc808ce78d82663a8501c9e43882.pdf>
- Almohaimed, S. A. (2015). *Understanding leadership development for young people: creating a multi-dimensional and holistic framework for emerging high-school students as future leaders in KSA* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/15773>
- Bakheit, S. E. F. A. (2015). Developing a Saudi version of the new four scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Gifted Education International*, 31(2), 102-116. doi: 10.1177/0261429413491482
- Barker, R. A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is?. *Human relations*, 50(4), 343-362.

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bisland, A., Karnes, F. A., & Cobb, Y. B. (2004). Leadership education: Resources and websites for teachers of gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 50-56.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bracken, B. A., & McCallum, R. S. (1998). *Universal Nonverbal Intelligence Test*. Itasca, IL: Riverside.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79. doi: 10.1177/001698620504900107
- Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnson, S. K. (1997). *Test of Nonverbal Intelligence-3rd Edition*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 412-446.
- Chan, D. W. (2000a). Assessing leadership among Chinese secondary students in Hong Kong: The use of the Roets Rating Scale for leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 115-122. doi: 10.1177/001698620004400204
- Chan, D. W. (2000b). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69-82. doi: 10.1080/713669176

- Chan, D. W. (2003). Leadership skills training for Chinese secondary students in Hong Kong: Does training make a difference? *Journal of Secondary Gifted Education, 14*(3), 166-174. doi: 10.4219/jsge-2003-427
- Chan, D. W. (2007a). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies, 18*(2), 155-172. doi: 10.1080/13598130701709749
- Chan, D. W. (2007b). Leadership competencies among Chinese gifted students in Hong Kong: The connection with emotional intelligence and successful intelligence. *Roeper Review, 29*(3), 183-189. doi: 10.1080/02783190709554407
- Conner, J. O., & Strobel, K. (2007). Leadership development: An examination of individual and programmatic growth. *Journal of Adolescent Research, 22*(3), 275-297. doi: 10.1177/0743558407299698
- Council for Exceptional Children. (1990). Giftedness and the Gifted: What's It All About? (Report No. E476). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 481). Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED321481>
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review, 23*(2), 72-79.
- Dempster, N., & Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education, 51*(3), 276-285.
- Δουγαλή, Α. [Επιστημονική επόπτρια: Παπαντωνίου, Γ.]. (Δεκέμβριος, 2016). *Κλίμακες εκτίμησης χαρισματικότητας (ΚΕΧ-Σ): Έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και της συγκλίνουσας εγκυρότητάς τους σε σχέση με τους σχολικούς βαθμούς*. Προφορική ανακοίνωση που έγινε στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας Φοιτητών της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Αθήνα.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eby, J. W. (1989). *Eby Gifted Behavior Index: Administration manual*. East Aurora, NY: D.O.K.
- Edmunds, A. L. (1998). Content, concurrent and construct validity of the Leadership Skills Inventory. *Roeper Review*, 20(4), 281-284.
- Edmunds, A., & Yewchuk, C. R. (1996). Indicators of leadership in gifted grade twelve students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 345-355.
- Eley, D., & Kirk, D. (2004, 29th September-03rd October). *Gender and citizen potential in adolescent students*. Paper presented at the 39th Australian Psychological Society Annual Conference: Psychological Science in Action, Sydney, Australia. Ανακτήθηκε από <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:9252>
- Elliot, C. D. (2007). *Differential Ability Scales, second edition: Normative data and tables manual*. San Antonio, TX: PsychCorp Harcourt Assessment Inc.
- Ellis, J. L. (1990). *Leadership strength indicator: A self-report leadership analysis instrument for adolescents*. Monroe, NY: Trillium Press.
- Evans, S. E. (2014). *Making leaders: Examining how elementary school students develop an understanding of leadership and show emerging leadership tendencies* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από https://scholarscompass.vcu.edu/etd/3597/?utm_source=scholarscompass.vcu.edu%2Fetd%2F3597&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64–79). New York, NY: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. (1999). A Developmental, Evolutionary Perspective on Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 159-67.
- Fernandez, S. (2003). *Parents' ratings of resilience and leadership scores recorded on the Roets Rating Scale for Leadership by girls in grades 6 through 8* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3305579)
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. *Advances in experimental social psychology*, 1, 149-190.
- Fiedler, F. E. (1996). Research on leadership selection and training: One view of the future. *Administrative Science Quarterly*, 41, 241-250.
- Fox, D. L. (2012). *Teachers' Perceptions of Leadership in Young Children*. (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από <http://scholarworks.uno.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2634&context=td>
- Fox, D. L., Flynn, L., & Austin, P. (2015). Child Leadership: Teachers' Perceptions and Influences. *Childhood Education*, 91(3), 163-168. doi: 10.1080/00094056.2015.1047306
- Fox, S. E. (2014). "Dare to Care: Teaching Leadership to Gifted Students" *Honors College Capstone Experience/Thesis Projects*. Paper 507. Ανακτήθηκε από https://digitalcommons.wku.edu/stu_hon_theses/507/
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.

- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–119). New York, NY: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1892). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (2nd ed.). London: MacMillan and Co. Ανακτήθηκε από:
<http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v4.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2nd ed.). London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1998). The intelligences of leaders. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(2), 203-206.
- Gardner, H., & Laskin, E. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Austin, TX: PRO-ED.
- Goleman, D. (1998) What makes a leader?, *Harvard Business Review*, 76(6), 93–102.
- Gridley, B. E., & Treloar, J. H. (1984). The validity of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students for the identification of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2(1), 65-71.
- Habegger-Ward, C. (2011). *An Evaluation of Leadership Traits and Prior Leadership Activities in Gifted Eighth-Grade Students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3482805)
- Hailey, D. J. G. (2013). *Parental Perceptions of Supportive and Non-Supportive Influences on the Development of Leadership* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από
https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.gr/&httpsredir=1&article=4370&context=gradschool_dissertations

- Hayes, N. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. (Επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη), Τόμος Α'.
Αθήνα: Πεδίο.
- Haynes-Tross, E. (2015). *The Importance of Developing Leadership Skills in Grades 6-8 Middle School Students From the Perspective of Administrators, Teachers, and Students* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από
https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.gr/&httpsredir=1&article=1231&context=education_etd
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *The American Economic Review*, *91*(2), 145-149.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, *46*, 302- 323.
- Heller, K. A. (2005). The Munich Model of Giftedness and Its Impact on Identification and Programming. *Gifted and Talented International*, *20*, 30-36. doi: 10.1080/15332276.2005.11673055
- Heller, K. A. & Hany, E. A. (1986). Identification, development and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted* (pp. 67-82). Toronto: Huber.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall.

- Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493-504. doi: 10.1037/0003-066X.49.6.493
- Holmes, L. A. (2005). *The impact of service-learning on the leadership development of adolescent students in an advanced language arts class* (Master's thesis). Ανακτήθηκε από <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:182057/datastream/PDF/view>
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253-270.
- Institute for Behavioral Research in Creativity. (1990). *Student talent and risk profile*. Salt Lake City, UT: Author.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational assessment*, 20(4), 322-336. doi: 10.1177/073428290202000401
- Johnsen, S., Qiu, X., & Frederick, K. (2010). What the research say about leadership development of gifted students. *Tempo*, 3(1), 9.18.
- Jolly, J. L. (2005). Pioneering definitions and theoretical positions in the field of gifted education. *Gifted Child Today*, 28(3), 38-44.
- Jolly, J. L. (2008). Historical Perspectives: Lewis Terman: Genetic Study of Genius—Elementary School Students. *Gifted Child Today*, 31(1), 27-33. doi: 10.4219/gct-2008-689
- Judge, T. A., Colbert, A. E., & Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership: a quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 542.
- Καμπόλη, Γ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2011). Ηγετικές ικανότητες χαρισματικών και ταλαντούχων. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ. Έκδ.),

3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, 2-5 Ιουνίου 2011 (σ. 151-159). Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://docplayer.gr/714213-3-o-panellinio-synedrio-epistimon-ekpaideysis.html>

- Karagianni, D., & Montgomery, A. (2017). Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-13. doi: 10.1080/02673843.2017.1292928
- Karnes, F.A. & Chauvin, J.C. (2000). *Leadership Skills Inventory*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press, Inc.
- Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (2005). *Leadership development program manual* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Karnes, F. A., & D'Ilio, V. R. (1990). Correlations between personality and leadership concepts and skills as measured by the High School Personality Questionnaire and the Leadership Skills Inventory. *Psychological Reports*, 66(3), 851-856.
- Karnes, F. A., & McGinnis, J. C. (1996). Scores on indicators of leadership skills, locus of control, and self-actualization for student leaders in grades 6 to 10. *Psychological Reports*, 78, 1235-1240.
- Karnes, F. A., & Stephens, K. R. (1999). Lead the way to leadership education. *The Education Digest*, 64(8), 62.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004). *Manual for the Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition (KABC-II), Comprehensive Form*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 60-73. doi: 10.1177/0734282911428196

- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2260-2269.
- Kazem, A. M., Alzubaidi, A. S., Hemdan, A. H., & Renzulli, J. (2014). The Factor Structure of the Scales for Rating the Behavioural Characteristics of Superior Students (SRBCSS): Results on an Omani Sample. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 2(1), 127-149.
- Khatena, J., & Morse, D. T. (1994). *Khatena-Morse multi-talent perception inventory*. Binsonville, IL: Scholastic Testing Service.
- Kim, M. (2009). The factors influencing leadership skills of gifted and regular students and its implications for gifted education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2), 49–67.
- Klein, A. G. (2000). Fitting the school to the child: The mission of Leta Stetter Hollingworth, founder of gifted education. *Roeper Review*, 23(2), 97-103.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. M. (1995). *An instructor's guide to the leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/242601322_An_Instructor's_Guide_to_The_Leadership_Challenge
- Kress, C. A. (2006). Youth leadership and youth development: Connections and questions. *New Directions for Youth Development*, 109, 45–56. doi: 10.1002/yd.154
- Labăr, A. V., & Frumos, F. V. (2013). Adaptation and validation of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students (SRBCSS) for self-assessment on a romanian sample. *Scientific Annals of the 'Alexandru Ioan Cuza' University of Iasi: Educational Sciences Series/Analele Stiintifice ale Universitatii 'Alexandru Ioan Cuza' - Sect. Stiintele Educatiei*, 17, 103-116.

- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006a). Comparisons between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. *Roepers Review*, 28(3), 157-166.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006b). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- Lee, S.-Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). Leadership development and gifted students. In R. J. R. Levesque (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1-10). New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-32132-5_290-2
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R., & Weimholt, K. (2007). The effects of a service-learning program on the development of civic attitudes and behaviors among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(2), 165-197.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Parent Ratings Using the Chinese Version of the Parent Gifted Rating Scales—School Form Reliability and Validity for Chinese Students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(4), 659-675. doi: 10.1177/0013164407313365
- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 971-997). New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-6162-2.pdf>

- Lohman, D. F., & Lakin, J. (2007). Nonverbal test scores as one component of an identification system: Integrating ability, achievement, and teacher ratings. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments for identifying gifted and talented students* (pp. 41-66). Austin, TX: Prufrock Press.
- Machek, G. R., & Plucker, J. (2003). Individual intelligence testing and giftedness: A primer for parents. *Parenting for High Potential*, 10-15.
- MacNeil, C. A. (2006). Bridging generations: Applying “adult” leadership theories to youth leadership development. *New Directions for Student Leadership*, 109, 27-43. doi: 10.1002/yd.153
- Manning, S. (2005). Young leaders: Growing through mentoring. *Gifted Child Today*, 28(1), 14-21.
- Marland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background Papers Submitted to the U.S. Office of Education. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. Ανακτήθηκε από <https://www.valdosta.edu/colleges/education/pcft/document%20/marland-report.pdf>
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2008). Εισαγωγή. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (Τόμος Β') (σ. 21-40). Αθήνα: Gutenberg.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 77-113.
- McCarney, S. B., & Anderson, P. D. (1998). *The Gifted Evaluation Scale* (2nd ed.): Technical manual. Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.

- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. I. (2012). Identification of gifted in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*(1), 59-88. doi: 10.1080/15377903.2012.643757
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence, 37*, 1-10. doi: 10.1016/j.intell.2008.08.004
- Milligan, J. (2004). Leadership skills of gifted students in a rural setting: Promising programs for leadership development. *Rural Special Education Quarterly, 23*(1), 16-21. doi: 10.1177/875687050402300104
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187–201). New York: Cambridge University Press.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(4), 447-480.
- Muammar, O. M. (2015). The differences between intellectually gifted and average students on a set of leadership competencies. *Gifted Education International, 31*(2), 142-153. doi: 10.1177/0261429413498007
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Connelly, M. S., & Marks, M. A. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly, 11*(1), 155–170.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly, 11*(1), 11-35.
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly, 22*(3), 459-470. doi: 10.1016/j.leaqua.2011.04.004

- Murphy, E., & Meisgeier, C. (1987). *Murphy-Meisgeier type indicator for children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Murphy, C., & Walker, D. (2015). Chapter 1: Introduction and definitions of giftedness in the early years. In Margrain, V., Murphy, C., & Dean, J. (Eds.), *Giftedness in the early years: Informing, learning & teaching* (pp. 1-13). Wellington, New Zealand: NZCER Press. Ανακτήθηκε από:
<http://www.nzcer.org.nz/system/files/Chapter%201.pdf>
- Myers, I. B., & McCaulley, M. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers - Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Naglieri, J. A. (1997). *Naglieri Nonverbal Ability Test*. San Antonio, TX: PsychCorp.
- Newman, T. M. (2008). Assessment of giftedness in schoolage children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 161–176). New York, NY: Springer. Ανακτήθηκε από:
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-74401-8>
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice* (6nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Oakland, T., Falkenberg, B. A., & Oakland, C. (1996). Assessment of leadership in children, youth and adults. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 138-146.
- O'Donnell, J., & Coe-Regan, J. A. R. (2006). Promoting youth development and community involvement with technology: The Long Beach YMCA CORAL Youth Institute. *Journal of Technology in Human Services*, 24(2-3), 55-82.
- Ogurlu, Ü., & Emir, S. (2013). Development of leadership skills scale for students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 539-550.

- Ogurlu, Ü., & Emir, S. (2014). Effects of a Leadership Development Program on Gifted and Non-Gifted Students' Leadership Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242. doi: 10.14689/ejer.2014.55.13
- Page, A. (2006). Three Models for Understanding Gifted Education. *Kairaranga*, 7(2), 11-15
- Παπαντωνίου, Γ. (Οκτώβριος, 2014). *Σχολική εκδοχή των Κλιμάκων Εκτίμησης Χαρισματικότητας (ΚΕΧ-Σ): Προκαταρκτικός έλεγχος ψυχομετρικών ιδιοτήτων*. Προσκεκλημένη ομιλία στη Δημερίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος με θέμα «Μάθηση και Εκπαίδευση: Διορθώνοντας το λάθος και ενισχύοντας το σωστό», Φλώρινα.
- Παπαντωνίου, Γ. (Απρίλιος, 2015). *Κλίμακες ανίχνευσης χαρισματικών παιδιών*. Προσκεκλημένη ομιλία στην Ημερίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Ειδική Αγωγή και Παιδαγωγική Πράξη», Ιωάννινα.
- Παπαντωνίου, Γ., Μωραΐτου, Δ., Ντίνου, Μ., Κατσαδήμα, Έ., Θωμαΐδου, Χ., & Σαββίδου, Ε. (Οκτώβριος, 2015). *Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των επιδόσεων μαθητών Δημοτικού Σχολείου σε τεστ γνωστικών ικανοτήτων και της εκτίμησης πιθανής χαρισματικότητάς τους, εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους*. Στο Γ. Στεφάνου (Οργανώτρια/Πρόεδρος & Συζητήτρια). Θετικά στοιχεία του χαρακτήρα: Επιτυγχάνοντας τους στόχους και καλή ποιότητα ζωής. Συμπόσιο που έγινε στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ), Ιωάννινα.
- Parmer, L. (2013). The relationship between adolescent personality and leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17, 61-76.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying Gifted and Talented Students. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50. doi: 10.1300/J008v19n01_03

- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say, *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161–169.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. doi: 10.1177/0734282911428192
- Pfeiffer, S. I., & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 177–198). New York, NY: Springer. Ανακτήθηκε από:
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-74401-8>
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Pfeiffer, S. I., & Wechsler, S. M. (2013). Youth leadership: A proposal for identifying and developing creativity and giftedness. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(2), 219-229. Ανακτήθηκε από
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200008>
- Phillips, C. E. (2009). *An Exploration of identification of leadership for gifted students*. (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από
<https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.gr/&httpsredir=1&article=1513&context=etd>
- Plata, M., & Masten, W. G. (1998). Teacher ratings of Hispanic and Anglo students on a behavior rating scale. *Roeper Review*, 21(2), 139-144. doi: 10.1080/02783199809553946
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Advanced Progressive Matrices* (1998 edition). Oxford, England: Oxford Psychologists Press.

- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*, *10*(2), 67–75. doi: 10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conceptions of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *92*(8), 81-88. doi: 10.1177/0031721711109200821
- Renzulli, J. S., & D'Souza, S. (2012). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger, & M. Reutlinger (Eds.), *Gifted education as a lifelong challenge* (pp. 157-177). Berlin: LIT Verlag. Ανακτήθηκε από: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/02/Intelligences_Outside_the_Normal_Curve.pdf
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., & Reed, R. E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Journal of Advanced Academics*, *21*(1), 84-108.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H, White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L., . . . Sytsma Reed, R. E. (2010). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students: Technical and administration manual* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2002). A comprehensive leadership education model to train, teach, and develop leadership in youth. *Journal of Career and Technical Education*, *19*(1).

- Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25868>
- Riley, T. L., & Karnes, F. A. (1994). Intellectually gifted elementary students' perceptions of leadership. *Perceptual and motor skills*, 79(1), 47-50.
- Roach, A. A., Wyman, L. T., Brookes, H., Chavez, C., Heath, S. B., & Valdes, G. (1999). Leadership giftedness: Models revisited. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 13-24.
- Roberts, J. L. (2004). Leadership is a “Must” for Children Who are Gifted and Talented. *Gifted Child Today*, 27(1), 5-5. Ανακτήθηκε από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107621750402700101>
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 13–32). New York, NY: Springer. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-74401-8>
- Roets, L. F. (1988). Lead yourself; Lead others. *Gifted Child Today Magazine*, 11(6), 39-41.
- Roets, L. F. (1997). *Leadership: A skills training program* (8th ed.). Des Moines, IA: Leadership Publishers.
- Rogalla, M. (2003). Teacher Nomination: German Version of the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Gifted Education International*, 18(1), 67-76.
- Rogers, K. B. (2009). Leadership Giftedness: Is It Innate or Can It Be Developed? In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 633-645). New York, NY: Springer Science and Business Media. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-6162-2.pdf>

- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition*. Itasca, IL: Riverside.
- Roid, G. H., & Miller, L. J. (1997). *Leiter International Performance Scale-Revised*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *SIGS complete kit: Scales for Identifying Gifted Students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sacks, R. (2009). *Natural born leaders: An exploration of leadership development in children and adolescents* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/19162>
- Schneider, B., Ehrhart, K. H., & Ehrhart, M. G. (2002). Understanding high school student leaders: II. Peer nominations of leaders and their correlates. *The Leadership Quarterly*, *13*(3), 275-299. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00100-5
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell–Horn–Carroll model of intelligence. In D. P. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (3rd ed., pp. 99–144). New York, NY: Guilford Press.
- Schneider, B., Paul, M. C., White, S. S., & Holcombe, K. M. (1999). Understanding high school student leaders, I: Predicting teacher ratings of leader behavior. *The Leadership Quarterly*, *10*(4), 609-636.
- Schwartz, W. (1997). *Strategies for identifying the talents of diverse students*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410323)
- Shaunessy, E., & Karnes, F. A. (2004). Instruments for measuring leadership in children and youth. *Gifted Child Today*, *27*(1), 42-47.
- Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 947-970). New York, NY: Springer Science and Business Media. Ανακτήθηκε από:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-6162-2.pdf>

Sisk, D. A. (1993). Leadership education for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 491–505). New York: Pergamon.

Sisk, D. (2000). Understanding and encouraging leadership giftedness. *Tempo*, 20(1), 19-23.

Sisk, D. (2013). Developing Leadership Capacity in Gifted Students for the Present and the Future. In D. Ambrose, B. Sriraman, & T. L. Cross (Ed.) *The Roeper School: A Model for Holistic Development of High Ability* (pp. 225-258). Rotterdam: Sense Publishers.

Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-419-2_19

Sisk, D. A., & Rosselli, H. C. (1987). *Leadership: A special kind of giftedness*. New York: Trillium Press.

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Σούλης, Σ. Γ., & Φλωρίδης, Θ. (2008). Χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές: Εντοπισμός, διάγνωση και εκπαιδευτική υποστήριξη. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, Τόμος Β' (σσ. 82-95). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287.

Sternberg, R. J. (1999a). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in cognitive sciences*, 3(11), 436-442.

Sternberg, R. J. (1999b). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.

- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High ability studies*, 14(2), 109-137.
doi: 10.1080/1359813032000163807
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roepers Review*, 28(1), 37-44. doi: 10.1080/02783190509554335
- Sternberg, R. J. (2010). WICS: A new model for school psychology. *School Psychology International*, 31(6), 599-616. doi: 0.1177/0143034310386534
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 265-277. doi: 10.1177/001698620204600403
- Thangarajathi, S. (2010). Ego And Leadership Among Adolescents. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 3(4), 43-50.
- Theodoridou, S., & Davazoglou, A. (2006). Teachers' Evaluation of Gifted Children' Characteristics. *Gifted and Talented International*, 21(1), 72-77.
- Thomaidou, C., Papantoniou, G., Moraitou, D., Dinou, M., Katsadima, E., & Savvidou, E. (2014, August 25-27). *Reliability and concurrent validity of the Greek Version of the Preschool/Kindergarten Form of the Gifted Rating Scales (GRS-P)*. Poster presented at the 3rd Biennial EARLI Conference of Special Interest Group 5 – Learning and Development in Early Childhood, Jyväskylä, Finland.
- Thomas, B., & Swamy, S. S. (2017). A Holistic Approach to Enhance the Leadership Skills of Engineering Students. *International Journal of Engineering and Management Research (IJEMR)*, 7(3), 616-620.
- Torrance, E. P. (2008). *The Torrance Tests of Creative Thinking—Norms—Technical Manual—Figural (Streamlined) Forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

- United States Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., & Evans, B. L. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three-year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 218-231. doi: 10.1177/0016986207302717
- Vroom, V., & Jago, A. (2007). The role of situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24. doi: 10.1037/0003-066X.62.1.17
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition: Technical and interpretative manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation
- Westberg, K. L. (2012). Using teacher rating scales in the identification of students for gifted services. In S. L. Hunsaker (Ed.), *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services* (pp. 363-379). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Ανακτήθηκε από:
https://files.nwesd.org/website/Teaching_Learning/HiCap/Session%202/ID/Westberg-Using%20Teacher%20Rating%20Scales.pdf
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III*. Itasca, IL: Riverside.
- Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242-244. doi: 10.1177/0016986209346828

- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology, 27*(4), 319-340. doi: 10.1080/15377903.2011.615817
- Yammarino, F. (2013). Leadership: Past, present, and future. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*(2), 149-155. doi: 10.1177/1548051812471559
- Yang, Y. (2009, August). *Identification of young, gifted children: An analysis of instruments and recommendations for practice*. Paper presented at 18th Biennial World Conference for Gifted and Talented Children, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Ανακτήθηκε από
http://geri.education.purdue.edu/PDF%20Files/yang_WCGTC_paper_mg7.pdf
- Zacharatos, A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *The Leadership Quarterly, 11*(2), 211-226.