



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

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

**ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΩΣ
ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

Γείτονα Αικατερίνη-Ραφαέλλα

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 ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΩΣ
ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

Γείτονα Αικατερίνη-Ραφαέλλα

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 ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΩΣ
ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

Γείτονα Αικατερίνη-Ραφαέλλα

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	σελ.6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	σελ.7
ABSTRACT.....	σελ.9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.11
ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ	
ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	σελ.14
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	
ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	σελ.34
ΘΕΩΡΙΕΣ	
ΚΙΝΗΤΡΩΝ.....	σελ.43
ΘΕΤΙΚΗ	
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ.....	σελ.51
Η ΠΑΡΟΥΣΑ	
ΜΕΛΕΤΗ.....	σελ.56
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	σελ.57
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	σελ.57
ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ	
ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	σελ.58
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	σελ.80

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	
ΑΝΑΛΥΣΗ.....	σελ.80
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	σελ.81
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	σελ.85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.90

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. Προσχολικής αγωγής και τομέα Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλλαν άμεσα ή έμμεσα στη διεξαγωγή της.

Την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ.Γεωργία Παπαντωνίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χωρίς τη συμβολή της οποίας δεν θα είχε ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία, ευχαριστώ θερμά για τη συστηματική ενασχόληση και τον προσωπικό χρόνο που μου αφιέρωσε, και κυρίως για την ουσιαστική καθοδήγησή της και τη συμπαράσταση που μου έδειξε κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Τις κκ. Ντίνου Μάγδα και Κατσαδήμα Έφη, μέλη Ε.ΔΙ.Π. του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη συμβολή τους στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας εργασίας.

Όλους τους καθηγητές μου, του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου.

Τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας για το χρόνο που διέθεσαν και την καλή τους διάθεση να συμμετέχουν.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες και φίλες μου Τζάλλα Αναστασία και Φώτη Θεοδώρα 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

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο στόχο την διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας και των ψυχικών δυνάμεων ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας και των κινήτρων σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, και οι επιμέρους στόχοι της είναι: α) ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων (δομικής εγκυρότητας και εσωτερικής αξιοπιστίας) των εργαλείων εκτίμησης της χαρισματικότητας, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, όπως και ο έλεγχος της συγκλίνουσας εγκυρότητας μεταξύ τους και, β) ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων (δομικής εγκυρότητας και εσωτερικής αξιοπιστίας) των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς που μετρούν τις ψυχικές δυνάμεις, ως έννοιες της θετικής ψυχολογίας και τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και ο έλεγχος της συγκλίνουσας εγκυρότητας μεταξύ τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 145 μαθητές και των δύο φύλων: 40 της Ε΄ και 56 της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, 25 της Α΄ και 24 της Β΄ τάξης 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). Για όλες τις κλίμακες των δύο εργαλείων πραγματοποιήθηκε έλεγχος της μονοπαραγοντικής δομής τους σε επίπεδο κλίμακας, με την εφαρμογή της μεθόδου διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων και έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Οι GRS-S αποτελούνται από τις εξής έξι κλίμακες: Διανοητική ικανότητα, Ακαδημαϊκή/Σχολική ικανότητα, Δημιουργικότητα, Καλλιτεχνικό ταλέντο, Ηγετική ικανότητα και Κίνητρα. Οι SRBCSS-R αποτελούνται από τις εξής δεκατέσσερις κλίμακες οι οποίες αφορούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας αναφορικά με: Μάθηση, Δημιουργικότητα, Κίνητρο, Ηγεσία, Τέχνη, Μουσική, Δραματική ικανότητα, Επικοινωνία (Ακρίβεια), Επικοινωνία (Εκφραστικότητα), Μαθηματικά, Ανάγνωση, Τεχνολογία, Επιστήμη και Σχεδιασμό. Ενώ, από τους μαθητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα εξής ερωτηματολόγια: i) Children Hope Scale (Snyder, 1997) με έναν παράγοντα όπως πρόεκυψε από τη μέθοδο διερευνητικής ανάλυσης, (ii) Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM; Laurie et al., 2011) με έναν παράγοντα όπως πρόεκυψε από τη μέθοδο διερευνητικής ανάλυσης, (iii) Gratitude, Resentment, Appreciation Test-Short Form (GRAT-short form; Thomas & Watkins, 2003) με δύο παράγοντες όπως πρόεκυψε από τη μέθοδο διερευνητικής ανάλυσης: την αίσθηση ευγνωμοσύνης και την έλλειψη της αίσθησης

ευγνωμοσύνης (iv) Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C; Laurent, 1999) με δύο παράγοντες θετικό θυμικό και αρνητικό θυμικό, (v) για τη μέτρηση του κινήτρου επίτευξης χρησιμοποιήθηκαν οι 2 υποκλίμακες που περιλαμβάνονται στην Κλίμακα κινήτρου επίτευξης (Achievement Motivation Scale, AMS: Nygard & Gjesme, 1973) για την αντίστοιχη μέτρηση των δύο όψεων του κινήτρου επίτευξης, δηλ. του κινήτρου για επιτυχία και του κινήτρου για την αποφυγή της αποτυχίας (ή φόβου αποτυχίας) και (vi) The Action Control Scale(Kuhl, 1994) με δύο παράγοντες: την λήψη πρωτοβουλίας/δράση και αποφυγή προηγούμενης αποτυχίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας και των ψυχικών δυνάμεων, ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας και των κινήτρων. Επίσης θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν για τις διαστάσεις της χαρισματικότητας μεταξύ τους και για τις ψυχικές δυνάμεις και τα κίνητρα των μαθητών μεταξύ τους, ενώ αρνητικές συσχετίσεις υπήρξαν ανάμεσα στο αρνητικό θυμικό και το φόβο αποτυχίας και τις υπόλοιπες ψυχικές δυνάμεις αλλά και τις διαστάσεις χαρισματικότητας.

ABSTRACT

The main aim of the present work is to investigate the relationship between the dimensions of giftedness and psychic forces as concepts of positive psychology and motivation in the Greek student population, and its specific objectives are: a) control of the psychometric properties (structural validity and internal reliability) of charity assessment tools addressed to teachers, as well as control of the convergent validity between them and b) control of the psychometric properties (structural validity and the self-referencing questionnaires that measure psychic forces as concepts of positive psychology and student motivation, as well as the control of the converging validity of each other. The sample of the survey consisted of 145 students of both sexes: 40 pupils 5th grades of Primary School and 56 pupils 6th grades of Primary School, 25 pupils 7th grades of secondary school and 24 pupils 8th grades of secondary school and a corresponding number (N = 145) of their teachers. Teachers were given the scales: 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). For all the scales of both tools, their mono-factorial structure was scrutinized at the scale level by applying the method of exploratory analysis of factors and checking the reliability of internal consistency. GRS-S consists of the following six scales: Intellectual ability, Academic / School ability, Creativity, Artistic talent, Leadership and Motivation. SRBCSS-R consists of the following fourteen scales, which are characteristic of charismatics in terms of: Learning, Creativity, Motivation, Leadership, Art, Music, Drama, Communication (Accuracy), Communication (Expression), Mathematics, Reading, Technology, Science and Planning ability. On the other hand, the pupils were asked to complete the following questionnaires: i) Children Hope Scale (Snyder, 1997) with one factor as derived from the exploratory analysis method, (ii) Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM, Laurie et al., 2011) with one factor as derived from the exploratory analysis method, (iii) Gratitude, Resentment, Appreciation Test- Short Form (GRAT-short form; Thomas & Watkins, 2003) with two factors as evidenced by the method of exploratory analysis: the sense of gratitude and the lack of sense of gratitude (iv) Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C; Laurent, 1999) with two factors (positive affective and negative affective scale), (v) to measure the achieving motivation, two sub scales included in the Motivation Scale (Achieving Motivation Scale, AMS: Nygard & Gjesme,

1973) were used to measure the two sides of the achieving motivation, ie the motivation for success and the incentive to avoid failure (or fear of failure), and (vi) The Action Control Scale(Kuhl, 1994) with two factors: taking initiative / action and avoiding previous failure . The results showed that there was a positive correlation between the dimensions of giftedness and psychic forces as concepts of positive psychology and motivation. Positive correlations have also been found about the dimensions of charisma among them and about the psychic forces and motivations of the pupils among them, while negative correlations have been between negative thirst and fear of failure and other psychic forces, and the dimensions of giftedness.

\

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές είναι, εξ ορισμού, ένα στατιστικά ασυνήθιστο και, πολλοί θα υποστήριζαν, μοναδικά πολύτιμο τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού. Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές παρουσιάζουν εξαιρετικές νοητικές ικανότητες ή υποσχόμενες εξαιρετικές πνευματικές ικανότητες και είναι ικανοί για εξαιρετικές επιδόσεις και επιτεύγματα. Αυτά τα άτομα είναι επίσης πάρα πολύ δημιουργικά, καινοτόμα και παρακινημένοι στοχαστές, που αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο πνευματικό κεφάλαιο (Mcclain & Pfeiffer, 2012).

Από τις αρχές του 20ού αιώνα, η έννοια της χαρισματικότητας έχει συνδεθεί με την υψηλή νοημοσύνη και τις εξαιρετικές επιδόσεις (Mcclain & Pfeiffer, 2012). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950 περιγράφηκε η χαρισματικότητα κυρίως όσον αφορά τη νοημοσύνη. Τα άτομα με υψηλή νοημοσύνη (IQ) χαρακτηρίστηκαν ως χαρισματικά από πολλούς ερευνητές και ψυχολόγους. Κατά συνέπεια, τα τεστ νοημοσύνης έγιναν το κύριο μέσο εξέτασης για την επιλογή των κατάλληλων προγραμμάτων. Από την άλλη πλευρά, τα τεστ νοημοσύνης απέτυχαν να μετρήσουν τις πρακτικές γνώσεις, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων, τις αναλυτικές και τις λεκτικές δεξιότητες. Ακόμη, η προβλεπτική ικανότητά τους χειροτέρευε μόλις οι πληθυσμοί ή οι καταστάσεις άλλαζαν. Επιπλέον, τα τεστ νοημοσύνης δεν ήταν τα απολύτως κατάλληλα όργανα για τη μέτρηση των χαρισματικών και οι μαθητές θα μπορούσαν να είναι ταλαντούχοι σε διάφορα πεδία, π.χ. τον αθλητισμό, τις επιχειρήσεις(επιχειρηματικότητα) και τις καλλιτεχνικές επιδόσεις. (Al-Shabatat, 2013). Έτσι, προς τα τέλη του 20ου αιώνα και στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, αναγνωρίστηκαν σοβαροί περιορισμοί στη χρήση ενός μόνο τεστ νοημοσύνης για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών. Επιπλέον, υπήρξε μια πιο ολοκληρωμένη, εννοιολογικά προηγμένη και διαγνωστικά αξιόπιστη προσέγγιση που περιλαμβάνει πολλαπλά κριτήρια. Οι ανησυχίες σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές στη διάγνωση ή τη ταξινόμηση χαρισματικών ατόμων συνοδεύτηκαν από προτάσεις για αυξημένες, διευρυμένες και διαφοροποιημένες υπηρεσίες προγραμματισμού για τους χαρισματικούς.

Πριν από 40 χρόνια, μια τεράστια έκθεση που συντάχθηκε από τον Sydney Marland, τον τότε Επίτροπο Παιδείας, επηρέασε βαθιά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε και προσδιορίστηκε η χαρισματικότητα. Περιλαμβανομένη σε αυτή τη γνωστή ως Έκθεση Marland (1972) ήταν η δήλωση που ενθάρρυνε τα κράτη να προσδιορίσουν τουλάχιστον το 3-5% του σχολικού πληθυσμού ως χαρισματικό. Κάποιοι εμπειρογνώμονες υποδήλωσαν ότι η εκτίμηση 3-5% προτάθηκε ως ελάχιστο ανώτατο όριο και όχι ως συγκεκριμένο όριο, εμποδίζοντας έτσι οποιονδήποτε επιθεωρητή να ισχυριστεί ότι η περιφέρειά του δεν είχε κανέναν χαρισματικό μαθητή. Ωστόσο, το ανώτατο όριο 3-5% για τον ορισμό των χαρισματικών μαθητών έγινε πραγματικότητα (McClain & Pfeiffer, 2012).

Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται και προσδιορίζεται η χαρισματικότητα έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δύο δεκαετίες και οι ορισμοί της χαρισματικότητας έχουν διευρυνθεί, ώστε να περιλαμβάνουν ικανότητες σχετικές με την ηγεσία, τη δημιουργικότητα και τις τέχνες. Ωστόσο, πολύ συχνά, όπως παρατηρείται και στα σχολικά συστήματα σήμερα, η χαρισματικότητα εξακολουθεί να θεωρείται ως κάτι που προσδιορίζεται κυρίως ως αποτέλεσμα από ένα τεστ νοημοσύνης. Οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε μεμονωμένες βαθμολογίες σε τυποποιημένες δοκιμασίες νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής χαρακτηρίζεται συνήθως ως χαρισματικός και ταλαντούχος μετά την απόκτηση βαθμολογίας 120, 125 ή 130 στις Κλίμακες Νοημοσύνης (Stanford-Binet ή Wechsler Intelligence Scales). Υπάρχει μια εκτεταμένη ερευνητική βιβλιογραφία που υποστηρίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών της νοημοσύνης, που προβλέπουν ακαδημαϊκά επιτεύγματα, καθώς και απόδοση εργασίας, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και άλλα σημαντικά αποτελέσματα ζωής (Duckworth, Matthews, Kelly, & Peterson, 2007; Neisser et al., 1996; Rushton & Jensen, 2010). Συνεπώς, η πίστη ότι η βαθμολογία του τεστ νοημοσύνης παρέχει τη μέτρηση για τον ορισμό της χαρισματικότητας παραμένει στο μυαλό πολλών εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και πολιτικών. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μια αναπτυσσόμενη επικρατούσα άποψη στο τομέα της χαρισματικότητας που υποστηρίζει τη χρήση πολλαπλών και εναλλακτικών προσεγγίσεων για τον εντοπισμό/προσδιορισμό των χαρισματικών μαθητών. Αυτό το αποτέλεσμα της νοημοσύνης συνεχίζει να αντικατοπτρίζει ένα όριο 3-5% που προτάθηκε πριν από 45 χρόνια από τον Marland (1972) (McClain & Pfeiffer, 2012; Pfeiffer, 2003).

Ένας ορισμός που αντανακλά τη σύγχρονη κατανόηση των χαρισματικών μαθητών είναι: Τα παιδιά και οι νέοι με εξαιρετικό ταλέντο εκτελούν ή δείχνουν τη δυνατότητα για την εκτέλεση επιτευγμάτων, σε εκπληκτικά υψηλά επίπεδα, όταν συγκρίνονται με άλλους της ίδιας ηλικίας, εμπειρίας ή του περιβάλλοντός τους. Αυτά τα παιδιά και οι νέοι, που προσδιορίζονται ως χαρισματικοί, παρουσιάζουν ικανότητες υψηλής απόδοσης σε πνευματικές, δημιουργικές ή / και καλλιτεχνικές περιοχές, έχουν μια ασυνήθιστη ικανότητα ηγεσίας, ή υπερέχουν σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς. Απαιτούν υπηρεσίες ή δραστηριότητες που δε παρέχονται συνήθως από τα σχολεία. Υπέροχα ταλέντα παρουσιάζονται στα παιδιά και στους νέους από όλες τις πολιτιστικές ομάδες, σε όλα τα οικονομικά στρώματα, και σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας.

(McClain & Pfeiffer, 2012,σελ.60-61).

Ο ορισμός της χαρισματικότητας, λοιπόν, είναι ένα πολυσυζητημένο θέμα ενώ οι λέξεις χαρισματικοί και ταλαντούχοι χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, ή κατά περιόδους, η έννοια του "ταλέντου" θεωρείται ότι είναι κάπως λιγότερο συγκρίσιμη με την ιδέα της χαρισματικότητας. Ο Morelock (1996) αναφέρθηκε σε μια ιεραρχική κατηγοριοποίηση με το «ταλέντο» να αναφέρεται σε εξειδικευμένες ικανότητες, οι οποίες θεωρούνται ότι είναι άσχετες - και κατώτερες - με τη γενική νοημοσύνη και την χαρισματικότητα. Αν και πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές θέτουν πολλές διαστάσεις για τη χαρισματικότητα που αντανακλώνται σε περίπλοκους ορισμούς, έχει γίνει πιο σύνηθες να συμπεριλαμβάνεται η μοναδικότητα των ατόμων όπως η δημιουργικότητα, η μνήμη και τα κίνητρα, που δεν συμπεριλήφθηκαν προηγουμένως, στην παραδοσιακή έννοια της χαρισματικότητας. Ωστόσο, όροι όπως χάρισμα, ταλέντο ή μεγαλοφυΐα προτάθηκαν ως αιτιώδεις εξηγήσεις.

Ο Stankowski (1978) παρουσιάζει πέντε κατηγορίες ορισμών της χαρισματικότητας και του ταλέντου.

Συγκεκριμένα: (α) Οι "μετά το γεγονός" ορισμοί τονίζουν τη σημασία των διακεκριμένων επιτευγμάτων σε μια πολύτιμη περιοχή των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, (β) οι ορισμοί της νοημοσύνης τονίζουν ένα όριο στις κλίμακες της νοημοσύνης, στην οποία οποιοσδήποτε έχει βαθμολογία πάνω από αυτό το όριο ταξινομείται ως χαρισματικός, (γ) οι ποσοστιαίοι ορισμοί καθορίζουν ένα σταθερό ποσοστό του πληθυσμού ως χαρισματικό, όπως 1%-5% ή 15%-20%, (δ) οι ορισμοί των ταλέντων θεωρούν ότι οι μαθητές είναι εξαιρετικοί σε συγκεκριμένες επιδόσεις π.χ. μουσική, τέχνη, αθλητισμό κ.λπ., και (ε) οι ορισμοί της δημιουργικότητας επικεντρώνονται στις δημιουργικές ικανότητες των χαρισματικών(AI-Shabatat, 2013).

ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

A. Προοπτική ενός γενικού τομέα

Η επιστημονική βάση της χαρισματικότητας διερευνήθηκε από τους πρώτους ερευνητές της χαρισματικότητας υπό την προοπτική ενός γενικού τομέα, (όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα) με τη χρήση των λέξεων "ιδιοφυΐα", "χαρισματικός" και "ταλαντούχος" σχεδόν εναλλακτικά. Ο Galton θεωρούσε ως μεγαλοφυΐα την υψηλή, εξαιρετική και εγγενή ικανότητα. Ανέλυσε την οικογενειακή καταγωγή διακεκριμένων Ευρωπαίων αντρών, και βρήκε ότι η ιδιοφυΐα υπήρχε μέσα στις οικογένειες και πως πρέπει γενετικά να κληρονομήθηκε, με τον ίδιο τρόπο όπως και η φυσική έλξη. Εν τω μεταξύ, ο Spearman ανακάλυψε τον παράγοντα g, και οι Binet και Simon (1916) ανέπτυξαν μια διανοητική κλίμακα για την αναγνώριση των μαθητών με ανάγκη εναλλακτικής εκπαίδευσης. Η κλίμακα περιελάμβανε μια σειρά από έργα που θεωρούνταν αντιπροσωπευτικά της ικανότητας ενός τυπικού παιδιού σε διάφορες ηλικίες,

Ο Terman (1925) προσάρμοσε τη θεωρία της φύσης της ιδιοφυΐας του Galton, και θεωρούσε τη χαρισματικότητα ως μια ενιαία οντότητα, εξισώνοντας την χαρισματικότητα με ένα υψηλό IQ. Επίσης προσάρμοσε την κλίμακα του Binet και παρήγαγε τη διανοητική κλίμακα Stanford- Binet Intelligence Scale, μία από τις πρώτες αξιολογήσεις της νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκαν για την αναγνώριση/προσδιορισμό των χαρισματικών παιδιών. Σύμφωνα με τους Webb, Meckstroth και Tolan(1982), ο Terman(1916) καθιέρωσε ένα σύστημα ταξινόμησης στα σχολεία, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που είχαν βαθμολογία νοημοσύνης (IQ) πάνω από 135 περιγράφονται ως "μέτρια χαρισματικοί", πάνω από 150 ως "εξαιρετικά χαρισματικοί", και πάνω 180 ως "σοβαρά και / ή βαθιά χαρισματικοί" (Al-Shabatat, 2013).

B. Μοντέλα για συγκεκριμένους τομείς

Ο Thurstone (1938) τονίζει την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους ένα άτομο μπορεί να είναι χαρισματικό. Προσδιόρισε επτά πρωταρχικές διανοητικές ικανότητες, οι οποίες, ισχυριζόταν ότι, ήταν στατιστικώς ανεξάρτητες μεταξύ τους: (A) Λεκτική κατανόηση (έχει σχέση με την ικανότητα κατανόησης λεκτικού υλικού). B) Λεκτική ευελιξία (έχει

σχέση με την ικανότητα γρήγορης παραγωγής ενός μεγάλου αριθμού λέξεων ή εννοιών με ειδικά χαρακτηριστικά) (Γ) Αριθμός (σχετίζεται με την ικανότητα γρήγορου αριθμητικού υπολογισμού).

Δ) Ταχύτητα αντίληψης (σχετίζεται με την ικανότητα γρήγορης αναγνώρισης συμβόλων).

(Ε) Επαγωγικός συλλογισμός(σχετίζεται με την ικανότητα συλλογισμού από το ειδικό στο γενικό). Στ) Χωρική απεικόνιση (σχετίζεται με την ικανότητα διανοητικής οπτικοποίησης και περιστροφής αντικειμένων) και (Ζ) Μνήμη (σχετίζεται με την

ικανότητα μνημόνευσης πληροφοριών).

Η ιεραρχική θεωρία της ρέουσας και της αποκρυσταλλωμένης γενικής νοημοσύνης και η τριών στρωμάτων θεωρία των γνωστικών ικανοτήτων του Carroll έχουν σημαντική επίδραση στις σύγχρονες δοκιμασίες νοημοσύνης. Οι Horn και Cattell πρότειναν ότι η γενική νοημοσύνη αποτελείται από δύο κύρια μέρη: τη ρέουσα νοημοσύνη (gf) και την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη (gc). Η ρέουσα νοημοσύνη θεωρείται ότι εξαρτάται από την αποτελεσματική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, παρά από την προηγούμενη εμπειρία και το πολιτιστικό πλαίσιο. Ενώ η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη θεωρείται ότι εξαρτάται περισσότερο από την εμπειρία και το πολιτιστικό πλαίσιο. Πιο πρόσφατα, η Carroll πρότεινε το τριών στρωμάτων μοντέλο μετά από μια εκτενή ανάλυση περισσότερων από 460 σύνολα δεδομένων από την ψυχομετρική βιβλιογραφία. Στο μοντέλο της Carroll, το Στρώμα I αντικατοπτρίζει ιδιαίτερα εξειδικευμένες δεξιότητες, μερικές από τις οποίες αντιπροσωπεύουν τις πρωταρχικές διανοητικές ικανότητες του Thurstone. Το Στρώμα II αντανακλά - σε κάποιο βαθμό - εξειδικευμένες ικανότητες που εμφανίζονται σε ευρείς τομείς ευφυούς συμπεριφοράς. Περιλαμβάνουν: ρευστή νοημοσύνη, αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, γενική μνήμη και μάθηση, ευρεία οπτική αντίληψη, ευρεία ακουστική αντίληψη, ευρεία ικανότητα ανάκτησης, ευρεία γνωστική ταχύτητα και ταχύτητα επεξεργασίας. Το Στρώμα III έχει τον παράγοντα g, ο οποίος υποτίθεται ότι στηρίζεται σε όλες τις πτυχές της πνευματικής/διανοητικής δραστηριότητας. Πρόσφατα, το μοντέλο της Carroll και το μοντέλο των Horn-Cattell έχουν συντεθεί στη θεωρία των Cattell-Horn-Carroll (CHC) (Hayes,2011).

Ο Gardner είναι ένας από τους ερευνητές που εξέτασαν τις ικανότητες σε πιο συγκεκριμένη περιοχή. Περιέγραψε τα Πολλαπλά Είδη Νοημοσύνης, Μοντέλο της διανοητικής/πνευματικής ικανότητας, στην πρώτη του έκδοση και στις επόμενες εκδόσεις του βιβλίου του Frames of Mind, το οποίο τονίζει την ανάγκη των ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών να επεκτείνουν τους ορισμούς τους για την ανθρώπινη

νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Kaufman και Sternberg (2008), Οι πολλαπλές ευφυΐες δεν είναι στατικές ικανότητες ιεραρχικά εγκλειόμενες κάτω από ένα γενικό παράγοντα, αλλά μάλλον είναι ένα ανεξάρτητο γνωστικό σύστημα από μόνο του. Ένας άλλος ερευνητής της συγκεκριμένης προοπτικής είναι ο Stanley, ο οποίος ανέπτυξε μια πιο εξειδικευμένη έννοια της χαρισματικότητας μέσω των εμπειριών του με την πρόωρη/(πρόωρα ανεπτυγμένη) νεολαία. Στην πραγματικότητα, ο Stanley χρησιμοποίησε τη λέξη "πρόωρος" αντί για "χαρισματικός" για να τονίσει ότι η χαρισματικότητα επιδεικνύεται πρόωρα σε συγκεκριμένο τομέα και όχι σε έναν γενικό τομέα. Οι ερευνητές της πιο εξειδικευμένης έννοιας της χαρισματικότητας τονίζουν συγκεκριμένες περιοχές της ικανότητας, και επικεντρώνονται στις ανάγκες εκείνων που βρίσκονται πρόωρα μέσα σε εκείνες τις περιοχές όπου λαμβάνουν τον εμπλουτισμό ή την επιτάχυνση που χρειάζονται για να σημειώσουν πρόοδο στο κατάλληλο επίπεδο δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, η εστίαση γίνεται στην απόκτηση μιας βάσης γνώσεων και στην ανάπτυξη των διανοητικών/πνευματικών ικανοτήτων σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Οι ερευνητές του συγκεκριμένου τομέα συχνά δεν συμπεριλαμβάνουν πρόσθετες ψυχολογικές διαδικασίες/διεργασίες στο μοντέλο της χαρισματικότητας, όπως (συμβαίνει) και στα μοντέλα των συστημάτων (Al-Shabatat, 2013).

Γ. Προοπτική συστημάτων

Σε αυτή την προοπτική της έννοιας της χαρισματικότητας, οι ερευνητές προτείνουν τη χαρισματικότητα ως ένα σύστημα. Σύμφωνα με τους Kaufman και Sternberg, αυτό το σύστημα είναι η συνολική λειτουργία που εξαρτάται από τη συρροή ψυχολογικών διεργασιών που λειτουργούν μαζί, ως ένα άκαμπτο δίκτυο αλληλεπιδρυσών ψυχολογικών μεταβλητών, το οποίο σχεδιάζεται να διαδραματίσει ένα ρόλο σε ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών συμπεριφορών.

Ο ορισμός των «Τριών Δακτυλίων» του Renzulli(1986) θεωρεί την χαρισματικότητα ως την αλληλεπίδραση τριών χαρακτηριστικών: της επίτευξης έργου, της πολύ καλής ικανότητας και της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τον Renzulli, κάθε χαρακτηριστικό παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας. Ο Renzulli ορίζει την ικανότητα, που υπερβαίνει κατά πολύ τον μέσο όρο, ως γενική ικανότητα που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους τομείς και / ή συγκεκριμένη ικανότητα, η οποία αποτελείται

από την ικανότητα να εκτελείται σε υψηλό επίπεδο μέσα σε συγκεκριμένο τομέα που κατέχουν εκείνα τα άτομα που εκτελούν, με απόδοση 15-20% σε οποιονδήποτε τομέα.

Ένα άλλο σημαντικό μοντέλο συστημάτων χαρισματικότητας είναι το μοντέλο της χαρισματικότητας WICS (Wisdom Intelligence Creativity Synthesized) του Sternberg, στο οποίο η χαρισματικότητα θεωρείται ως η σύνθεση της σοφίας, της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας.

Σύμφωνα με το μοντέλο WICS του Sternberg (2003, 2005), οι άνθρωποι χρειάζονται δημιουργικές δεξιότητες και στάσεις/συμπεριφορές για να παράγουν νέες και πρωτότυπες ιδέες, αναλυτικές δεξιότητες και στάσεις/συμπεριφορές για να αξιολογήσουν την ποιότητα αυτών των ιδεών, πρακτικές ικανότητες και στάσεις/συμπεριφορές για να πραγματοποιήσουν τις ιδέες και να πείσουν και τους άλλους για την αξία τους, και δεξιότητες και στάσεις/συμπεριφορές σχετικές με τη σοφία/σύνεση ώστε να διασφαλίσουν ότι οι ιδέες τους βοηθούν στην προώθηση ενός κοινού καλού. Από αυτή την άποψη, οι χαρισματικοί αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τις δυνάμεις τους, και αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους, προκειμένου να προσαρμοστούν και να διαμορφώσουν περιβάλλοντα πραγματικού κόσμου. Επιπροσθέτως, δεν είναι απαραίτητως εξαιρετικά ισχυροί/δυνατοί σε όλες αυτές τις πτυχές (Al-Shabatat, 2013).

Δ. Προοπτικές ανάπτυξης

Οι αναπτυξιακές προοπτικές έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στους γενετικούς καθοριστικούς παράγοντες της χαρισματικότητας. Ειδικότερα, οι αναπτυξιακές προοπτικές υπογραμμίζουν τη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση αυτών των χαρισμάτων και διευρύνουν την πλατφόρμα ακόμη πιο ευρύτερα από το μοντέλο των συστημάτων, συμπεριλαμβάνοντας διάφορες εξωτερικές μεταβλητές που μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τις εσωτερικές μεταβλητές του ατόμου για να παράγουν τη χαρισματικότητα.

Ο Mönks (1992) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που περιέλαβε το περιβάλλον σε ένα μοντέλο χαρισματικότητας, αλλάζοντας το μοντέλο τριών δακτυλίων του Renzulli για να βρει το πολυπαραγοντικό μοντέλο της χαρισματικότητας. Πήρε ουσιαστικά το μοντέλο του Renzulli και πρόσθεσε τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι, στους τρεις ψυχολογικούς παράγοντες (δημιουργικότητα, κίνητρα και εξαιρετικές ικανότητες) που ήδη πρότεινε ο Renzulli. Ο

Gagné πρότεινε ένα μοντέλο χαρισματικότητας που τονίζει τη διαδικασία ανάπτυξης ταλέντων.

Πρότεινε το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικών και Ταλαντούχων- Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) για να επισημάνει τη διαφορά μεταξύ αυτών των όρων, με τους οποίους απέδειξε ότι οι λέξεις "χαρισματικοί" και "ταλαντούχοι" χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης.

Ο κύριος στόχος του μοντέλου του Gagné (2000) είναι να ανακαλύψει τις περιβαλλοντικές επιρροές (σπίτι, σχολείο, γονείς, δραστηριότητες, συναντήσεις κλπ.), τις μη διανοητικές μεταβλητές (κίνητρο, ιδιοσυγκρασία) και τη μάθηση, την κατάρτιση και την εξάσκηση, που μετασχηματίζουν βασικά, φυσικά καθορισμένα "δώρα/χαρίσματα" (πνευματικά, δημιουργικά, αισθητηριακά, κλπ.) σε συγκεκριμένα ταλέντα (γλώσσα, επιστήμη, μαθηματικά, τέχνη, μουσική, ηγεσία κλπ.).

Μια άλλη σημαντική αναπτυξιακή προοπτική της χαρισματικότητας είναι το Μοντέλο Star του Tannenbaum (2003). Αυτός πρότεινε ένα σχετικό θεωρητικό μοντέλο που επιχειρεί να καθορίσει/προσδιορίσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σύνδεση των πιθανών χαρισματικών με την εκπλήρωση ταλέντων. Ο Tannenbaum πρότεινε πέντε κοινωνικές και ψυχολογικές συνδέσεις μεταξύ της υπόσχεσης και της εκπλήρωσης: (α) ανώτερη ευφυΐα, β) εξαιρετικές ειδικές ικανότητες, γ) μη διανοητικοί διευκολυντές, (δ) περιβαλλοντικές επιρροές και (ε) ευκαιρία ή τύχη. Αυτοί οι πέντε παράγοντες θεωρούνται ότι αλληλεπιδρούν για να παράγουν υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας και είναι όλοι απαραίτητοι για να γίνει ένα "χαρισματικό" άτομο. Ο Feldman (1992) πρότεινε ένα μοντέλο για το πώς αναπτύσσεται το ταλέντο στους νέους. Πρότεινε επτά διαστάσεις για την ανάπτυξη του ταλέντου: (α) γνωστικές διαδικασίες, (β) κοινωνικοσυναισθηματικές διεργασίες, (γ) οικογενειακές πτυχές (δηλ σειρά γέννησης και φύλο μέσα στην οικογένεια), δ) εκπαίδευση και προετοιμασία (ανεπίσημη και επίσημη), ε) τα χαρακτηριστικά του τομέα και του πεδίου, στ) κοινωνικές / πολιτιστικές συναφείς πτυχές και (ζ) ιστορικές δυνάμεις, γεγονότα και τάσεις.

Ο Feldhusen (2005) συνέθεσε περαιτέρω τα διάφορα μοντέλα της χαρισματικότητας για να διατυπώσει ένα αναπτυξιακό μοντέλο της χαρισματικότητας που βασίζεται στην ανάπτυξη ταλέντων. Περιέλαβε συγκεκριμένου τομέα (συγκεκριμένες) ικανότητες, με την ιδέα ότι αυτές οι βασικές ικανότητες προσδιορίζονται φυσικά (όπως και στο μοντέλο του Gagne), με την αναγνώριση της εμφάνισης και της ανάπτυξης των συγκεκριμένων αυτών ικανοτήτων μέσω της διευκόλυνσης εμπειριών και μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Συμπερασματικά

Οι πολιτιστικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες επηρεάζουν τους ορισμούς της χαρισματικότητας. Όταν ο ορισμός εφαρμόζεται στα παιδιά, δεν υπόσχεται ότι αυτό το παιδί θα επιτύχει την υπεροχή, αλλά δηλώνει μόνο ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν στοιχεία χαρισματικότητας. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα και το ταλέντο είναι αποτέλεσμα μιας εξέλιξης σκέψεων. Κάθε γενιά χαρισματικότητας και τα μοντέλα ταλέντων εξαρτώνται από προηγούμενα, ενσωματώνοντας τις ιδέες της προηγούμενης γενιάς και προσθέτοντας επιπλέον στοιχεία που αντικατοπτρίζουν την τρέχουσα κατάσταση της έρευνας (Al-Shabatat, 2013).

Οι ερευνητές του γενικού τομέα έθεσαν τα θεμέλια, θέτοντας την ερώτηση «τι είναι χαρισματικότητα» και καταρτίζοντας τεστ νοημοσύνης για να τη μετρήσουν. Οι ερευνητές του συγκεκριμένου τομέα βασίζονταν στη βάση/θεμέλια των θεωριών νοημοσύνης, ανακαλύπτοντας πολυδιάστατους παράγοντες που οδηγούν στη χαρισματικότητα. Τα μοντέλα συστημάτων αναγνώρισαν τη σημασία τόσο της γενικότητας του πεδίου όσο και της εξειδικευμένης περιοχής, αλλά πρόσθεσαν και άλλες ψυχολογικές μεταβλητές που θεωρούσαν ως σημαντικές συνιστώσες/συστατικά στοιχεία της χαρισματικότητας. Οι αναπτυξιακοί ερευνητές ρίχνουν περισσότερο φως, λαμβάνοντας πολλές από τις ιδέες των τριών πρώτων γενεών ερευνητών της χαρισματικότητας, αλλά τοποθετώντας, επίσης, ταλέντα μέσα σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο που περιλαμβάνει εξωτερικές μεταβλητές του ατόμου, όπως το κίνητρο και το περιβάλλον.

Εξετάζοντας τη μεγάλη εικόνα, είναι σαφές ότι οι σύγχρονοι ερευνητές της χαρισματικότητας μοιράζονται τον ίδιο στόχο: τον προσδιορισμό και τη καλλιέργεια συγκεκριμένων ταλέντων. Κανένας σοβαρός ερευνητής της χαρισματικότητας, σήμερα, δεν πιστεύει ότι η γενική νοημοσύνη είναι ολόκληρη η εικόνα ή ότι οι ικανότητες χαρισματικότητας είναι απλώς το αποτέλεσμα της έμφυτης γενετικής κληρονομιάς. Αν μη τι άλλο, η τάση τα τελευταία 20 χρόνια ήταν να τονίσουμε τους εξωτερικούς παράγοντες σε σχέση με τους εσωτερικούς παράγοντες. Φαίνεται να υπάρχει μια στροφή προς την εξήγηση της διαδικασίας ανάπτυξης ταλέντων (τέταρτη προοπτική) αντί της απλής καταγραφής των στατικών χαρακτηριστικών που είναι σημαντικά για την επίτευξη χαρισματικής συμπεριφοράς (τρίτη προοπτική). Διακρίνονται διαφορές στις ποικίλες

αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα. Τρεις κύριοι τομείς των επιχειρημάτων περιλαμβάνουν τη σημασία των μη διανοητικών ικανοτήτων, το ρόλο της δημιουργικότητας στη χαρισματικότητα, και αν η χαρισματικότητα είναι μια δυνατότητα ή ένα επίτευγμα.

Οι ερευνητές συγκεκριμένου τομέα, όπως ο Stanley, τείνουν να υποστηρίζουν ότι οι πρώιμα αναπτυγμένοι μαθητές χρειάζονται να αναπτύξουν τη βάση της εξειδίκευσής τους σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Συνεπώς, η χαρισματικότητα θεωρείται, σε μεγάλο βαθμό, ως ένα επίτευγμα. Ακόμη, υποβαθμίζουν τη σημασία των μη διανοητικών ικανοτήτων και βλέπουν τη δημιουργικότητα ως μέρος του τελικού προϊόντος αντί για μέρος της διαδικασίας. Οι ερευνητές συστημάτων, όπως οι Renzulli και Sternberg, τοποθετούν τη δημιουργικότητα σε ισότιμη βάση με τη νοημοσύνη και υπογραμμίζουν/τονίζουν την ανάγκη διδασκαλίας δεξιοτήτων που βασίζονται στη δημιουργικότητα, πέραν των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Οι ερευνητές συστημάτων συμφωνούν με τους ερευνητές συγκεκριμένων τομέων ότι η χαρισματικότητα είναι επίτευγμα. Οι αναπτυξιακοί θεωρητικοί, όπως ο Gagné, θεωρούν τη χαρισματικότητα ως δυνατότητα και το ταλέντο ως απόδοση/εκτέλεση. Επιπλέον, οι θεωρητικοί της ανάπτυξης τονίζουν, σε μεγάλο βαθμό, το ρόλο των μη διανοητικών ικανοτήτων όπως το κίνητρο και τη δημιουργικότητα για να προκύψει το ταλέντο (Al-Shabatat, 2013).

Αναλυτικότερα τα Μοντέλα Χαρισματικότητας

Η Θεωρία του Gardner για τα Πολλαπλά Είδη Νοημοσύνης

Η θεωρία του Gardner(1983) των πολλαπλών ειδών νοημοσύνης μετακινεί το επίκεντρο της αναγνώρισης/προσδιορισμού της χαρισματικότητας από μια μονόπλευρη προσέγγιση σε μια έννοια πολλαπλών κατηγοριών. Ο όρος "νοημοσύνη" αναφέρεται σε μια ειδική ικανότητα, ταλέντο ή δεξιότητα που επιτρέπει σε ένα άτομο να μεγιστοποιεί τις δυνατότητές του με βάση την ιδιαίτερη δύναμη που επιδεικνύει. Τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης, έντονα παράλληλα, προτιμούν τις μορφές μάθησης ή τις εξελίξεις και, επομένως, δεν σχετίζονται αποκλειστικά με αυτούς που έχουν χαρακτηριστεί ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι (Miller,2012).

Ο Armstrong (1987) εξηγεί τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης του Gardner θεωρώντας ότι κάθε παιδί έχει πτυχές και των οκτώ ειδών νοημοσύνης και μπορεί να τις αναπτύξει σε

αρκετά υψηλό επίπεδο ικανοτήτων. Μέχρι τη στιγμή που ένα παιδί αρχίζει το σχολείο, έχουν καθιερωθεί τρόποι μάθησης που τείνουν να ευνοούν μερικά είδη νοημοσύνης περισσότερο από άλλες. Η αναγνώριση των ειδών νοημοσύνης που έχουν ευνοηθεί σε κάθε παιδί δεν είναι μια απλή διαδικασία. Ανεξάρτητα στοιχεία συχνά περιλαμβάνουν αρκετές διαγνωστικές και διαμορφωτικές αξιολογήσεις για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν να μάθουν ποιες είδη νοημοσύνης επιδεικνύουν οι μαθητές τους. Η προσεκτική παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, ή ακόμα και της "κακής συμπεριφοράς" στην τάξη, μπορεί να δείξει τις προτιμήσεις τους για μάθηση. Για παράδειγμα, ένας υψηλού λεκτικού επιπέδου μαθητής μπορεί συχνά να επιλέξει να διαβάσει για ευχαρίστηση, ή ένας χωρικά χαρισματικός μαθητής μπορεί να σχεδιάζει ή να γράφει άσκοπα/αφηρημένα ενώ σκέφτεται. Αντί να θεωρείται μοντέλο ελλείμματος για τη μάθηση, τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης του Gardner (1983) επιδιώκουν το όφελος από την εργασία και την ανάπτυξη των πεδίων αντοχής/δύναμης ενός παιδιού. Αυτή η φιλοσοφία ευθυγραμμίζεται καλά με τις αρχές για τη χαρισματική και ταλαντούχα εκπαίδευση. Δεν προτείνεται ότι οι μαθητές πρέπει να κατέχουν και τις οκτώ νοημοσύνες ή να εστιάζουν στα κενά στη μάθησή τους.

Καθώς εφαρμόζονται τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης του Gardner (1983), σε κάποιο βαθμό, σε όλους τους μαθητές, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτό το μοντέλο δεν είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Ο Le Sueur (2002) δηλώνει έντονα ότι οι μοναδικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών πρέπει να αναγνωρίζονται, να εκτιμώνται και να εξυπηρετούνται. Αμφισβητεί τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις προσεγγίσεις στη μάθηση που φαίνονται κατάλληλες για όλους τους μαθητές, διότι δεν ικανοποιούν πραγματικά τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Αν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης ως μέσο για να τροφοδοτήσει όλους τους μαθητές σε μια τάξη, τότε επιπλέον προσεγγίσεις και στρατηγικές πρέπει να εισαχθούν για να διαφοροποιήσουν πραγματικά το πρόγραμμα σπουδών για εκείνους που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί παρέχοντας πλούσιες εμπειρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές που επιδεικνύουν τη γλωσσική νοημοσύνη δεν μπορούν να εγγυηθούν με σιγουριά ότι πληρούνται οι ανάγκες των μαθητών τους που είναι γλωσσολογικά χαρισματικοί.

Ως εκ τούτου, είναι ανεπαρκές να πούμε ότι οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς χρησιμοποιώντας το μοντέλο των πολλαπλών ειδών

νοημοσύνης και μόνο. Όπως και με το μοντέλο της χαρισματικότητας του Renzulli (1986), έτσι και τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης πρέπει να αποτελούν μέρος μιας γενικής κατανόησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρχές της χαρισματικής εκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται καλύτερα σε συνδυασμό με άλλα μοντέλα (Miller,2012).

Μοντέλο των Τριών Δακτυλίων

Μια εξαιρετικά γνωστή εννοιολογική προσέγγιση της χαρισματικότητας είναι η θεωρία των Τριών Δακτυλίων του Joseph Renzulli (1986). Αυτό το μοντέλο παρουσιάζει τη χαρισματικότητα ως αλληλεπίδραση τριών χαρακτηριστικών: ικανότητα άνω του μέσου όρου, δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου, και δημιουργικότητα.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών ομάδων της ικανότητας, της επίτευξης και της δημιουργικότητας παρουσιάζονται συχνά οπτικά ως τρεις αλληλεπικαλυπτόμενοι κύκλοι και η χαρισματικότητα λέγεται ότι βρίσκεται στο κεντρικό σημείο όπου επικαλύπτονται όλοι οι κύκλοι. Η άνω του μέσου όρου ικανότητα, η δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου και η δημιουργικότητα πρέπει να παρουσιάζονται όλες προτού ικανοποιηθούν τα κριτήρια της χαρισματικότητας. Για παράδειγμα ένα άτομο μπορεί να διαθέτει ικανότητα άνω του μέσου όρου και δημιουργικότητα, αλλά να στερείται την δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου, έτσι αυτό το άτομο δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί χαρισματικό. Επομένως, αυτό το μοντέλο δημιουργεί μια άμεση σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και χαρισματικότητας. Ωστόσο, αυτή η σύνδεση δεν "εγγυάται" την χαρισματικότητα, σύμφωνα με αυτό το συγκεκριμένο μοντέλο. Πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση με ικανότητα άνω του μέσου όρου και με δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου επίσης. Το Μοντέλο τριών Δακτυλίων είναι ευρέως γνωστό μέσα στην περιοχή της χαρισματικής εκπαίδευσης και έρευνας, ίσως εν μέρει λόγω του γεγονότος ότι αντιστοιχεί σε ένα άλλο γνωστό μοντέλο του Renzulli, το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977). Παρά τη δημοτικότητά του, ωστόσο, το μοντέλο των τριών δακτυλίων δεν έχει μείνει χωρίς τις κριτικές του. Οι Jarrell και Borland (Renzulli, 1978). ανέφεραν αρκετές επικρίσεις, οι οποίες είχαν όλες ρίζες σε μια έρευνα της ερευνητικής βάσης της αρχικής παρουσίασης του μοντέλου. Η κατάλληλη ερμηνεία των υποστηρικτικών ερευνών για κάθε δακτύλιο είναι γενικά ο κύριος στόχος των επικρίσεων. Η έλλειψη συνοχής στους ορισμούς της δημιουργικότητας και η

αντίστοιχη έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων για την εγκυρότητα μετρήσεων είναι οι κύριες κριτικές του δακτυλίου της δημιουργικότητας, αλλά αυτά τα θέματα δεν περιορίζονται στην έρευνα της δημιουργικότητας και της χαρισματικότητας. Αν και η έλλειψη ακρίβειας στη βασική ερευνητική βάση μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής από κάποιους, μια δύναμη του μοντέλου είναι αυτή η ευελιξία του και η δυνατότητα του για γενίκευση. Περιλαμβάνει εξηγήσεις ευρείας κλίμακας των απαραίτητων στοιχείων της χαρισματικότητας, αλλά δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ηλικίες, ή τομείς.

Η θεωρία των Τριών Δακτυλίων της χαρισματικότητας του Renzulli(1986) έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο από την αρχή της. Το μοντέλο αναπτύχθηκε από μελέτες που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά των εξαιρετικά επιτυχημένων ενηλίκων σε διαφορετικά πεδία επίτευξης. Ο καθένας φάνηκε να κατέχει τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε διάφορους βαθμούς. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο βαθμός εκδήλωσης και οι συνδυασμοί αυτών των χαρακτηριστικών δεν είναι απαραίτητως ίσοι ή στατικοί. Ενώ διάφορες συνθέσεις αυτών των χαρακτηριστικών μπορούν συνήθως να εφαρμοστούν σε ένα ή δύο περιοχές επίδοσης, δεν υπάρχει κανένας ιδανικός συνδυασμός. Οι «γενικές» περιοχές επίδοσης περιλαμβάνουν τα μαθηματικά, τη μουσική, τις γλώσσες κ.ο.κ., ενώ οι «συγκεκριμένες» περιοχές επίδοσης μπορεί να περιλαμβάνουν τη δημιουργία ταινιών, τη γλυπτική κλπ..

Τελικά, ο Renzulli (1986, 1998) θεωρεί τη χαρισματικότητα ως μια συμπεριφορά, παρά ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα/ μια ιδιότητα.

Η αντίληψη του Renzulli (1986) για τη χαρισματικότητα επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζονται σύμφωνα με περιοχές που δεν βασίζονται αποκλειστικά σε επίσημες ακαδημαϊκές εξετάσεις. Αυτό το μοντέλο έχει βρει υποστήριξη μεταξύ των καθηγητών των οποίων το «ένστικτο» τους οδηγεί να πιστεύουν ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής είναι χαρισματικός, παρά το γεγονός ότι δεν είναι απαραίτητο να έχει σημειώσει καλή βαθμολογία σε επίσημες δοκιμές και αξιολογήσεις. Τα παιδιά που φαίνεται να έχουν ενδογενή κίνητρα και ιδιαίτερα ανεπτυγμένα ειδικά ενδιαφέροντα και ικανότητες σε συγκεκριμένες περιοχές αντιπροσωπεύουν εκείνους τους χαρισματικούς μαθητές που συμπεριλαμβάνονται στο μοντέλο του Renzulli. Εφαρμόζεται, επίσης, ιδιαίτερα στα πολιτιστικά μοντέλα της χαρισματικότητας, καθώς αναγνωρίζει τους αναπόσπαστους και συνυφασμένους ρόλους που διαδραματίζουν η δημιουργικότητα και η δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου πέρα από την ικανότητα πάνω τον μέσο όρο σε

δραστηριότητες πολιτιστικής αξίας . Όπου, αυτό το μοντέλο, υπολείπεται είναι στην ικανότητά του να αναγνωρίζει μαθητές που έχουν πάνω από το μέσο όρο την ικανότητα και τη δημιουργικότητα, αλλά δεν έχουν βρει ακόμα ένα πλαίσιο ή τομέα ενδιαφέροντος στον οποίο να υπερέχουν. Δηλαδή, το επίπεδο της δέσμευσης για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου τους μπορεί να φαίνεται ότι υπολείπεται, αλλά οι λόγοι για αυτή την απουσία μπορεί να είναι ότι ο μαθητής δεν έχει εκτεθεί ακόμη στα απαραίτητα κίνητρα ή ερεθίσματα για να εμπνεύσει τη χαρισματικότητά του. Επομένως, συνιστάται το μοντέλο του Renzulli (1986) να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλα μοντέλα χαρισματικότητας για την ανάπτυξη μιας σύνθεσης πληροφοριών σχετικά με την ικανότητα του παιδιού, με δεδομένα που συλλέγονται από μια σειρά πηγών. Ένα παράδειγμα ενός τέτοιου μοντέλου που υποστηρίζει την αναγνώριση θα μπορούσε να περιλαμβάνει το μοντέλο εμπλουτισμού σχολείου.

Τριαρχική Θεωρία της Νοημοσύνης

Μια άλλη εξήγηση της χαρισματικότητας που χρησιμοποιεί ένα σύνολο τριών συστατικών είναι η Τριαρχική Θεωρία της Νοημοσύνης του Robert Sternberg (2003). Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό μοντέλο, η χαρισματικότητα είναι παρούσα όταν ένα άτομο επιδεικνύει υψηλά επίπεδα νοημοσύνης. Σε αντίθεση με τους περισσότερους παραδοσιακούς ορισμούς της χαρισματικότητας, ωστόσο, αυτή η θεωρία έχει μια μοναδική αντίληψη της δομής της νοημοσύνης. Σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν τρεις τύποι νοημοσύνης: η αναλυτική, δημιουργική, και η πρακτική νοημοσύνη (Hayes,2011).

Η αναλυτική νοημοσύνη αποτελείται από τις δυνατότητες που χρησιμοποιούνται για να αναλύουν, να κρίνουν, να αξιολογούν, να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν/αντιπαραβάλλουν. Η δημιουργική νοημοσύνη αποτελείται από τις ικανότητες που χρησιμοποιούνται για να δημιουργούν, να επινοούν, να ανακαλύπτουν, να φανταστούν, να θεωρούν και να υποθέτουν. Και η πρακτική νοημοσύνη αποτελείται από τις ικανότητες που χρησιμοποιούνται για να θέτουν, να εφαρμόζουν και να εκτελούν. Επιπλέον, η "επιτυχημένη" νοημοσύνη περιλαμβάνει προσωπικά πρότυπα και κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια. Το άτομο πρέπει να επωφελείται από τα δυνατά του σημεία και τα πλεονεκτήματα να αντισταθμίζουν τις αδυναμίες του. Να προσαρμόζεται, να διαμορφώνει και να επιλέγει περιβάλλοντα και να εξισορροπεί τις τρεις πτυχές

νοημοσύνης (αναλυτική, πρακτική, δημιουργική). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ένα άτομο μπορεί να είναι ισχυρό ή αδύναμο σε οποιοδήποτε δεδομένο τύπο νοημοσύνης.

Δεδομένης αυτής της απαίτησης, αυτό μπορεί μόνο να σημαίνει ότι η χαρισματικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σε οποιονδήποτε από τους τρεις τομείς και ότι οι διαφορετικοί "συνδυασμοί" από τις δυνάμεις και τις αδυναμίες μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικά μοτίβα/πρότυπα της χαρισματικότητας. Έτσι, κάποιος που χαρακτηρίζεται ως "χαρισματικός" θα μπορούσε να έχει ακραία/εξαιρετική νοημοσύνη σε μία, δύο ή και στις τρεις περιοχές. Αυτή η θεωρία της νοημοσύνης έχει δημιουργήσει μια μεγάλη εμπειρική έρευνα, με αρκετές εφαρμογές για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών στη τάξη. Αν τα παιδιά ταιριάζουν με τις δυνάμεις τους, σύμφωνα με το πρότυπο της χαρισματικότητας, η εκπαιδευτική εμπειρία τους έχει τη δυνατότητα να ενισχυθεί. Όπως και το μοντέλο τριών δακτυλίων, η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης τόνωσε/διέγειρε τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων σπουδών, όχι μόνο για τα χαρισματικά παιδιά αλλά και για την εκπαίδευση όλων των παιδιών. Και τα δύο μοντέλα αναφέρουν πολλά στοιχεία της χαρισματικότητας, με τη δημιουργικότητα ως μια πτυχή από αυτά. Επιπλέον, και τα δύο μοντέλα μπορούν να εφαρμοστούν ευρέως σε πολλούς διαφορετικούς τομείς, δίνοντας γενικές εξηγήσεις για τη λειτουργία της χαρισματικότητας σε διάφορες πιθανές καταστάσεις. Ωστόσο, ο ορισμός της τριαρχικής θεωρίας για τη χαρισματικότητα, ως ακραία/εξαιρετική νοημοσύνη σε μία ή περισσότερες περιοχές, αποκλίνει από την ιδέα του μοντέλου των τριών δακτυλίων, ως προς το ότι και τα τρία στοιχεία είναι απαραίτητα πριν την εμφάνιση της χαρισματικότητας. Αυτή η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών που βρέθηκαν στο μοντέλο των τριών δακτυλίων έρχεται σε αντίθεση με τη δυνατότητα υψηλών ικανοτήτων σε μία, δύο ή τρεις περιοχές της τριαρχικής θεωρίας (Miller,2012).

WICS Μοντέλο Ηγεσίας της Χαρισματικότητας

Εκτός από την υποδήλωση ότι η χαρισματικότητα είναι παρούσα σε ακραία επίπεδα ικανοτήτων σε οποιοδήποτε είδος νοημοσύνης, ο Sternberg (2005) έχει παρουσιάσει μια θεωρία/θεώρηση της χαρισματικότητας από την άποψη της ηγεσίας. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στον ισχυρισμό ότι εκτός του ακαδημαϊκού χώρου, οι χαρισματικοί προσδιορίζονται γενικά από τον ηγετικό ρόλο που κατέχουν. Το μοντέλο WICS(Wisdom Intelligence Creativity Synthesized) (η σύνθεση σοφίας, νοημοσύνης και

δημιουργικότητας) επιχειρεί να αντιμετωπίσει την ιδέα ότι οι χαρισματικοί ενήλικες δεν καθοδηγούν μέσω της ικανότητάς τους να μαθαίνουν γρήγορα αλλά μέσω της ικανότητάς τους να μοιράζονται και να ενσωματώνουν ιδέες στον τομέα του. Για να είναι κάποιος χαρισματικός στην ηγεσία, πρέπει να συνδυάζει τις ικανότητες για δημιουργία ιδεών, αξιολόγηση της ποιότητας αυτών των ιδεών και πρακτική εφαρμογή αποφάσεων. Όπως και με τα διάφορα μοτίβα/πρότυπα της χαρισματικότητας, σύμφωνα, με την τριαρχική νοημοσύνη, έτσι μπορεί να υπάρχουν και διάφορα πρότυπα ηγεσίας. Ωστόσο, πιο παρόμοια με τις απαιτήσεις του μοντέλου του Renzulli των τριών δακτυλίων, οι πιο χαρισματικοί και πιο επιτυχημένοι ηγέτες έχουν υψηλά επίπεδα και των τριών στοιχείων της σοφίας, της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας. Αυτή η αναγκαιότητα και των τριών συστατικών στοιχείων έρχεται σε αντίθεση με τον ισχυρισμό της τριαρχικής θεωρίας ότι η χαρισματικότητα μπορεί να παρουσιαστεί μέσω μόνο ενός τύπου της νοημοσύνης, μέσω ενός συνδυασμού των δύο, ή και μέσω της παρουσίας και των τριών τύπων νοημοσύνης. Το μοντέλο WICS έχει επαινεθεί για την εφευρετικότητα του στην αντιμετώπιση της χαρισματικότητας στους ενήλικες μέσω της ενσωμάτωσης όχι μόνο της εμπειρίας, αλλά και της σοφίας. Αυτό το μοντέλο, όπως η τριαρχική θεωρία και το μοντέλο των τριών δακτυλίων, έχει πολλές δυνατότητες για πρακτικές εφαρμογές.

Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί στην τάξη θα μπορούσαν να υλοποιήσουν αναθέσεις εργασίας και προγράμματα για να ενθαρρύνουν και να αναπτύξουν αυτό το είδος ηγεσίας, και η επιστημονική ανάπτυξη και οι παράγοντες προώθησης της ενασχόλησης μπορούν επίσης να επωφεληθούν από την εφαρμογή αυτού του μοντέλου. Ωστόσο, αυτό το μοντέλο έχει επίσης επικριθεί για εννοιολογική ασυνέπεια. Ο Koro-Ljungberg (2003) επεσήμανε ότι παρόλο που στο μοντέλο έχει γίνει επαρκής έρευνα για να υποστηριχθεί κάθε στοιχείο ξεχωριστά, οι ξεχωριστές έννοιες που χρησιμοποιούνται στο μοντέλο συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Συγκριτικά με τον ισχυρισμό της τριαρχικής θεωρίας, ότι η νοημοσύνη εκδηλώνεται σε αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες, φαίνεται περιττό να έχει τη δημιουργικότητα και τη νοημοσύνη ως βασικά συστατικά. Επιπλέον, η σοφία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως πρακτική νοημοσύνη, και επίσης φαίνεται περιττό να συμπεριληφθούν και οι δύο (σοφία, νοημοσύνη). Τέλος, το μοντέλο θα μπορούσε να επικριθεί για λόγους εννοιολογικής αλληλοεπικάλυψης, με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας να συνδέονται με την ηγεσία. Παρόλο που το μοντέλο δεν αντιμετωπίζει άμεσα αυτό το ζήτημα, δεν έχει ουδέτερη αξία από την άποψη των επιθυμητών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ή εκείνων που απαιτούνται προτού κάποιος μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως χαρισματικός. Εξαιρετικά, εξωστρεφή άτομα ευνοούνται

σε αυτό το μοντέλο, και είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να ξεχωρίσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις προτιμήσεις συμπεριφοράς από ορισμένες ικανότητες που αναφέρθηκαν απαραίτητες από το μοντέλο WICS (Miller,2012).

Star Model

Απόκλιση από τις εξηγήσεις της χαρισματικότητας μέσω των σύνολων τριών συστατικών στοιχείων έχει το Star Model (Μοντέλο Αστέρων) του Tannenbaum (2003) . Μέσα σε αυτό το μοντέλο, η χαρισματικότητα ορίζεται ως η ικανότητα της παραγωγής σκέψεων ή υλικών μέσων ή της εκτέλεσης της καλλιτεχνικής τέχνης ή των ανθρώπινων υπηρεσιών με τρόπους που να είναι δημιουργικοί ή ικανοί. Αυτό το μοντέλο ασχολείται με προηγούμενες και συνακόλουθες ενδείξεις χαρισματικότητας μέσω της αναγνώρισης πέντε στοιχείων: (α) ανώτερη γενική νοημοσύνη, β) διακριτές ειδικές ικανότητες, γ) μη διανοητικά στοιχεία, δ) περιβαλλοντικές ενισχύσεις, και ε) πιθανότητα/ τύχη. Τακτοποιημένα σε ένα πρότυπο αστέρι με κάθε ένα στοιχείο σε σημείο που υποδηλώνει αλληλεπίδραση, αυτά τα στοιχεία έχουν τόσο στατικές όσο και δυναμικές πτυχές που δείχνουν ότι και η σταθερότητα και οι αλλαγές στη λειτουργία αναγνωρίζονται μέσα στο μοντέλο αυτό. Όπως και τα προηγούμενα μοντέλα και θεωρίες, αυτή η αντίληψη της χαρισματικότητας εφαρμόζεται ευρύτερα, και όχι περιορισμένη η ίδια στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ή σε έναν μόνο τομέα. Αυτή η θεωρία κάνει, επίσης, μια διάκριση ανάμεσα σε αυτό που θεωρείται παραδοσιακά νοημοσύνη, με τη συμπερίληψη ανώτερης γενικής διάνοιας, και σε αυτό που συνδέεται πιο συγκεκριμένα με τις ικανότητες μέσα σε συγκεκριμένους τομείς, με τη συμπερίληψη ειδικών ικανοτήτων. Επιπλέον με τον εντοπισμό των δυνατοτήτων επιρροής έξω από το χαρισματικό άτομο, ως συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία αυτού του μοντέλου μέσω των στοιχείων της "τύχης" και της "περιβαλλοντικής υποστήριξης", αυτό το μοντέλο κάνει, επίσης, διάκριση μεταξύ των διανοητικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων ή των ικανοτήτων και των περιβαλλοντικών ή άλλων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που επικεντρώνονται στον άνθρωπο. Τα μη διανοητικά στοιχεία αναφέρονται στη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, την αυτο-αντίληψη και σε οποιεσδήποτε άλλες ατομικές ιδιότητες που σχετίζονται με τα τη χαρισματικότητα αλλά δεν εμπίπτουν σε ένα αυστηρά γνωστικό πεδίο λειτουργίας.

Αυτό το μοντέλο επεκτείνει την ιδέα της χαρισματικότητας εκτός από την εστίαση στο άτομο και στην αναγνώριση της σημασίας των περιβαλλοντικών παραγόντων και του

ρόλου της τύχης ,που το ξεχωρίζει από τις θεωρίες που συζητήθηκαν προηγουμένως περί χαρισματικότητας. Το μοντέλο των τριών δακτυλίων, η τριαρχική θεωρία και το μοντέλο WICS βασίζονται στην ατομική εξήγηση της εκδήλωσης της χαρισματικότητας. Αυτές οι θεωρίες δε μελετούν ρητά την πτυχή « της καλλιέργειας» της χαρισματικότητας, ενώ το μοντέλο του Tannenbaum αναγνωρίζει άμεσα τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν οι περιβαλλοντικές επιρροές στην ανάπτυξη και έκφραση της χαρισματικότητας. Μια άλλη διαφορά μεταξύ του Star model και των άλλων που παρουσιάζονται μέχρι τώρα είναι το χαρακτηριστικό ης δημιουργικότητας, ως ξεχωριστή δομή. Το Star Model τοποθετεί τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα στην ίδια κατηγορία (μη διανοητικά στοιχεία), ενώ το μοντέλο τριών δακτυλίων αναγνωρίζει αυτά τα στοιχεία ως ξεχωριστά μεταξύ τους που αλληλεπιδρούν, μαζί με την ικανότητα άνω του μέσου όρου, όταν υπάρχει χαρισματικότητα. Δεδομένων αυτών των ουσιαστικών διαφορών, το Star Model αποκλίνει από τα άλλα μοντέλα στην αντίληψη και την εξήγηση της χαρισματικότητας (Miller,2012).

Δυναμική Θεωρία της Χαρισματικότητας

Ενώ το Star Model του Tannenbaum (2003) αναφέρει την επιρροή του περιβάλλοντος ως έναν από τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν τη χαρισματικότητα, η Δυναμική Θεωρία της χαρισματικότητας υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές πτυχές της εμπειρίας ενός ατόμου διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας. Αυτή η θεωρία βασίζεται στο έργο του Lev Vygotsky, ο οποίος είναι γνωστός για τη συγγραφή σχετικά με τις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης. Αυτή η θεωρία αναφέρει/επισημαίνει τρεις βασικές αρχές που μπορούν να εξηγήσουν την ανάπτυξη της χαρισματικότητας: (Α) το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον αποτελεί εμπόδιο για τη θετική ψυχολογική ανάπτυξη, η οποία στη συνέχεια (Β) διεγείρει μια διαδικασία αντιστάθμισης για να ξεπεραστεί το εμπόδιο, με αποτέλεσμα Γ) την επιτυχή προσαρμογή και ενσωμάτωση της εμπειρίας στη μελλοντική λειτουργία. Εξαιτίας αυτών των εμποδίων και των λύσεων που προκύπτουν, το άτομο ενσωματώνει τις πληροφορίες σε ένα υψηλότερο επίπεδο λειτουργίας, με αποτέλεσμα τελικά την εκδήλωση της χαρισματικότητας. Ο όρος χαρισματικότητα είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για την ευρεία αντιμετώπιση πολλών διαφορετικών πτυχών της γνωστικής λειτουργίας και οι

εμπειρικές έρευνες αυτής της θεωρίας επικεντρώνονται σε ακαδημαϊκούς τομείς καθώς και στη δημιουργικότητα. Ο Babaeva (1999) διαπίστωσε ότι η δημιουργικότητα αυξανόταν με την πάροδο του χρόνου για τα παιδιά που βρίσκονταν σε τάξεις, όπου χρησιμοποιούσαν προκλητικά προγράμματα σπουδών, ανεπτυγμένα με βάση τη Δυναμική Θεωρία της χαρισματικότητας, που ήταν λίγο πάνω από το επίπεδο της ικανότητάς τους. Αυτή η θεωρία είναι σύμφωνη με την έννοια του Vygotsky για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, υποδεικνύοντας ότι οι πληροφορίες σε ένα επίπεδο λίγο πάνω από την τρέχουσα λειτουργία μπορεί αρχικά να παρουσιαστεί ως εμπόδιο αλλά χρησιμεύει για την τόνωση/ενίσχυση υψηλότερων επιπέδων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι οι συζητήσεις για τα εμπόδια που μπορούν είτε να εμποδίσουν ή τελικά να διευκολύνουν την ανάπτυξη, μολονότι δε διευθετούν συγκεκριμένα τη δημιουργικότητα, μπορούν να βρεθούν σε πολλούς τομείς της βιβλιογραφίας της χαρισματικότητας. Η δυναμική θεωρία, όπως και πολλές άλλες, είναι μια γενική προσέγγιση για την εξήγηση της χαρισματικότητας.

Εφαρμόζεται σε πολλαπλούς τομείς και καταστάσεις, όπως και το μοντέλο Τριών Δακτυλίων, η τριαρχική θεωρία, το μοντέλο WICS και το μοντέλο Star. Ωστόσο, δεν εντοπίζει συγκεκριμένα στοιχεία της χαρισματικότητας αλλά δίνει έμφαση στη διαδικασία ανάπτυξης της χαρισματικότητας. Διαφέρει επίσης από τα άλλα μοντέλα στην εξάρτηση από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες στην εννοιολόγηση της χαρισματικότητας. Αν και η συζήτηση για τη καλλιέργεια/ανατροφή και /ή τη φύση/κληρονομικότητα δεν περιορίζεται στο πεδίο της έρευνας της χαρισματικότητας, αυτή η θεωρία τονίζει (αυτή) την ερμηνεία της καλλιέργειας, η οποία έρχεται σε αντίθεση με άλλες θεωρίες που επικεντρώνονται στην πτυχή της φύσης ή σε ερμηνείες συνδυασμού και των δύο. Άλλα μοντέλα, όπως το μοντέλο των τριών δακτυλίων, αποφεύγουν αυτή τη συζήτηση εντελώς, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα στοιχεία αλληλεπιδρούν, αντί για τον τρόπο με τον οποίο τα στοιχεία δημιουργήθηκαν. Το Star model αναγνωρίζει ότι τα στοιχεία της χαρισματικότητας μπορεί να αλλάξουν και να διακυμανθούν, κάτι το οποίο είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό της δυναμικής θεωρίας, αλλά το Star model υποστηρίζει, επίσης, ότι υπάρχουν ορισμένες σταθερές και αμετάβλητες πτυχές των στοιχείων, που η δυναμική θεωρία δεν το κάνει (Miller, 2012).

Ειδικός τομέας: Καλλιτεχνικό και μουσικό ταλέντο/χαρισματικότητα

Αν και τα προηγουμένως συζητημένα μοντέλα της χαρισματικότητας έχουν διαμορφωθεί με τρόπο που τα καθιστά εφαρμόσιμα για τη χαρισματικότητα σε μια ποικιλία καταστάσεων και τομέων, υπάρχουν επίσης θεωρίες της χαρισματικότητας που είναι ειδικές για ορισμένους τομείς. Το έργο της Ellen Winner (2000) επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη και στα χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών και μουσικών ταλέντων.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η χαρισματικότητα ορίζεται από πρόωρη ανάπτυξη, έντονα κίνητρα και ποιοτικές διαφορές στη μάθηση και στην κατανόηση των πληροφοριών του τομέα (Winner & Martino, 2003). Αυτή η θεωρητική προοπτική θεωρεί τη δημιουργικότητα ως βασικό συστατικό της χαρισματικότητας σε κάθε τομέα, αλλά κάνει διάκριση μεταξύ της μικρής δημιουργικότητας (επίλυση προβλημάτων και ανακαλύψεις με νέους τρόπους) και της μεγάλης δημιουργικότητας (πραγματοποίηση αλλαγών στο επίπεδο του τομέα). Έτσι, όλα τα παιδιά που είναι χαρισματικά σε έναν τομέα παρουσιάζουν μικρή δημιουργικότητα, αλλά πολύ λίγα κάνουν τη μετάβαση στη μεγάλη δημιουργικότητα, ως ενήλικες, για λόγους που σχετίζονται με το διαθέσιμο χώρο στο πεδίο, τις δεξιότητες της κυριαρχίας, έναντι της δημιουργικότητας και της αναγνώρισης του πεδίου στην κατάλληλη στιγμή (Winner & Martino, 2000). Αυτό το μοντέλο αποδίδει την παρουσία της χαρισματικότητας σε ένα συνδυασμό έμφυτης ικανότητας με μια έντονη προσπάθεια ανάπτυξης της κυριαρχίας του τομέα, και υποστηρίζει ότι η σκληρή δουλειά, με απουσία της προδιάθεσης της ικανότητας, δεν επαρκεί για την ανάπτυξη της χαρισματικότητας (Winner, 2003). Αν και αυτό το μοντέλο, που εξηγεί την χαρισματική συμπεριφορά στις τέχνες, έχει επικριθεί για υπερβολική έμφαση στις γνωστικές πτυχές και τη συνεχή αποτυχία αναγνώρισης των συναισθηματικών πτυχών της καλλιτεχνικής και μουσικής χαρισματικότητας, υπάρχει αξία στην ειδική εστίαση της θεωρίας στις τέχνες. Αυτή η συγκεκριμένη προοπτική διαφέρει πολύ από τις περισσότερες γενικές αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα στα άλλα μοντέλα που παρουσιάστηκαν. Επιπλέον, αντί να αναφέρει τη δημιουργικότητα ως ένα από τα πολλά στοιχεία της χαρισματικότητας, αυτή η θεωρητική προοπτική αναφέρει ότι «η δημιουργικότητα είναι αναπόσπαστο μέρος της χαρισματικότητας.» (Winner, 2003).

Αν και όλα τα μοντέλα ενσωματώνουν με κάποιο τρόπο τη δημιουργικότητα στις αντιλήψεις τους για τη χαρισματικότητα, αυτή η θεωρία είναι μοναδική στο ότι βλέπει τη χαρισματικότητα ως μια αναπτυξιακή εξέλιξη ως προς τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Τελικά, η εξειδίκευση του τομέα αυτού του

μοντέλου επιτρέπει μεγαλύτερο βαθμό επεξεργασίας σχετικά με την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, οι εξηγήσεις της κυριαρχίας του ρεαλισμού, της θεματικής έκφρασης, της αφηγηματικής κατασκευής και άλλων συνθετικών στρατηγικών αντιμετωπίζονται στον καλλιτεχνικό τομέα και οι εξηγήσεις της μουσικής μνήμης, της τέλει κλίσης, της ανάγνωσης, της μεταφοράς, του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης και της εκφραστικότητας μπορεί να σχετίζονται με το μουσικό ταλέντο (Winner & Martino, 2000).

Ωστόσο, παρά αυτές τις τεράστιες διαφορές, μια περαιτέρω σύγκριση των μοντέλων δείχνει ότι υπάρχουν ομοιότητες σε άλλες περιοχές. Η θεωρία της Winner (2000) αναφέρει τη σημασία των έντονων κινήτρων, η οποία συγκρίνεται με τον ισχυρισμό του μοντέλου των τριών δακτυλίων ότι η επίτευξη έργου είναι απαραίτητη προτού η χαρισματικότητα μπορεί να εκδηλωθεί. Αυτή η ανάγκη για κίνητρα μπορεί, επίσης, να βρεθεί στα μη διανοητικά στοιχεία στο Star model και είναι μια υποκείμενη έμμεση παραδοχή και της δυναμικής θεωρίας που ισχυρίζεται ότι το άτομο θα προσπαθήσει να ξεπεράσει το περιβαλλοντικά εμπόδια. Επιπλέον, το Star model αναγνωρίζει ότι υπάρχουν ειδικές ικανότητες για συγκεκριμένους τομείς, μερικές από αυτές στατικές, κάτι που συγκρίνεται με τις εξηγήσεις του συγκεκριμένου τομέα της καλλιτεχνικής και μουσικής χαρισματικότητας που αναφέρει μια έμφυτη ικανότητα ως προϋπόθεση για την έκφραση του καλλιτεχνικού και μουσικού ταλέντου.

Διαφοροποιημένο μοντέλο της χαρισματικότητας και του ταλέντου

Τα προηγούμενα μοντέλα και οι θεωρίες της χαρισματικότητας διαφέρουν στη δομική και εννοιολογική πολυπλοκότητά τους. Ορισμένα είναι σχετικά απλά, αποτελούμενα από τρία στοιχεία που είτε αλληλεπιδρούν ή ποικίλουν σε βαθμό δύναμης/αντοχής, όπως το μοντέλο των τριών δακτυλίων, η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης και το μοντέλο WICS.

Άλλα ενσωματώνουν περισσότερα στοιχεία που αλληλεπιδρούν, όπως το μοντέλο Star, ή αντιμετωπίζουν τις συνεχείς διαδικασίες ανάπτυξης της χαρισματικότητας, όπως η δυναμική θεωρία. Η θεωρία της Winner (2000) του καλλιτεχνικού και μουσικού ταλέντου περιορίζεται στην εξήγηση της χαρισματικότητας σε λίγους μόνο τομείς, αλλά έχει πιο πολύπλοκες εξηγήσεις για την χαρισματικότητα σε αυτές τις περιοχές. Ωστόσο, ένα

τελικό μοντέλο της χαρισματικότητας που παρουσιάζεται εδώ επιχειρεί να αντιμετωπίσει πολλαπλούς τομείς, αλλά επίσης ενσωματώνει δομική εξειδίκευση: Το Διαφοροποιημένο Μοντέλο της χαρισματικότητας και του ταλέντου -Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) του Gagné (1999), που ενημερώθηκε πρόσφατα ως το DMGT 2.0 (Gagné, 2009), κάνει μια διάκριση μεταξύ της χαρισματικότητας, που θεωρείται ως τομέας ικανοτήτων, του ταλέντου, που θεωρείται ότι είναι το πεδίο στο οποίο εκφράζονται αυτές οι ικανότητες, και της ανάπτυξης των διεργασιών που θεωρούνται ως τα μονοπάτια σύνδεσης μεταξύ των ικανοτήτων της χαρισματικότητας και της έκφρασης τους ως ταλέντα (Gagné, 2003). Επιπλέον, αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει πως τα ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, και η τύχη μπορούν, επίσης, να επηρεάσουν διάφορες πτυχές της διαδικασίας.

Για καθένα από αυτά τα αναγνωρισμένα συστατικά (χαρισματικότητα, διαδικασίες ανάπτυξης, έκφραση ταλέντων, ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά, περιβαλλοντικοί παράγοντες και τύχη), υπάρχουν περαιτέρω επεξεργαστικοί υποπαράγοντες. Αυτοί οι υποπαράγοντες επιτρέπουν στο μοντέλο DMGT την αντιμετώπιση της χαρισματικότητας καθώς αναπτύσσεται και λειτουργεί σε ένα ευρύ φάσμα τομέων. Με τον καθορισμό του μοντέλου DMGT, η δημιουργικότητα βρίσκεται μέσα στη σφαίρα της χαρισματικότητας, ή των φυσικών ικανοτήτων. Σε αυτό το μοντέλο, η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται ως ένας από τους πολλούς τομείς στους οποίους ένα άτομο μπορεί να έχει μια ικανότητα και την έκφραση της δημιουργικότητας που βασίζεται σε διάφορα ισχυρά στοιχεία (Gagné, 2000). Αυτή η ταξινόμηση της δημιουργικότητας διαφέρει από εκείνη στα άλλα μοντέλα, τα οποία αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα ως ξεχωριστό λειτουργικό στοιχείο, όπως το μοντέλο τριών δακτυλίων ή η τριαρχική θεωρία, ή εκείνα που αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα ως ένα κατασκεύασμα/δομή που δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ιδέα της χαρισματικότητας, όπως η θεωρία των συγκεκριμένων περιοχών της καλλιτεχνικής και μουσικής χαρισματικότητας. Το μοντέλο DMGT διαφέρει επίσης από τα άλλα μοντέλα στο δομικό επίπεδο, επειδή περιλαμβάνει ρητά κατευθυντικούς ισχυρισμούς όπως από τη χαρισματικότητα στο ταλέντο ή από τις περιβαλλοντικές επιρροές στις διαδικασίες ανάπτυξης. Αυτή η θεωρητική εξήγηση ασχολείται με την περιγραφική πτυχή του τι χρειάζεται για να εκφραστεί η χαρισματικότητα καθώς και με την αναπτυξιακή πλευρά του τρόπου με τον οποίο γίνεται αυτή η έκφραση. Αντί να περιγράψει τη χαρισματικότητα ως προς τα πρότυπα έκφρασης ή τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ή απλώς να εξηγήσει τη

διαδικασία της ανάπτυξης της χαρισματικότητας, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει και τα δύο στοιχεία της εξήγησης. Αν και το μοντέλο DMGT είναι σίγουρα μοναδικό στην πολυπλοκότητά του, τα διάφορα στοιχεία και οι υποπαράγοντες δεν περιλαμβάνονται αποκλειστικά σε αυτό το μοντέλο και μπορεί πράγματι να βρεθούν μέσα και σε άλλα θεωρητικά μοντέλα που παρουσιάζονται εδώ. Η ιδέα του κινήτρου, που κατηγοριοποιείται ως ενδοπροσωπικός καταλύτης στο μοντέλο DMGT, σημειώνεται ρητά στο μοντέλο των τριών δακτυλίων, ως μη διανοητικό στοιχείο στο μοντέλο Star και στη θεωρία του συγκεκριμένου τομέα. Επιπλέον, τα κίνητρα είναι σιωπηρώς σημαντικά στη δυναμική θεωρία της χαρισματικότητας στη διαδικασία της υπερνίκησης εμποδίων. Επιπλέον, η σημασία των περιβαλλοντικών επιρροών ή η αναγνώριση του τομέα μπορούν να βρεθούν και στο μοντέλο WICS, στο Star model, στη δυναμική θεωρία, και στη θεωρία του καλλιτεχνικού και μουσικού ταλέντου. Κατά παρόμοιο τρόπο, και το μοντέλο DMGT και το Star model θεωρούν την πιθανότητα/τύχη ως ένα σημαντικό στοιχείο της χαρισματικότητας. Μια τελική σύγκριση μπορεί να γίνει μεταξύ της θεωρίας του καλλιτεχνικού και μουσικού ταλέντου που αφορά την συγκεκριμένη περιοχή και του μοντέλου DMGT, καθώς και τα δύο μοντέλα βασίζονται στη δομή των περιοχών/τομέων ως τις περιοχές, στις οποίες μπορεί να εκφραστεί η χαρισματικότητα. Αντί να παρουσιάσουν τη χαρισματικότητα σε ένα ευρύ επίπεδο, αυτά τα δύο μοντέλα ενσωματώνουν συγκεκριμένους τομείς, προσθέτοντας πολυπλοκότητα και λεπτομέρειες στην εξήγηση της χαρισματικότητας (Miller,2012).

Το διαφοροποιημένο μοντέλο της χαρισματικότητας και του ταλέντου θεωρεί ότι οι όροι «χαρισματικοί» και "ταλαντούχοι" δεν είναι συνώνυμοι και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αμοιβαία. Αναλύσεις αυτού του μοντέλου, συμπεριλαμβανομένου του διαλόγου με το Smith (2004), προτείνουν ότι είναι περισσότερο μια θεωρία ανάπτυξης του ταλέντου από ότι ένας προσδιορισμός της χαρισματικότητας. Μερικές φορές θεωρείται ως επέκταση ή ανάπτυξη του μοντέλου του Renzulli (Miller,2012).

Ο Gagné υποστηρίζει ότι οι φυσικές ικανότητες ενός παιδιού σε μια σειρά τομέων αποτελεί «τη χαρισματικότητα». Το 'Ταλέντο' είναι η πραγματοποίηση της χαρισματικότητας ενός παιδιού και ενισχύεται μέσω της παρέμβασης καταλυτών και άλλων επιδράσεων. Η σαφής διαφοροποίηση μεταξύ των όρων «χαρισματικότητα» και «ταλέντο» επιτρέπεται για τα παιδιά, τα οποία μπορεί να κατέχουν υψηλά επίπεδα ικανοτήτων αλλά δεν τα έχουν ακόμη χρησιμοποιήσει ή εκδηλώσει ώστε να αναγνωρίζονται ως χαρισματικά. Αυτή η διαφοροποίηση αντιμετωπίζει έναν ξεχωριστό

περιορισμό στο μοντέλο του Renzulli, το οποίο περιλαμβάνει την δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου ως απαραίτητο χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας. Με βάση τις φυσικές ικανότητες ενός παιδιού, ένα μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας του μαθητή περιλαμβάνει την έκθεση σε έναν αριθμό καταλυτών. Αυτοί περιλαμβάνουν τα στοιχεία της ζωής ενός παιδιού, τα οποία μπορούν να διαμορφώσουν την εμφάνιση και την εξέλιξη των έμφυτων ικανοτήτων τους. Με την παρέμβαση των ενδοπροσωπικών και περιβαλλοντικών καταλυτών, ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τις φυσικές του ικανότητες για να αποκτήσει συστηματικά ανεπτυγμένες δεξιότητες ή «ταλέντο». Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ότι ο Gagné (1992) θεωρεί ότι η «χαρισματικότητα» είναι φυσική ικανότητα ή δυνατότητα και το «ταλέντο» το θεωρεί ως προϊόν παρέμβασης, ή ως την επίτευξη των δυνατοτήτων του μαθητή μέσω της εμπειρίας. Το μοντέλο του Gagné (1992) αναγνωρίζει τυπικά την επίδραση που έχει η πιθανότητα ή τύχη στις φυσικές ικανότητες και στους καταλύτες. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές επαρκή πρόσβαση ή την ικανότητα/δυνατότητα να συμμετέχουν σε στρατηγικές παρέμβασης. Επίσης, μερικά χαρισματικά παιδιά μπορεί να απαιτούν μικρότερους βαθμούς ή διαφορετικές μορφές παρέμβασης από τους ενδοπροσωπικούς και περιβαλλοντικούς καταλύτες ώστε να μπορούν να επιτύχουν πλήρως τις δυνατότητές τους ή να αποκτήσουν τη θέση του «ταλαντούχου». Αυτή είναι μια συγκεκριμένη δύναμη του διαφοροποιημένου μοντέλου, το οποίο αναγνωρίζει ότι η παρουσία αναπτυξιακών διεργασιών και καταλυτών μπορεί να προωθήσει την κίνηση μεταξύ των τομέων της χαρισματικότητας και του ταλέντου.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ενώ ένας υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (IQ) μπορεί να ήταν παραδοσιακά ένας βασικός δείκτης της χαρισματικότητας, αυτό δεν είναι πλέον αποδεκτό, καθώς αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν ορισμένα κοινά σύνολα χαρακτηριστικών που αφορούν τους περισσότερους χαρισματικούς μαθητές. Οι ιδιαίτερα χαρισματικοί μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν περισσότερο αξιοσημείωτους ή έντονους δείκτες αυτών των χαρακτηριστικών.

Γενικά, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών μαθητών εμφανίζονται να είναι θετικά από τη φύση. Δηλαδή, οι δείκτες δείχνουν κυρίως θετικές πτυχές της ικανότητας ενός μαθητή, όπως η εξήγηση της ικανότητάς τους να παράγουν πρωτότυπες ιδέες, να είναι αυτοκατευθυνόμενοι, να θέτουν πρωτότυπες ιδέες και

ερωτήσεις, και ούτω καθεξής. Ωστόσο, ενίοτε ακραία παραδείγματα χαρακτηριστικών μπορεί να θεωρούνται λιγότερο ευνοϊκά σε διαφορετικές κοινωνικές ή εκπαιδευτικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, αν ένας χαρισματικός μαθητής προτιμάει πιο πολύ να δουλεύει μόνος του, μπορεί να δυσκολεύεται να εργαστεί σε συνεργασία με άλλους. Ο Cathcart (2005) έχει προσαρμόσει έναν κατάλογο χαρακτηριστικών των εξαιρετικά ικανών παιδιών, όπως διανέμονται από το Γραφείο της Εκπαίδευσης των ΗΠΑ.

Ο κατάλογος περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και ικανοτήτων, ξεκινώντας πάντα με τη φράση "τα εξαιρετικά ικανά παιδιά συχνά: ... " Πολλές από τις δεξιότητες συγκρίνονται με τους μαθητές που δεν είναι χαρισματικοί. Για παράδειγμα, οι χαρισματικοί μαθητές μαθαίνουν τις βασικές δεξιότητες καλύτερα και με λιγότερη πρακτική. Είναι περισσότερο ικανοί να χειριστούν αφηρημένες ιδέες. Ή είναι καλύτεροι στην ανεξάρτητη εργασία και στη διατήρηση της συγκέντρωσης για μεγαλύτερες περιόδους.

Ο Moltzen (2004) δηλώνει ότι ο ίδιος ο ορισμός ενός σχολείου για τη χαρισματικότητα θα καθορίσει το σύνολο των χαρακτηριστικών που θεωρούνται ότι υποδεικνύουν χαρισματικές συμπεριφορές. Έχει καταρτίσει λίστες με χαρακτηριστικά σύμφωνα με έξι βασικούς τομείς, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται, η γενική νοημοσύνη, η δημιουργικότητα, η ηγεσία, οι συγκεκριμένες ακαδημαϊκές ικανότητες, οι οπτικές και πρακτικές τέχνες και οι ψυχοκινητικές ικανότητες. Ο κατάλογος των γενικών νοητικών ικανοτήτων χωρίζεται σε δύο τομείς, αντανακλώντας, τόσο τα γνωστικά όσο και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να επιδείξουν εξαιρετικές γνωστικές ή συναισθηματικές ικανότητες, ή συνδυασμό και των δύο.

Το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ (2000), σε συνδυασμό με το έργο του Moltzen (2004), δείχνει ότι τα σχολεία χρησιμοποιούν έναν κατάλογο που καταρτίζεται από τους McAlpine και Reid (1996), ως σημείο εκκίνησης για τον ορισμό των χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών. Το έγγραφο δηλώνει σαφώς ότι "κανένας χαρισματικός μαθητής δεν είναι πιθανό να κατέχει όλα τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Θα ήταν πιθανό ένας μαθητής να παρουσιάσει σαφείς ενδείξεις για όλες ή σχεδόν όλες τις συμπεριφορές σε μια κατηγορία αλλά λίγες σε μια άλλη. Αυτή η τάση απομάκρυνσης από τον ορισμό της χαρισματικότητας από την άποψη μιας ενιαίας κατηγορίας αναγνωρίζει ένα πιο ποικίλο φάσμα ειδικών ικανοτήτων.

Οι πέντε κλίμακες παραγόντων είναι:

- Χαρακτηριστικά μάθησης
- χαρακτηριστικά κοινωνικής ηγεσίας
- χαρακτηριστικά δημιουργικής σκέψης
- χαρακτηριστικά αυτοπροσδιορισμού
- χαρακτηριστικά κινήτρων

Τα χαρακτηριστικά που παρατίθενται σε αυτές τις κλίμακες παραγόντων αναφέρονται σε συμπεριφορές που μπορεί να επιδειχθούν από τους χαρισματικούς μαθητές, παρά στις ικανότητες που μπορεί να κατέχουν (Ministry of Education of New Zealand, 2000, p.18).

Η αναγνώριση είναι εύκολη για κάποιον που έχει εκπαιδευτεί να ξεχωρίζει τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού ατόμου. Για κάποιον που δεν γνωρίζει είναι σχετικά εύκολη η αναγνώριση, καθώς θα διαφέρει από το μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του. Σύμφωνα με τον Silverman (2002) αναφορά σε Moraiti – Pavlidou V. (2014), τα χαρισματικά παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα σε πιο νεαρή ηλικία. Εφευρίσκουν χωρίς να περάσουν τα συνήθη στάδια της απόκτησης της απαραίτητης γνώσης και της λογικής διαδικασίας. Επιδεικνύουν πολύ μεγάλη συγκέντρωση και προσήλωση σε αυτό που τους ενδιαφέρει και έτσι αποκόπτονται από τον περίγυρό τους. Ακόμη, έχουν πολύ μεγάλη μνήμη και εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα περιέργειας. Παρόλα αυτά, αντιμετωπίζουν και περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα από τα υπόλοιπα παιδιά (Moraiti–Pavlidou, 2014). Παρακάτω διαμορφώθηκε η ακόλουθη ομάδα χαρακτηριστικών, με σκοπό τη διευκόλυνση και την πιο αποτελεσματική ανάδειξη του χαρισματικού παιδιού.

Τυπικά Χαρακτηριστικά της Χαρισματικότητας

- Γρήγορη και εύκολη μάθηση
- Καλή συμπεριφορά στην αίθουσα
- Ανεπτυγμένο λεξιλόγιο
- Υψηλή φαντασία
- Ασυνήθιστες, μοναδικές και έξυπνες απαντήσεις
- Πολλές γενικές γνώσεις
- Μεγάλο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα
- ‘Έξυπνο’ χιούμορ
- Ενσυναίσθηση
- Εκφραστικός λόγος και λεξιλόγιο
- Προτίμηση στην ατομική εργασία
- Πολλές ερωτήσεις
- Αξιοσημείωτη και έντονη βίωση των συναισθημάτων
- Παρακινεί τον εαυτό του (self-motivated)
- Συμπαθητικός στους συμμαθητές του
- Κάνει τους άλλους να γελούν
- Δίνει απροσδόκητες απαντήσεις
- Αμφισβητεί τους κανόνες
- Έχει μεγάλα αποθέματα ενέργειας και ίσως δυσκολεύεται να παραμείνει σε μία θέση
- Του αρέσει να παίζει με τις λέξεις (ρυθμός)
- Χρησιμοποιεί λεπτομέρειες στην περιγραφή εικόνων και ιστοριών

- Επινοεί δημιουργικές δικαιολογίες
- Επιμένει στην ολοκλήρωση εργασιών που τον ενδιαφέρουν
- Βαριέται εύκολα με επαναλαμβανόμενες καθημερινές εργασίες
- Δυσκολεύεται να προχωρήσει στο επόμενο θέμα
- Παρατηρητικότητα
- Αναλαμβάνει δράση να βοηθήσει κάποιον που έχει ανάγκη
- Του αρέσει να δουλεύει σε μικρές ομάδες
- Τον ενδιαφέρει πολύ το σχολείο

- Αναγνωρίζει τη σχέση αιτίου – αποτελέσματος
- Αναλαμβάνει την αρχηγία σε μικρές ομάδες
- Εκφράζει υψηλή προφορική ικανότητα στην επικοινωνία του με τους ενήλικους
- Κατέχει προηγμένες μαθηματικές δεξιότητες σε σχέση με τους άλλους μαθητές
- Μπορεί να προσφέρει λύση όταν κανείς άλλος δεν μπορεί
- Μπορεί να αποδώσει την αντίληψή του σε νέο πλαίσιο
- Είναι ευέλικτος στην περίπτωση αλλαγής (ευπροσάρμοστος)
- Μπορεί να κατέχει περισσότερες από μία γλώσσες
- Έχει γνώση των θεμάτων που απασχολούν το περιβάλλον του

Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες: προφορική ικανότητα, δεξιότητες συλλογισμού, θεωρητικό υπόβαθρο, μαθησιακή αποτελεσματικότητα, έντονη περιέργεια, εφευρετικότητα και δύναμη συγκέντρωσης (Yewchuk, 1995). Σύμφωνα με τους McAlpine και Reid (1996) αναφορά σε (Ministry of Education, 2000), οι οποίοι ερεύνησαν την βιβλιογραφία για τα κοινά χαρακτηριστικά των χαρισματικών, κατέληξαν στα εξής χαρακτηριστικά:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΗΣ:

- Αναλυτική και λογική σκέψη
- Γρήγορος εντοπισμός σχέσεων
- Γρήγορη διαχείριση πληροφορίας
- Μοχθεί για ακριβείς και αξιόπιστες λύσεις
- Αγαπά την πνευματική πρόκληση
- Αναπροσδιορίζει τα προβλήματα

- Θέτει και λύνει προβλήματα
- Βρίσκει αιτιολογία για να σκεφτεί πράγματα γι' αυτόν
- Διατυπώνει και υποστηρίζει ιδέες με επιχειρήματα
- Ανάκληση γνώσης με ευκολία

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

- Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών
- Επίδειξη πνευματικότητας, φαντασίας
- Εφεύρεση πραγμάτων και αυθεντικών κειμένων
- Αίσθηση του χιούμορ αυξημένη
- Αγαπά τον διαλογισμό και σκέφτεται το μέλλον του
- Επιδεικνύει γνώσεις αισθητικής
- Δεν φοβάται να διαφέρει
- Διαθέτει πληθώρα ιδεών
- Ψάχνει το ασυνήθιστο στις σχέσεις

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ – ΚΙΝΗΤΡΩΝ

- Προσπαθεί για υψηλά στάνταρντς ή για προσωπική επίτευξη στόχων
- Θέτει υψηλούς προσωπικούς στόχους
- Απορροφάται και δεσμεύεται σε εργασίες που έχουν το αμέριστο ενδιαφέρον του
- Είναι αξιόπιστος
- Προτιμά να εργάζεται

μόνος

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε κοινωνικές περιστάσεις
- Είναι δημοφιλής
- Καλή επικοινωνία με τους άλλους
- Κυνηγά την ηγεσία σε κοινωνικές περιστάσεις
- Αποτελεί έμπνευση σε ομάδες που προσπαθούν να επιτύχουν τον στόχο τους
- Έχει αυτοπεποίθηση
- Προσαρμόζεται και είναι ευέλικτος
- Πρόθυμος να αναλάβει πρωτοβουλία

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΟ-ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ (SELF-DETERMINATION)

- Σκεπτικός με τις ανακοινώσεις των ανωτέρων του
- Αμφισβητεί τις αυθαίρετες αποφάσεις
- Πιέζει τους εκπαιδευτικούς και τους ενηλίκους γενικά για εξηγήσεις
- Επιδεικνύει έντονο ενδιαφέρον για τα προβλήματα των ενηλίκων
- Είναι απρόθυμος να προβεί σε δραστηριότητες που κατέχει σε άριστο βαθμό
- Βαριέται εύκολα τις καθημερινές εργασίες
- Εκφράζει ιδέες, προτιμήσεις και γνώμες άμεσα
- Συναναστρέφεται με ενηλίκους και μεγαλύτερους της ηλικίας του
- Διατύπωση ερευνητικών ερωτήσεων

ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Ο τομέας των κινήτρων σύμφωνα με τα μοντέλα του Renzulli (1978,1986) και των Monks και συνεργατών (Monks et al., 1986), αποτελεί έναν από τις κρισιμότερους παράγοντες για την αναδίπλωση των χαρισματικών δυνατοτήτων του ατόμου. Για τον λόγο αυτόν στην παρούσα εργασία συμπεριλήφθηκε το κίνητρο επίτευξης, ως παράγοντας κινήτρου και ο έλεγχος της δράσης, ως βουλευτικός παράγοντας, ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις τους με διαστάσεις της χαρισματικότητας.

Πιο αναλυτικά:

Ειδικότερα, το κίνητρο είναι μια εσωτερική κατάσταση ή συνθήκη, που εγείρει τη δράση και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Brophy, 1998). Σε έναν παρόμοιο ορισμό προβαίνει και ο Weiner (1992), αναφέροντας ότι το κίνητρο αποτελεί την επιθυμία ενός ατόμου να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους. Για τον Keller (2007) το κίνητρο εκδηλώνεται με την επιλογή ενός στόχου από το άτομο και την προσπάθεια επίτευξης αυτού του στόχου. Στην εκπαίδευση το

κίνητρο αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές έννοιες (Rodgers & Withrow-Thorton, 2005; Vallerand et al, 1992). Πιο συγκεκριμένα, το κίνητρο αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών και ειδικότερα στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, καθώς και στις αιτίες που τους οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές (Brophy, 1998; Green & Sulbaran, 2006).

Με λίγα λόγια, παρατηρείται μία σύγκλιση των θεωρητικών στον ορισμό του κινήτρου καθώς αυτό συνιστά την δύναμη που οδηγεί τον μαθητή στο να διεξάγει δραστηριότητες. Ένας μαθητής έχει κίνητρο όταν επιλέγει να κάνει κάτι και είναι σε θέση να διατηρήσει την προσπάθεια που απαιτείται κατά το χρόνο που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου που έθεσε. Το κίνητρο είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διατήρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων σε ένα περιβάλλον μάθησης. Αντίθετα, η έλλειψη κινήτρων μπορεί να είναι ένα σημαντικό εμπόδιο που αποτρέπει τους μαθητές από τη συγκέντρωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bolliger, Supanakorn, & Boggs, 2010).

Συμπεραίνοντας, τα κίνητρα, όπως το ενδιαφέρον, αποτελούν ψυχολογικά χαρακτηριστικά που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών, καθώς καθορίζουν τις προτιμήσεις, τις δραστηριότητες, τα επιτεύγματα ή τις αποτυχίες τους. Επιπλέον, το ενδιαφέρον και το κίνητρο συνδέονται με τις στάσεις των μαθητών προς τα σχολικά μαθήματα και την μάθηση στο σχολείο. Ο μαθητής με ενδιαφέρον και κίνητρο για μάθηση έχει την εσωτερική δύναμη να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, να βελτιώσει τις επιδόσεις του και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Hidi & Renninger, 2006).

Τα είδη των κινήτρων

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το κίνητρο αναφέρεται σε ένα σύνολο εσωτερικών δυνάμεων / παρορμήσεων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Υπάρχουν διάφοροι τύποι από κίνητρα, όπως: Μπορεί να είναι εγγενή (κληρονομική βάση, δηλ. ένστικτα) ή επίκτητα (αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης). Μπορεί να είναι φυσιολογικά (εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοιόσταση), βιολογικά (εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους) ή ψυχολογικά (θυμικό, προσωπικότητα, συναλλαγές του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Εκτός από τους παραπάνω τύπους κινήτρων, η εκπαιδευτική έρευνα έχει από καιρό αναγνωρίσει δύο είδη κινήτρων, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά, που έχουν δυναμικά διαφορετικές συνέπειες για τη μάθηση (Ferreira et al., 2011). Αυτά βασίζονται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, που θεωρεί

ότι οι άνθρωποι αναζητούν ενεργά προκλήσεις και νέες εμπειρίες. Το εσωτερικό κίνητρο αναφέρεται στην εμπλοκή των ατόμων σε δραστηριότητες για προσωπικούς λόγους, δηλαδή για τα συναισθήματα της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης που απορρέουν άμεσα από τη συμμετοχή. Όταν τα άτομα έχουν εσωτερικά κίνητρα, τότε εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, βιώνουν μια αίσθηση της βούλησης, και λειτουργούν χωρίς τη βοήθεια εξωτερικών ανταμοιβών ή / και περιορισμών.

Παρά το γεγονός ότι το εσωτερικό κίνητρο χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή εξαιτίας του έμφυτου ενδιαφέροντος και της ευχαρίστησης που προκαλείται από μια δραστηριότητα, το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται σε μια ποικιλία συμπεριφορών που αναλαμβάνονται για άλλους λόγους, όπως είναι οι εξωτερικές ανταμοιβές, τα οφέλη, οι τιμωρίες, ή οι υποχρεώσεις.

Οι μαθητές που έχουν εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να αναζητούν τις προκλήσεις, να επεκτείνουν και να ασκούν τις ικανότητές τους, να εξερευνούν και να μαθαίνουν, σε αντίθεση με μαθητές που έχουν εξωτερικά κίνητρα, οι οποίοι επιδιώκουν ανταμοιβές, όπως οι βαθμοί, η ενίσχυση του «εγώ» και η κοινωνική αναγνώριση (Ryan & Deci, 2000).

Οι συμπεριφορές των μαθητών σχετικά με την επιλογή των εργασιών, καθώς και με την προσπάθεια και την επιμονή στις σχολικές εργασίες τους, συνδέονται άμεσα με το επίπεδο των εσωτερικών κινήτρων (Ferreira et al., 2011). Επιπλέον, υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και της χρήσης στρατηγικών αυτορρύθμισης: συγκεκριμένα, οι μαθητές που έχουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές (Ferreira et al., 2011).

Οι Ryan και Deci (2000) αναφέρουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και επάρκεια. Η αυτονομία χαρακτηρίζεται από μια εσωτερική πηγή ελέγχου και την αντίληψη ότι οι συμπεριφορές επιλέγονται ελεύθερα. Η αύξηση της αυτονομίας, δίνοντας στους μαθητές κάποιο έλεγχο πάνω στις μαθησιακές εμπειρίες τους, τείνει να αυξήσει τα εσωτερικά κίνητρα (Ferreira et al., 2011). Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη ότι οι μαθητές είναι αποτελεσματικοί στις εργασίες που κάνουν καθώς και το συναίσθημα της κατάκτησης της γνώσης χαρακτηρίζει την επάρκεια. Οι σχολικές τάξεις που ενισχύουν την αυτονομία, παρέχοντας στους μαθητές τις επιλογές και τις ευκαιρίες για αυτο-καθοδήγηση έχουν συσχετιστεί με αυξημένα εσωτερικά κίνητρα, ενώ οι εξωτερικές ανταμοιβές υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα. Η οικοδόμηση ενός ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος, σε σύγκριση με την παραδοσιακή τάξη, έχει συνδεθεί με υψηλότερα κίνητρα των και ενίσχυση της πνευματικής ανάπτυξης μαθητών (Ferreira et al., 2011)

Είδη κινήτρων σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης στόχων

Υπάρχουν τρία είδη στόχων επίτευξης. Ο στόχος μάθησης ή εμπλοκής στη δραστηριότητα που αφορά την ανάπτυξη της επίδοσης και το χειρισμό της δραστηριότητας (στόχος προσέγγισης), ο στόχος επίδοσης ή εμπλοκής του εγώ που κατευθύνεται μέσω της προσπάθειας αποκόμισης επιθυμητών κρίσεων για την επίδοση (στόχος προσέγγισης) και ο στόχος επίδοσης ή εμπλοκής του εγώ στοχεύει στην αποφυγή μη επιθυμητών κρίσεων για την επίδοση/ικανότητα (στόχος αποφυγής).

Οι στόχοι μάθησης και επίδοσης-προσέγγισης συνδέονται με υψηλές προσδοκίες επίδοσης/ικανότητας, καθώς οι στόχοι προσέγγισης-αποφυγής με χαμηλές προσδοκίες. Σε αντίθεση, οι στόχοι μάθησης σχετίζονται με υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα και οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης σχετίζονται με καλύτερες επιδόσεις όσον αφορά τους βαθμούς. Οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής σχετίζονται και με χαμηλότερα εσωτερικά κίνητρα, αλλά και με χαμηλότερη επίδοση.

Ο προσανατολισμός στο στόχο μάθησης σχετίζεται με την καθοδήγηση της προσπάθειας, την ακαδημαϊκή επιμονή ή την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση, τη θέληση να μη χρειάζεται βοήθεια για τις εργασίες του σχολείου και με τα εσωτερικά κίνητρα (Smith, Duda, Allen, Hall, 2002).

Μια επιμέρους διάκριση στόχων είναι αυτή των στόχων μάθησης και αυτή των στόχων απόδοσης. Στόχοι μάθησης είναι οι στόχοι μαθητών που κινητοποιούνται πρωτίστως από επιθυμία για απόκτηση γνώσεων και αυτοβελτίωση (στόχοι κατάκτησης της γνώσης), απόκτηση επάρκειας στις διδασκόμενες δεξιότητες. Στόχοι απόδοσης είναι οι στόχοι μαθητών που κινητοποιούνται πρωτίστως από την επιθυμία να κερδίσουν αναγνώριση απ' τους άλλους και να εξασφαλίσουν καλούς βαθμούς, να αποκομίσουν θετικές κρίσεις ως προς την επάρκειά τους. Μαθητές με στόχους μάθησης επιλέγουν δύσκολα μαθήματα και αναζητούν προκλήσεις, ενώ μαθητές με στόχους απόδοσης ρίχνουν το βάρος στο να πάρουν καλούς βαθμούς, εύκολα μαθήματα, ενώ αποφεύγουν απαιτητικές καταστάσεις. Μαθητές με προσανατολισμό στη μάθηση χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές και στρατηγικές αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης. Τρίτο προσανατολισμό σε στόχους αποτελούν οι κοινωνικοί, που αφορούν την επιδίωξη επιτυχίας για ευχαρίστηση εκπαιδευτικών, γονέων ή συνομηλίκων. Χρήση απαιτητικών, ουσιαστικών και σχετικών με τις πραγματικές καταστάσεις έργων είναι πιο πιθανό να οδηγήσει στην υιοθέτηση στόχων μάθησης (Slavin, 2002).

Κίνητρο επίτευξης: Ανάγκη για επιτυχία

Στο σημείο αυτό, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο κίνητρο επίτευξης που απορρέει από τη θεωρία επίτευξης στόχων που θέτουν γενικότερα τα άτομα. Τα κίνητρα διακρίνονται σε πολλές κατηγορίες, αλλά το κίνητρο επίτευξης αποτελεί μέρος μιας θεωρίας για τα κίνητρα. Σχετίζεται με την εμπλοκή του ατόμου σε μια δραστηριότητα που έχει σκοπό την επιτυχία και την αναγνώριση.

Είναι σημαντικό να αναλυθεί στο σημείο αυτό διότι αφορά ίσως σε μεγαλύτερο ποσοστό, από τις άλλες διαστάσεις των κινήτρων την εκπαίδευση και τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα ή όχι και τι επιπτώσεις μπορεί να έχει το αποτέλεσμα που θα καταφέρουν.

Η ανθρώπινη προσωπικότητα περιγράφεται μέσα από μια σειρά θεμελιωδών αναγκών. Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς αυτές τις ανάγκες και αυτό έχει επιπτώσεις στην παρατηρούμενη συμπεριφορά. Είναι ασυνείδητες αλλά μπορούν να διαγνωστούν μέσα από καταγραφή σκέψεων όταν είμαστε αντιμέτωποι με καταστάσεις που διεγείρουν τις διάφορες ανάγκες. Σύμφωνα με τον Murray ανάγονται σε στοιχεία προσωπικότητας, επίκτητες ανάγκες όπως το κίνητρο επίτευξης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Το κίνητρο επίτευξης αναφέρεται στην επιτυχία του αποτελέσματος που θέλει το άτομο στο έργο που αναλαμβάνει, στο οποίο απαιτούνται υψηλά επίπεδα τελειότητας όπως υποστηρίζουν οι McClelland και Atkinson, καθώς και στην επιθυμία του ατόμου για τη βίωση επιτυχίας και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια και τις ικανότητες (Slavin, 2002).

Το κίνητρο επίτευξης διεγείρεται όταν υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επιτυχία ή σήματα κινδύνου για την αποτυχία. Απαιτούνται τρεις αναγκαίες συνθήκες για τη διέγερση του κινήτρου επίτευξης:

1. Το άτομο να θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για το αποτέλεσμα.
2. Να έχει γνώση του αποτελέσματος.
3. Να υπάρχει ρίσκο όσον αφορά τις πιθανότητες επιτυχίας.

Κίνητρο επίτευξης: Φόβος για αποτυχία

Η ύπαρξη υψηλών κριτηρίων είναι σημαντική γιατί απ' αυτά κρίνεται η επίδοση. Ωστόσο, υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα σε δυο τάσεις, αυτή της προσέγγισης του έργου που ενεργοποιεί το κίνητρο για επιτυχία και την εμπλοκή στο έργο και αυτή της αποφυγής του έργου που ενεργοποιεί το κίνητρο για αποφυγή αποτυχίας και οδηγεί σε απομάκρυνση από το εν λόγω έργο. Ειδικότερα, μπορεί κάποιος να επιλέξει στόχους προσέγγισης, δηλαδή εμπλοκής και ενασχόλησης με το έργο, ή

στόχους αποφυγής. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο επιζητά να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ στη δεύτερη επιζητά να αποφύγει ένα ανεπιθύμητο αποτέλεσμα. Η ερμηνεία που δίνεται στην αποτυχία επηρεάζει όχι μόνο τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο ως προς την αποτυχία του αλλά και την απόφαση να ξαναασχοληθεί με το έργο στο οποίο απέτυχε στο μέλλον.(Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Άρα για την καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς σε πλαίσια επίτευξης χρειάζεται να περάσουμε από τις ασυνείδητες τάσεις, όπως η τάση για επιτυχία ή η τάση για αποφυγή της αποτυχίας, που έχουν ισχυρό θυμικό κομμάτι, σε πιο γνωστικά κίνητρα, όπως οι στόχοι ή σκοποί και επιδιώξεις του ατόμου. Το άτομο θεωρείται ότι συνειδητά επιλέγει τους στόχους του και μπορεί να περιγράψει τους λόγους που καθορίζουν τις επιλογές του.(Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Βουλευτικός παράγοντας: Έλεγχος της δράσης

Ο Kühl (1983,1985,1987) ήταν ο πρώτος θεωρητικός που τόνισε ότι η τάση για δράση που δημιουργείται από ένα κίνητρο δεν είναι αναγκαίο ότι θα ολοκληρωθεί. Για να ολοκληρωθεί, χρειάζεται να παρέμβει η βούληση, η οποία θα διαφυλάξει τη τάση αυτή από άλλες ανταγωνιστικές και θα παρακολουθήσει τις διεργασίες εκτέλεσης της δράσης ώστε να οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η παρακολούθηση και ρύθμιση της πρόθεσης και της δράσης που αυτή προκαλεί μπορεί να είναι συνειδητή αλλά και μη συνειδητή και ονομάζεται έλεγχος της δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Κατά τον Kühl (1984) ο έλεγχος της δράσης μπορεί να ασκηθεί σε τρεις φάσεις. Οι φάσεις αυτές περιγράφουν την πορεία από τη δημιουργία μιας πρόθεσης μέχρι την πραγμάτωσή της. Η πρώτη φάση είναι εκείνη που προηγείται της έναρξης της δράσης. Στη δεύτερη φάση εμπíπτουν οι διεργασίες που αφορούν την εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Η τρίτη φάση είναι εκείνη που ακολουθεί έπειτα από την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, η οποία μπορεί να ήταν είτε επιτυχής είτε ανεπιτυχής. Ο έλεγχος της δράσης, στις φάσεις αυτές, μπορεί να πάρει δύο μορφές: τον προσανατολισμό προς τη δράση και τον προσανατολισμό προς την κατάσταση. Οι προσανατολισμοί αυτοί αντανακλούν ατομικές διαφορές ως προς την ικανότητα διευκόλυνσης η παρεμπόδισης, αντιστοίχως, της βουλευτικής δραστηριότητας, σε καθεμία από τις τρεις παραπάνω φάσεις. Έτσι, οι δύο προσανατολισμοί του ελέγχου της δράσης εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο μέσα σε κάθε φάση και από φάση σε φάση. Πραγματικά, ο Kühl (1994) διέκρινε τα ακόλουθα τρία συστατικά» του ελέγχου της δράσης ανά φάση:

- 1) Τον προσανατολισμό προς τη δράση πριν από την εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Αυτός σχετίζεται με την απόφαση για δράση, δηλαδή με την πρωτοβουλία, σε αντιδιαστολή προς τη διστακτικότητα, η οποία αντιστοιχεί στον προσανατολισμό προς την κατάσταση.
- 2) Τον προσανατολισμό προς τη δράση κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Αυτός σχετίζεται με την επιμονή, σε αντιδιαστολή προς τον αντίστοιχο προσανατολισμό προς την κατάσταση, δηλαδή την αστάθεια, και
- 3) τον προσανατολισμό προς την δράση έπειτα από την αποτυχημένη εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Αυτός σχετίζεται με την απεμπλοκή από τις σχετικές με την αποτυχία παρεισφρητικές σκέψεις, σε αντιδιαστολή προς τον αντίστοιχο προσανατολισμό προς την κατάσταση, δηλαδή τη νοητική απορρόφηση με την αποτυχία.

Ανάπτυξη του ελέγχου της δράσης

Σύμφωνα με τους Ρώσους ψυχολόγους, όπως ο Leontjev (1977), ο Luria (1973) και ο Vygotski (1978), η πρόωμη ανάπτυξη της βουλευτικής ικανότητας στηρίζεται στην εσωτερίκευση, από μέρους του παιδιού, των συμπεριφορών ελέγχου που επιδεικνύουν εκείνοι που έχουν αρχικά την επίβλεψή του, κυρίως μέσα από τη δύναμη αυτο-ελέγχου που διαθέτει η γλώσσα. Την άποψη αυτή την υιοθέτησαν και την επεξεργάστηκαν και ορισμένοι ψυχολόγοι από τη δύση όπως οι Mischei και Mischei (1983, 1987). Αυτοί διερεύνησαν την ανάπτυξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να ελέγχουν τα κίνητρά τους κατά την διάρκεια της εκτέλεσης ενός έργου και βρήκαν ότι αυτά μετακινούνται, από τα στάδια του περισπασμού, προς τις προσανατολισμένες προς το έργο στρατηγικές, περίπου στην ηλικία των οκτώ ετών. Το εύρημα αυτό τους έκανε να υποψιάζονται μία αντίστοιχη μετακίνηση προς μία εμπειρικός αποτελεσματική στρατηγική διατήρησης του αυτο-ελέγχου, η οποία να πραγματοποιείται στην ίδια περίπου ηλικία (Παπαντωνίου, 2004).

Ο προσανατολισμός προς την κατάσταση, ειδικότερα, φαίνεται ότι αναπτύσσεται νωρίς, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Προκύπτει ως αποτέλεσμα όταν οι πρακτικές κοινωνικοποίησης που χρησιμοποιούνται από τις μητέρες χαρακτηρίζονται από μία αυξημένη συχνότητα διακοπής των δραστηριοτήτων των παιδιών (Παπαντωνίου, 2004).

Μία άλλη εξελικτική αιτία για την προδιάθεση προς τον προσανατολισμό προς την κατάσταση είναι η επανάληψη, από μέρους των γονέων, των αποτυχιών του παιδιού να φτάσει σε ορισμένο ηθικό ή ακαδημαϊκό επίπεδο, καθώς και μία ιδιαίτερη έμφαση στη συμπεριφορική συνέπεια όπως είναι, για παράδειγμα, το κράτημα των υποσχέσεων, η έμφαση στο καθήκον και στην υπευθυνότητα και η απόδοση της ευθύνης στον εαυτό έπειτα από αποτυχία.

Πάντως, η ανάπτυξη του ελέγχου της δράσης (ή του αυτο-ελέγχου) είναι σκόπιμο, γενικότερα, να αποδίδεται περισσότερο στην ταύτιση του ατόμου με τις πολιτισμικές αξίες παρά στην ενδοπροβολή τους (Παπαντωνίου, 2004).

Σε έρευνα της Volet (1997) έχει βρεθεί η ηλικία να σχετίζεται, σε χαμηλό βαθμό, θετικά με τον έλεγχο της δράσης. Καθώς, ωστόσο, το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν αποκλειστικά από πρωτοετείς φοιτητές, η ηλικιακή διάκριση ανάμεσά τους έγκειτο στο αν αυτοί ξεκίνησαν τις σπουδές τους αμέσως μετά τη φοίτησή τους στο Λύκειο ή αργότερα. Η ερευνήτρια δεν θεωρεί ότι το παραπάνω εύρημα υποδηλώνει ότι οι δεύτεροι είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τη δράση από ότι οι πρώτοι, αλλά ότι είναι πιθανό να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά, από τους νεότερους πρωτοετείς, στρατηγικές προσανατολισμένες προς τη δράση.

Η αποτελεσματικότητα της αυτο-ρύθμισης έχει βρεθεί ότι επηρεάζει θετικά τις σχολικές επιδόσεις από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού μέχρι την εφηβεία. Δεδομένου ότι η αυτο-ρύθμιση ενσωματώνει διαφορετικά συστήματα και διαδικασίες, όπως η προσοχή, η μεταγνώση, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και ο έλεγχος της δράσης (π.χ. Kuhl & Fuhrmann, 1998, Zimmerman, 1999), φαίνεται ότι αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο αυτο-ρύθμισης (Παπαντωνίου, 2004). Ο έλεγχος της δράσης είναι η ικανότητα να διατηρείται ο έλεγχος της δικής του δράσης, παρά την ύπαρξη ανταγωνιστικών τάσεων δράσης. Ο Kuhl (1985) προσδιόρισε τον προσανατολισμό της κατάστασης δράσης ως ατομική διαφορά προοπτικής στις διαφορές ύφους όσον αφορά την αυτο-ρύθμιση της δράσης. Λόγω της επικέντρωσής της σε θέματα προσανατολισμένα προς τη διαδικασία της επίτευξης στόχων, ο προσανατολισμός της κατάστασης δράσης μπορεί να είναι χρήσιμος στην κατανόηση γιατί πολλά παιδιά, τα οποία μπορεί να έχουν μεγάλη κινητήρια δύναμη, αποτυγχάνουν να αυτο-ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους για να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις δραστηριότητες της τάξης. Η αυτο-ρύθμιση εξηγεί τις διαφορές στην επιμονή των μαθητών σε μια εργασία όταν υπάρχει μια ελκυστική εναλλακτική λύση. Σε τέτοιες περιπτώσεις η αυτο-ρύθμιση συνδέεται με τον έλεγχο δράσης (Κωνσταντινοπούλου & Μεταλλίδου, 2012). Ο προσανατολισμός κατάστασης είναι μια παγκόσμια δομή προσωπικότητας που αφορά ατομικές διαφορές στην ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, των γνωστικών προσεγγίσεων και των συμπεριφορών για την πραγματοποίηση σκόπιμων ενεργειών (π.χ., Kuhl, 1994). Η έννοια του προσανατολισμού κατάστασης/δράσης μετράται σε ένα συνεχές με δύο πόλους: προσανατολισμός δράσης και προσανατολισμός προς την κατάσταση (Παπαντωνίου, 2004).

Παρόλο που τα άτομα πιθανότατα εμπίπτουν σε ένα συνεχές προσανατολισμού κατάστασης/δράσης, είναι χρήσιμο να αντιπαραβάλλουμε εκείνα τα άτομα που είναι πιο προσανατολισμένα στην δράση έναντι εκείνων που είναι πιο καταστασιακά προσανατολισμένα: Τα άτομα με ισχυρό προσανατολισμό δράσης είναι σε θέση να αφιερώσουν τους γνωστικούς

πόρους τους στο έργο που έχουν μπροστά τους, επιτρέποντάς τους έτσι να προχωρήσουν γρήγορα από μια παρούσα κατάσταση στόχου σε κάποια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση στόχου. Αυτά τα άτομα διανέμουν με ευελιξία την προσοχή τους για το σκοπό εκτέλεσης εργασιών και επίτευξη στόχου.

Εναλλακτικά, τα άτομα με περισσότερο καταστασιακό προσανατολισμό τείνουν να έχουν επίμονες, θορυβώδεις σκέψεις για εναλλακτικούς στόχους ή συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες μειώνουν τους γνωστικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι για την επίτευξη στόχων (Παπαντωνίου, 2004).

ΘΕΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Οι ψυχικές δυνάμεις αποτελούν ένα νέο και δυνητικά χρήσιμο παράδειγμα εννοιών για να κατανοήσουμε πώς μπορεί να αναπτυχθεί και να ευδοκιμήσει ολοκληρωτικά ένα χαρισματικό παιδί. Μέχρι πρόσφατα, όσοι έχουν γράψει και έχουν ερευνήσει τα χαρισματικά παιδιά έχουν επικεντρωθεί, κατά μεγάλο μέρος της δουλειάς τους, στις πνευματικές δυνατότητες, κατανοώντας και προωθώντας τη νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα. Πιο πρόσφατα, υπήρξε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αναζήτηση "πέρα από το κεφάλι", στην καρδιά και την ψυχή των χαρισματικών παιδιών. Οι αισθήσεις, τα συναισθήματα, τα ψυχικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικές δεξιότητες ξεκίνησαν να διερευνώνται πλέον στους χαρισματικούς μαθητές (Pfeiffer, 2016).

Η Θετική Ψυχολογία είναι ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τα θετικά συναισθήματα, τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξή τους. Η συστηματική μελέτη αυτών των εννοιών ορίζει τον τρόπο με τον οποίο αυτές συμβάλλουν στην ανθρώπινη ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). Ορισμένα θετικά γνωρίσματα που πρόκειται να αναλυθούν είναι: η ελπίδα, η ευγνωμοσύνη, η περίσκεψη κ.ά.

Πιο αναλυτικά:

Ελπίδα

Η ελπίδα, σύμφωνα με τον Snyder και τους συνεργάτες του, είναι μια γνωστική διαδικασία, η οποία σχετίζεται με την κινητοποίηση προς ένα στόχο και την επίτευξή του. Αποτελείται από δύο βασικά συστατικά: Το πρώτο είναι η υποκειμενική αντίληψη της επιτυχίας σε σχέση με την επίτευξη του

στόχου. Το δεύτερο συστατικό είναι η υποκειμενική αντίληψη της ικανότητας του ατόμου να παραγάγει τα κατάλληλα μέσα, προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του, έχοντας τη δυνατότητα να θέτει και ενδιάμεσους στόχους. Τα δύο παραπάνω συστατικά πρέπει να συνυπάρχουν στο άτομο, γιατί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ανατροφοδοτούν διαρκώς τη δράση προς το στόχο. Η πίστη του ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει τους στόχους του και η αντίληψή του ότι έχει τις ικανότητες να εφαρμόσει στρατηγικές επιτυχημένες για την επίτευξή του, δημιουργεί την προδιάθεση, την ελπίδα, με την οποία αξιολογεί την πιθανότητα επίτευξης κάθε νέου στόχου. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα που κατευθύνονται προς έναν στόχο επηρεάζουν το πώς κάποιος συμπεριφέρεται στην επιδίωξη των στόχων, και αυτές οι συμπεριφορές με τη σειρά τους επηρεάζουν το πώς κάποιος σκέφτεται και αισθάνεται. Για παράδειγμα, οι πιο ελπιδοφόρες σκέψεις και τα πιο θετικά συναισθήματα ενεργοποιούν κάποιον να δράσει με μεγαλύτερη επιτυχία στην επίτευξη των στόχων του και με κάθε επιτυχημένη δράση κάποιου οι σκέψεις του γίνονται πιο ελπιδοφόρες και τα συναισθήματα του πιο θετικά (Snyder, 2002. Snyder et al., 1996). Οι συνέπειες της ελπίδας για τον άνθρωπο είναι θετικές.

Η ελπίδα στους ενήλικες, σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, τη θετική σκέψη και την ψυχολογική προσαρμογή στην απώλεια, ενώ στα παιδιά συσχετίζεται με τη σχολική ικανότητα, με την πεποίθηση ότι κατέχουν κατάλληλες δεξιότητες, με την επίτευξη στόχων και με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (Snyder et al., 1997). Ειδικότερα, σε έρευνες που έχουν γίνει σε πορτογαλικό πληθυσμό παιδιών και εφήβων βρέθηκε συσχέτιση της ελπίδας με την ικανοποίηση ζωής, την αυτο-αξία και των γνωρισμάτων αυτών με τη διανοητική ικανότητα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, χωρίς σημαντική διαφορά όσον αφορά την ηλικία (Marques, Pais Ribeiro, & Lopez, 2011). Επιπλέον, σε έρευνα παρέμβασης για αύξηση της ελπίδας και θετικών συναισθημάτων σε πορτογάλους μαθητές υπήρξαν θετικά αποτελέσματα και με διάρκεια έως και 18 μήνες (Marques, Ribeiro, & Lopez, 2009).

Ευγνωμοσύνη

Η ευγνωμοσύνη είναι η εκτίμηση που βιώνουν τα άτομα όταν κάποιος κάνει κάτι καλό ή χρήσιμο για αυτούς. Ορίζεται πιο συγκεκριμένα ως «αίσθηση ευγνωμοσύνης και χαράς απαντώντας στη λήψη ενός δώρου, αν το δώρο είναι ένα από όφελος από ένα άλλο συγκεκριμένο άτομο ή μια στιγμή ειρηνικής ευδαιμονίας που προκαλείται από την φυσική ομορφιά». Η ευγνωμοσύνη έχει οριστεί ως συναισθηματικό χαρακτηριστικό γνώρισμα, διάθεση ή συναίσθημα. Το χαρακτηριστικό της ευγνωμοσύνης ή η διάθεση προς την κατεύθυνση της ευγνωμοσύνης, είναι ένας "προσανατολισμός ζωής προς την παρατήρηση και την εκτίμηση της θετικότητας στη ζωή". Ως

ηθική συγκίνηση/ηθικό συναίσθημα (ηθικής), η εμπειρία και η έκφραση της ευγνωμοσύνη προωθεί τις ωφέλιμες ανταλλαγές και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και την ευημερία της κοινωνίας γενικά (Haidt, 2003) - άποψη που μοιράζονται εδώ και πολύ καιρό οι θρησκείες και οι πολιτισμοί ανά τον κόσμο.

Συγκεκριμένα, οι McCullough, Kilpatrick, Emmons, και Larson (2001) πρότειναν ότι η ευγνωμοσύνη εξυπηρετεί τρεις ηθικές λειτουργίες. Χρησιμεύει ως ηθικό βαρόμετρο για τους ευεργετημένους/δικαιούχους σηματοδοτώντας την αξία της σχέσης τους με τον ευεργέτη για το δώρο που τους δόθηκε. Ως ηθική ενίσχυση ενισχύοντας την πιθανότητα ότι ο ευεργέτης θα δώσει δώρα και πάλι στο μέλλον. Και ως ηθικό κίνητρο, υποκινώντας τους ευεργετημένους/δικαιούχους να απαντήσουν προνοητικά προς τον ευεργέτη ή προς τους άλλους ανθρώπους. Ο McCullough και οι συνεργάτες του προσκόμισε στοιχεία από μια σειρά μελετών για την προσωπικότητα, την αναπτυξιακή, την κοινωνική και την εξελικτική ψυχολογία υποστηρίζοντας τις βαρομετρικές και ενισχυτικές λειτουργίες. Πρόσφατα πειράματα έχουν, επίσης, προσκομίσει πειστικές αποδείξεις για την υποστήριξη της ηθικής λειτουργίας του κινήτρου (Bartlett & DeSteno, 2006. Tsang, 2006, 2007). Θεωρείται μια σημαντική αρετή για τη ψυχολογική και κοινωνική λειτουργία, η ευγνωμοσύνη είναι ένα συναίσθημα που απεικονίζει μια έννοια νοήματος και τη σύνδεση με άλλους ανθρώπους, με τις κοινότητες, τη φύση ή το Θεό (Emmons, 2004). Η ευγνωμοσύνη είναι γνωστικό σύνθετο συναίσθημα με συγκεκριμένες κοινωνικο-γνωστικές εκτιμήσεις για την εμπειρία απόκτησης του δώρου, για τον δωρητή και του οφέλους προς τον δέκτη (Froh et al., 2011. Wood, Maltby, Stewart, Linley, & Joseph, 2008). Η διερεύνηση της ευγνωμοσύνης στη νεολαία είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Πρώτον, οφείλεται στη συσχέτισή της με τη θετική συναισθηματική λειτουργία. Η ευγνωμοσύνη έχει συνδεθεί αιτιατά με τη θετική επίδραση.

Η θετική επίδραση, από την άποψη της χαράς/ευτυχίας, σχετίζεται με αποτελέσματα ανώτερης ζωής σε μια μεγάλη ποικιλία τομέων (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Η συχνή εμπειρία με τα θετικά συναισθήματα μπορούν να κάνουν τους ανθρώπους πιο υγιείς και πιο ανθεκτικούς, τροφοδοτώντας ένα ανοδικό σπιράλ βέλτιστης λειτουργίας, ευεξίας και ανάπτυξης. Η ευγνωμοσύνη, όπως και άλλα θετικά συναισθήματα, διευρύνει την επίλυση προβλημάτων και μπορεί να αναιρέσει τις συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων. Πράγματι, ένας λόγος που οι ανθεκτικοί άνθρωποι ξεπερνούν καλύτερα τα αρνητικά γεγονότα της ζωής είναι ότι έχουν θετική εμπειρία συναισθημάτων, όπως συμβαίνει και με την ευγνωμοσύνη συχνά ως απάντηση στις αγχωτικές καταστάσεις. Έτσι, η ευγνωμοσύνη φαίνεται να είναι ένας ισχυρός παράγοντας ανθεκτικότητας που μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν ακόμη και την καταστροφή (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003). Συνεπώς, είναι σημαντικό για τους ψυχολόγους να μετρήσουν και να μελετήσουν την

εξέλιξή της στη νεολαία. Δεύτερον, η ευγνωμοσύνη σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα προσαρμοστικών κοινωνικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας των σχέσεων, της γενναιοδωρίας, της συμπόνιας, και της ενσυναίσθησης. Η κοινωνική ένταξη συγκαταλέγεται στις πιο σημαντικές ανθρώπινες ανάγκες.. Οι δεσμοί φροντίδας μπορούν να αποτρέψουν τους ανθρώπους από τις αντιξοότητες και την παθολογία καθώς και να βελτιώσουν την υγεία και την ευημερία τους σε όλη τη διάρκεια ζωής τους. Η έρευνα με ενήλικες δείχνει συντριπτικά ότι η ευγνωμοσύνη σχετίζεται στενά με την υγιή ψυχολογική και κοινωνική λειτουργία, γιατί εστιάζει τους ανθρώπους στην αυτο-βελτίωση και βοηθά να διατηρούν και να οικοδομούν ισχυρούς, υποστηρικτικούς κοινωνικούς δεσμούς. Στοιχεία που είναι συνεπή με αυτά τα αποτελέσματα, μεταξύ των εφήβων, έχουν μόλις αρχίσει να εμφανίζονται/προκύπτουν.

Για παράδειγμα, μεταξύ των προεφήβων, η ευγνωμοσύνη βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με φυσικά συμπτώματα και να σχετίζεται θετικά με τη θετική επίδραση, τις αντιλήψεις για την κοινωνική στήριξη των συνομηλίκων και των οικογενειών, την αισιοδοξία, τη παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, και την ικανοποίηση με το σχολείο, την οικογένεια, την κοινότητα, τους φίλους τον εαυτό τους, καθώς και τη ζωή γενικά/συνολικά (Park & Peterson, 2006). Μεταξύ των μεγαλύτερων εφήβων, η ευγνωμοσύνη συνδέθηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, την απορρόφηση σε δραστηριότητες και την κοινωνική ένταξη (ή το κίνητρο για σύνδεση και συμβολή στην κοινωνία) και σχετίζεται αρνητικά με το φθόνο και τον υλισμό. Τα πιο πειστικά αποδεικτικά στοιχεία ότι η ευγνωμοσύνη μπορεί να βελτιώσει την ευημερία των νέων προκύπτουν από τις μελέτες παρέμβασης. Σε μία μελέτη τα παιδιά και οι έφηβοι με χαμηλή θετική επίδραση που έγραψαν και έστειλαν προσωπικά μια επιστολή ευγνωμοσύνης σε έναν ευεργέτη, σε σύγκριση με εκείνους που κρατούσαν περιοδικά σχετικά με γεγονότα της καθημερινή ζωής, ανέφεραν μεγαλύτερη ευγνωμοσύνη και θετική επίδραση μετά την επεξεργασία και μεγαλύτερη θετική επίδραση στη 2μηνη παρακολούθηση. Έτσι, η ευγνωμοσύνη σχετίζεται με σημαντικούς δείκτες ψυχολογικής και κοινωνικής λειτουργίας στη νεολαία, όπως και στους ενήλικες.

Οι προαναφερθείσες μελέτες υποδεικνύουν πρόοδο στην κατανόηση της ευγνωμοσύνης στους εφήβους από τους ερευνητές. Ευγνώμονες έφηβοι φαίνεται να είναι ευτυχισμένοι έφηβοι, και οι επιδράσεις των επεμβάσεων ευγνωμοσύνης στους εφήβους αντικατοπτρίζουν εκείνες με τους ενήλικες (βλέπε Emmons & McCullough, 2003. Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

Δεδομένου ότι αυτές οι έρευνες μπορεί να είναι πολύτιμες, οι ψυχολόγοι πρέπει να προχωρούν με προσοχή, επειδή οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στις μελέτες αυτές δημιουργήθηκαν για ενήλικες - όχι για τη νεολαία. Με άλλα λόγια, η εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων εξαρτάται από την υπόθεση ότι αυτά τα εργαλεία μέτρησης της ευγνωμοσύνης για ενήλικες μπορούν να μετρήσουν έγκυρα την ευγνωμοσύνη των νέων. Ωστόσο, μικρή έρευνα έχει

αντιμετωπίσει την ανάπτυξη της ευγνωμοσύνης στα παιδιά και εφήβους με τους ψυχαναλυτικούς θεωρητικούς να προσφέρουν ένα πορτρέτο της εξέλιξης της ευγνωμοσύνης στα παιδιά, αλλά χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Περίσκεψη

Η συνειδητή περίσκεψη συχνά ορίζεται από την άποψη της εστίασης στην παρούσα εμπειρία. Η περίσκεψη μπορεί να οδηγήσει σε: μείωση της σωματικής ή συναισθηματικής πάθησης, σε αύξηση της σωματικής ή συναισθηματικής εκπλήρωσης, επίτευξη βαθιάς αυτογνωσίας, σε θετικές αλλαγές στην αντικειμενική συμπεριφορά και σε ανάπτυξη ενός πνεύματος αγάπης και εξυπηρέτησης προς τους άλλους.

Εκτός από την άμεση επίδρασή της στην ευτυχία ενός ατόμου, η επίγνωση της συνειδητότητας μπορεί επίσης να έχει σημαντικές έμμεσες επιπτώσεις. Αυτό συμβαίνει επειδή ευαισθητοποιεί την αποτελεσματικότητα άλλων διαδικασιών ανάπτυξης και αυτοβοήθειας.

Οι παρεμβάσεις με βάση την περίσκεψη γίνονται όλο και περισσότερο δημοφιλείς και η βιβλιογραφία που υποστηρίζει την αποτελεσματικότητά τους αυξάνεται γρήγορα. Οι προσεγγίσεις με την ισχυρότερη εμπειρική υποστήριξη περιλαμβάνουν την αποδοχή και τη δέσμευση (ACT, Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999), τη θεραπεία διαλεκτικής συμπεριφοράς (DBT, Linehan, 1993), γνωστικής θεραπείας βασισμένης στην ευαισθησία (MBCT, Segal, Williams, & Teasdale, 2002) και τη μείωση της πίεσης που βασίζεται στη συνειδητότητα (MBSR, Kabat-Zinn, 1982, 1990). Τυχαίες δοκιμές αυτών των παρεμβάσεων έχουν δείξει ευεργετικά αποτελέσματα σε μια τεράστια σειρά κλινικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης, του άγχους, της κακοποίησης, του χρόνιου πόνου, των διατροφικών διαταραχών, της ψύχωσης και της διαταραχής της προσωπικότητας, μεταξύ άλλων. Η έρευνα περί της συνειδητότητας κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών εστιάστηκε κυρίως σε κλινικούς πληθυσμούς ενηλίκων. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αυτές οι προσεγγίσεις έχουν προσαρμοστεί και για χρήση με παιδιά και εφήβους (Greco & Hayes, 2008). Για παράδειγμα, ο Semple και οι συνάδελφοί του ανέπτυξαν ένα πρωτόκολλο MBCT που δείχνει πολλά υποσχόμενη προκαταρκτική υποστήριξη σε ανήσυχα παιδιά (Semple, Reid, & Miller, 2005).

Η DBT έχει προσαρμοστεί με επιτυχία για τους εφήβους με διπολική διαταραχή (Goldstein, Axelson, Birmaher, & Brent, 2007), και αυτοτραυματική συμπεριφορά (Miller, Rathus, & Linehan, 2007. Salbach-Andrae, Bohnkamp, Pfeiffer, Lehmkuhl, & Miller, 2008). Ομοίως, η ACT έχει προσαρμοστεί για παιδικό άγχος (Greco, Blackledge, Coyne, & Ehrenreich, 2005), διαταραχές της

διατροφής (Greco, Barnett, Blomquist, & Gevers, 2008; Heffner, Sperry, Eifert, & Detweiler, 2002) και παιδιατρικό χρόνιο πόνο (Wicksell & Greco, 2008. Wicksell, Melin, & Olsson, 2007). Επιπλέον, υπάρχουν παρεμβάσεις βασισμένες στην περίσκεψη που εφαρμόζεται σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια για να επιφέρει αλλαγές στο σπίτι, το σχολείο και τα παιδιατρικά ιατρικά περιβάλλοντα. Καθώς οι εμπειρικές ενδείξεις για αυτές τις προσεγγίσεις συνεχίζουν, αυξάνεται η σημασία της εξέτασης των διαδικασιών ή των μηχανισμών, μέσω των οποίων οι παρεμβάσεις βασισμένες στην περίσκεψη οδηγούν σε ευεργετικά αποτελέσματα, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο (Bishop et al., 2004. Dimidjian & Linehan, 2003). Ψυχομετρικά ορθά μέτρα και δεξιότητες προσεγγίσεως είναι απαραίτητα για τον προσδιορισμό της συμμετοχής σε αυτές τις θεραπείες που οδηγούν σε αυξήσεις της ικανότητας αντίδρασης με γνώμονα τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής και αν αυτές οι αυξήσεις μεσολαβούν, βελτιώσεις παρατηρούνται συχνά στην ψυχολογική λειτουργία. Παρά αυτές τις πρόσφατες εμπειρικές εξελίξεις, προς το παρόν δεν υπάρχουν επαρκή δημοσιευμένα μέτρα, διαθέσιμα για παιδιά και εφήβους που αξιολογούν δεξιότητες, όπως την περίσκεψη και τη μη νοητική στάση απέναντι στις εσωτερικές εμπειρίες. Έτσι, η περαιτέρω στάθμιση και ανάπτυξη τέτοιων εργαλείων για παιδιά και εφήβους είναι ουσιαστικής σημασίας, τόσο για την κατανόηση της φύσης και του ρόλου των δεξιοτήτων περίσκεψης μεταξύ των νέων, όσο και για τον προσδιορισμό των μηχανισμών αλλαγής των παρεμβάσεων που βασίζονται στην περίσκεψη (Greco & Hayes, 2008).

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ

Η παρούσα μελέτη έχει ως κύριο στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας και των ψυχικών δυνάμεων ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας και των κινήτρων σε ελληνικό πληθυσμό, και, αποτελώντας μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, οι επιμέρους στόχοι της εργασίας αυτής είναι: α) ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων(δομικής εγκυρότητας και εσωτερικής αξιοπιστίας) των εργαλείων εκτίμησης της χαρισματικότητας, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, όπως και ο έλεγχος της συγκλίνουσας εγκυρότητας μεταξύ τους και, β) ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων(δομικής εγκυρότητας και εσωτερικής αξιοπιστίας) των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς που μετρούν τις ψυχικές δυνάμεις, ως έννοιες της θετικής ψυχολογίας και τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και ο έλεγχος της συγκλίνουσας εγκυρότητας μεταξύ τους,

Υποθέσεις:

- 1) Αναμένουμε θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας και των ψυχικών δυνάμεων, ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας.
- 2) Αναμένουμε θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας και του κινήτρου επίτευξης και του ελέγχου δράσης των μαθητών, αλλά ειδικότερα αναμένουμε αρνητικές συσχετίσεις του φόβου αποτυχίας με τις διαστάσεις χαρισματικότητας.
- 3) Αναμένουμε θετικές συσχετίσεις μεταξύ των ψυχικών δυνάμεων, ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας και των κινήτρων και του ελέγχου δράσης των μαθητών, αλλά ειδικότερα αναμένουμε αρνητικές συσχετίσεις του αρνητικού συναισθήματος και του φόβου αποτυχίας με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις.
- 4) Αναμένουμε να επιβεβαιωθεί η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας όλων των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς, καθώς και η συγκλίνουσα εγκυρότητα μεταξύ των κλιμάκων GRS-S σε σχέση με τις κλίμακες SRBCSS-R.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 145 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, καθώς και αντίστοιχος αριθμός ($N=145$) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά το χρόνο εξέτασης τους δίδασκαν στους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου, στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, σε όλη την Ελλάδα. Από τους συμμετέχοντες μαθητές οι 40 φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη Δημοτικού, οι 56 στη ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού, οι 25 στην Α΄ τάξη Γυμνασίου και οι 24 στη Β΄ τάξη Γυμνασίου. Επίσης, από το δείγμα των μαθητών 83 (57.2%) ήταν αγόρια και 62 (42.8%) ήταν κορίτσια. Από τους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν 101 (69.7%) γυναίκες και 44 (30.3%) άντρες. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι 35 (24.2%) ήταν μεταξύ 27- 40 ετών, 41 (28.4%) μεταξύ 40-50 ετών και 54 (37.3%) μεταξύ 50-61 ετών. Ως προς την εκπαίδευσή τους 101 (69.7%) συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι σχολών ΑΕΙ, 33 (22.8%) συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή δεύτερου πτυχίου ή απόφοιτοι επιμόρφωσης σπουδών- Διδασκαλείου και 5 (3.4%) συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Ως προς τη διδακτική τους εμπειρία 53 (36.7%) εκπαιδευτικοί είχαν από 2-17 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 10 (6.9%) εκπαιδευτικοί είχαν 18 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 31 (21.3%) εκπαιδευτικοί είχαν 19-24 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 10 (6.9%) εκπαιδευτικοί είχαν 25 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και 28 (19.4%) εκπαιδευτικοί είχαν 26-35 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Στο δείγμα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί όλων σχεδόν των ειδικοτήτων.

Ψυχομετρικά Εργαλεία

Εργαλεία που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς

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

Ένα σημαντικό στοιχείο για την εξυπηρέτηση των χαρισματικών ατόμων είναι να μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι χαρισματικοί μαθητές. Ωστόσο, ένας αριθμός θεμάτων θέτουν σε κίνδυνο την ικανότητα των επαγγελματιών να αναγνωρίζουν τους χαρισματικούς μαθητές. Τρία τέτοια ζητήματα είναι οι ποικίλοι κρατικοί ορισμοί της χαρισματικότητας (Stephens & Karnes, 2000), η έλλειψη συναίνεσης για το πώς να οριστεί η έννοια της χαρισματικότητας (Pfeiffer, 2003) και τα λίγα τεχνικά σωστά εργαλεία ελέγχου (Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002). Η έλλειψη τεχνικά σωστών εργαλείων ελέγχου είναι ένα συνεχιζόμενο πρόβλημα με την αναγνώριση των χαρισματικών. Η πανταχού παρούσα δοκιμασία IQ είναι συχνά ανεξάρτητη από τους ορισμούς των κρατών ή τις γνώμες των εμπειρογνομόνων σχετικά με το πώς να οριστεί η χαρισματικότητα για να προσδιοριστεί εάν ο μαθητής πληρεί τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί χαρισματικός (Sparrow, Pfeiffer, & Newman, 2005). Υπάρχουν λίγα διαθέσιμα εργαλεία ελέγχου, μαζί με τη συμπλήρωση ενός τεστ IQ, στην παροχή μιας ολοκληρωμένης εικόνας των ικανοτήτων ενός μαθητή. Πρόσφατα, ένα νέο εργαλείο ελέγχου αναπτύχθηκε για να χρησιμοποιηθεί στον προσδιορισμό της χαρισματικότητας, οι Κλίμακες Αξιολόγησης των Χαρισματικών (GRS, Pfeiffer & Jarosewich, 2003). Το GRS περιλαμβάνει ένα έντυπο προσχολικής ηλικίας / νηπιαγωγείου (GRS-P) για ηλικίες 4 ετών έως 6 ετών και 11 μηνών και μια σχολική φόρμα (GRS-S) για ηλικίες 6 ετών έως 13 ετών και 11 μηνών. Το GRS-P αποτελείται από πέντε κλίμακες με 12 προτάσεις η καθεμία, ενώ το GRS-S αποτελείται από έξι κλίμακες με 12 προτάσεις η καθεμία. Αναπτυξιακοί προβληματισμοί ελήφθησαν υπόψη κατά το σχεδιασμό της κλίμακας. Τα

δύο έντυπα μοιράζονται με παρόμοια μορφή, αλλά η επικάλυψη του αντικειμένου είναι μόνο στο 29%. Το GRS-S περιλαμβάνει μία έκτη κλίμακα της ηγεσίας. Το GRS βασίζεται σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο της χαρισματικότητας. Η δοκιμή ενσωματώνει το μοντέλο του Munich Model of Giftedness and Talent (Zigler & Heller, 2000) και την τυπολογία που εμφανίζεται στις ΗΠΑ. Η κλίμακα προορίζεται να συμπληρωθεί με μια δοκιμασία IQ και άλλες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται σε αναγνώριση χαρισματικών (π.χ., ακροάσεις, ανασκόπηση πορτοφολίου, μη λεκτικές εξετάσεις).

Για τις ανάγκες της ευρύτερης έρευνας από την οποία προέρχεται η εργασία αυτή, η μετάφραση της αμερικανικής εκδοχής του εργαλείου GRS-S στην ελληνική γλώσσα είχε ήδη πραγματοποιηθεί, από τις κκ. Παπαντωνίου Γεωργία και Θωμάϊδου Χρυσούλα.

Οι ΚΕΧ-Σ (GRS-S), όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα εργαλείο, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, σχεδιασμένο ώστε να βοηθάει στην αναγνώριση/εκτίμηση των χαρισματικών μαθητών. Αποτελείται έξι κλίμακες, των 12 προτάσεων η καθεμία, δηλαδή ένα σύνολο 72 προτάσεων. Κάθε πρόταση βαθμολογείται σε μία κλίμακα 9 σημείων χωρισμένη σε τρεις κατηγορίες 1 με 3 = κάτω του μέσου όρου, 4 με 6 = μέσος όρος, 7 με 9 = άνω του μέσου όρου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τον κάθε μαθητή σε αυτές τις περιοχές. 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).

Στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας από την οποία προέρχεται η παρούσα εργασία ελέγχθηκε και επιβεβαιώθηκε η μονοπαραγοντική δομή της κάθε κλίμακας 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).

Scales for Rating the Behavioural Characteristics of Superior Students, SRBCSS-R -Κλίμακες Αξιολόγησης Χαρακτηριστικών Συμπεριφοράς Υπερεχόντων Μαθητών (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002)

Ακόμη, σημαντικές για την εκτίμηση της χαρισματικότητας σε παιδιά είναι και οι κλίμακες αξιολόγησης συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS-R)) (Renzulli et al., 2013), που απευθύνονται, επίσης, σε εκπαιδευτικούς. Οι κλίμακες αυτές βασίζονται στο μοντέλο Τριών Δακτυλίων της χαρισματικότητας του Renzulli.

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 κλίμακες SRBCSS-R αποτελούνται από 14 υποκλίμακες, με διαφορετικό αριθμό προτάσεων η καθεμία, οι οποίες αφορούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας αναφορικά με: τη μάθηση (11 προτάσεις), τη δημιουργικότητα (9 προτάσεις), τα κίνητρα (11 προτάσεις), την ηγεσία (7 προτάσεις), τη τέχνη (11 προτάσεις), τη μουσική (7 προτάσεις), τη δραματική ικανότητα (10 προτάσεις), την επικοινωνία (Ακρίβεια) (11 προτάσεις), την επικοινωνία (Εκφραστικότητα) (4 προτάσεις), τα μαθηματικά (10 προτάσεις), την ανάγνωση (6 προτάσεις), τη τεχνολογία (7 προτάσεις), την επιστήμη (7 προτάσεις) και την οργάνωση/σχεδιασμό (15 προτάσεις). Η κάθε κλίμακα μετράει αντίστοιχα όπως και το GRS-S την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το καθένα από τα δεκατέσσερα χαρακτηριστικά, που προαναφέρθηκαν, που θεωρούν πως παρουσιάζουν οι μαθητές τους. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται σε μία κλίμακα 6 σημείων (ποτέ, πολύ σπάνια, σπάνια, περιστασιακά, συχνά, πάντα), από το 1 που δηλώνει ότι ο μαθητής δεν εμφανίζει ποτέ αυτή τη συμπεριφορά ως το 6 που δηλώνει πως ο μαθητής εμφανίζει πάντα αυτή τη συμπεριφορά και όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία τόσο περισσότερο εμφανίζει ο μαθητής τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό χαρισματικότητας.

Στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας από την οποία προέρχεται η παρούσα εργασία ελέγχθηκε και επιβεβαιώθηκε η μονοπαραγοντική δομή της κάθε κλίμακας καθώς και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, η οποία βρέθηκε να είναι εξαιρετική: Μάθηση ($\alpha = .94$), Δημιουργικότητα ($\alpha = .90$), Κίνητρα ($\alpha = .89$), Ηγεσία ($\alpha = .88$), Τέχνη ($\alpha = .92$), Μουσική ($\alpha = .91$), Δραματική ικανότητα ($\alpha = .90$), Επικοινωνία (Ακρίβεια) ($\alpha = .94$), Επικοινωνία (Εκφραστικότητα) ($\alpha = .85$), Μαθηματικά ($\alpha = .95$), Ανάγνωση ($\alpha = .92$), Τεχνολογία ($\alpha = .93$), Επιστήμη ($\alpha = .92$) και Σχεδιασμό ($\alpha = .95$). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων των κλιμάκων της Επικοινωνίας (Ακρίβεια), της Επικοινωνίας (Εκφραστικότητα), των Μαθηματικών, της Ανάγνωσης, της Τεχνολογίας, της Επιστήμης και του Σχεδιασμού:

Πίνακας 1. Η δομή της Κλίμακας Επικοινωνίας(Ακρίβεια)- SRBCSS-R

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. άμεση ομιλία και γραφή επί του θέματος	.701
2. τροποποίηση και προσαρμογή της έκφρασης ιδεών	.789
3. ικανότητα αναθεώρησης και σύνταξης με συνοπτικό τρόπο	.826
4. ακριβής και σαφής εξήγηση των πραγμάτων	.826
5. χρήση περιγραφικών λέξεων για περισσότερο συναίσθημα	.780
6. σαφής και συνοπτική έκφραση σκέψεων	.812
7. εύρεση ποικίλων τρόπων για έκφραση ιδεών	.755
8. σύντομη περιγραφή πραγμάτων	.765
9. ικανότητα έκφρασης εννοιών με χρήση συνωνύμων λέξεων	.838
10. έκφραση ιδεών με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους	.856
11. χρήση πολλών λέξεων με παρόμοια σημασία	.819
Ιδιοτιμή	6.214
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	56.487%

Πίνακας 2. Η δομή της Κλίμακας Επικοινωνίας (Εκφραστικότητα)- SRBCSS-R

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. χρήση εκφραστικότητας	.857
2. μεταφορά πληροφοριών μέσω «της γλώσσας του σώματος».	.819
3. ενδιαφέρων αφηγητής	.847
4. χρήση γλαφυρών κι ευφάνταστων σχημάτων λόγου.	.810
Ιδιοτιμή	5.28
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	58.75%

Πίνακας 3. Η δομή της Κλίμακας Μαθηματικών-SRBCSS-R

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. λύση απαιτητικών μαθηματικών προβλημάτων	.852
2. οργάνωση δεδομένων και πληροφοριών για ανακάλυψη μαθηματικών μοτίβων	.862
3. χρήση απαιτητικών μαθηματικών γρίφων	.851
4. κατανόηση νέων μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών	.877
5. δημιουργικοί τρόποι επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων	.781
6. ισχυρή κατανόηση των αριθμών	.861
7. συχνή λύση αφηρημένων μαθηματικών προβλημάτων	.865
8. ανάλυση μαθηματικής δομής ενός προβλήματος	.875
9. επίλυση μαθηματικών προβλημάτων με την εναλλαγή χρήσης στρατηγικών	.910
10. χρήση ποικίλων αναπαραστάσεων για μαθηματικές έννοιες	.828
Ιδιοτιμή	5.641
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	56.411%

Πίνακας 4. Η δομή της Κλίμακας Ανάγνωσης – SRBCSS-R

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. εμπλοκή σε δραστηριότητες ανάγνωσης	.835
2. εφαρμογή ήδη μαθημένων λογοτεχνικών εννοιών	.861
3. παρατεταμένη συγκέντρωση στην ανάγνωση	.820
4. επιδίωξη προηγμένου αναγνωστικού υλικού	.868
5. επιμονή σε απαιτητικά αναγνώσματα	.874
6. ενδιαφέρον για ανάγνωση	.837
Ιδιοτιμή	5.458
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	49.621%

Πίνακας 5. Η δομή της Κλίμακας Τεχνολογίας- SRBCSS-R

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. ευρύ φάσμα τεχνολογικών δεξιοτήτων	.827
2. μάθηση νέου λογισμικού	.839
3. ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων	.845
4. βοήθεια σε άλλους σχετικά με προβλήματα τεχνολογίας	.867
5. ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην ανάπτυξη δημιουργικών εργασιών	.841
6. επιδίωξη χρήσης της τεχνολογίας	.844
7. εκδήλωση περισσότερο προηγμένων τεχνολογικών δεξιοτήτων	.841
Ιδιοτιμή	4.691
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	67.021%

Πίνακας 6. Η δομή της Κλίμακας Επιστήμης- SRBCSS-R

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. περιέργεια για επιστημονικές διαδικασίες	.855
2. δημιουργική σκέψη σε επιστημονικά θέματα	.881
3. ενθουσιασμός για επιστημονικές συζητήσεις	.899
4. περιέργεια γιατί τα πράγματα είναι έτσι όπως είναι	.682
5. μελέτη επιστημονικών θεμάτων	.850
6. ενδιαφέρον για επιστημονικές εργασίες/έρευνες	.873
	.764
Ιδιοτιμή	4.168
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	59.539%

Πίνακας 7. Η δομή της Κλίμακας Σχεδιασμού- SRBCSS-R

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. προσδιορισμός απαραίτητων πληροφοριών για την επίτευξη ενός έργου	.749
2. κατανόηση σχέσης μεταξύ επιμέρους βημάτων και του συνόλου μιας διαδικασίας	.709
3. υπολογισμός χρόνου για την εκτέλεση μιας διαδικασίας	.725
4. πρόβλεψη συνεπειών μιας δράσης	.731
5. καλή οργάνωση της δουλειάς	.821
6. σκέψη λεπτομερειών για την επίτευξη ενός στόχου	.826
7. ικανότητα συμμετοχής σε παιχνίδια στρατηγικής	.791
8. αναγνώριση διάφορων εναλλακτικών μεθόδων για την επίτευξη ενός στόχου	.826
9. εντοπισμός σημείων με τυχόν δυσκολίες σε μια διαδικασία	.823
10. οργάνωση βημάτων μιας εργασίας	.845
11. ανάλυση μιας δραστηριότητας	.821
12. επιλογή προτεραιοτήτων κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων	.820
13. επίγνωση περιορισμών χρόνου, χώρου, υλικών και ικανοτήτων σε ατομικές ή ομαδικές εργασίες	.836
14. παροχή στοιχείων στην ανάπτυξη ενός σχεδίου	.775
15. εύρεση εναλλακτικών τρόπων για την κατανομή εργασίας	
Ιδιοτιμή	6.982
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	63.476%

Προκειμένου να εξετάσουμε τη συγκλίνουσα εγκυρότητα των κλιμάκων GRS-S σε σχέση με τις κλίμακες SRBCSS-R υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Από τα αποτελέσματα, στον Πίνακα 8, είναι φανερό ότι όλες οι κλίμακες GRS-S συσχετίζονται θετικά με όλες τις κλίμακες SRBCSS-R, εύρημα που ενισχύει τη συγκλίνουσα εγκυρότητα του εργαλείου και το καθιστά, σε συνδυασμό με τους υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων, ένα αξιόπιστο εργαλείο σύντομης εκτίμησης χαρισματικών μαθητών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους, σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις των Κλιμάκων GRS-S και SRBCSS-R

	GRS διανοη τ.ικαν ότ.	GRS ακαδη μ. ικανότ	GRS δημιου ρ.	GRS καλλιτ ικανότ	GRS ηγεσία	GRS κίνητρ ο
SRBCSS- R μάθηση	.679**	.771**	.609**	.393**	.593**	.615**
SRBCSS- R επικ.ακρί β.	.704**	.730**	.633**	.427**	.535**	.673**
SRBCSS- R έκφραση	.468**	.534**	.568**	.398**	.432**	.471**
SRBCSS- R σχεδιασμ ός	.680**	.740**	.607**	.375**	.540**	.717**
SRBCSS- R δημιουργι κ.	.441**	.476**	.631**	.449**	.524**	.365**
SRBCSS- R ηγεσία	.550**	.688**	.579**	.476**	.687**	.620**
SRBCSS- R κίνητρα	.581**	.713**	.600**	.513**	.563**	.618**
SRBCSS- R καλλιτεχν .	.368**	.402**	.448**	.676**	.435**	.457**
SRBCSS- R μουσική	.348**	.411**	.407**	.440**	.409	.356**
SRBCSS- R δραματοπ .	.395**	.436**	.578**	.553**	.482**	.425**
SRBCSS- R μαθηματι κά	.717**	.701**	.672**	.422**	.496**	.651**
SRBCSS- R ανάγνωση	.635**	.661**	.525**	.406**	.462**	.673**
SRBCSS- R επιστήμη	.515**	.602**	.471**	.436**	.411**	.499**
SRBCSS- R τεχνολογί α	.343**	.312**	.325**	.306**	.300**	.247**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Εργαλεία που χορηγήθηκαν στους μαθητές

Achievement Motivation Scale (AMS) (Nygard & Gjesme, 1973)-Κλίμακα Κινήτρου Επίτευξης

Η Κλίμακα Κινήτρου Επίτευξης αποτελείται από δύο υποκλίμακες για την αντίστοιχη μέτρηση των δύο όψεων του κινήτρου επίτευξης, δηλαδή του κινήτρου για επιτυχία, όπως για παράδειγμα «Μου αρέσει να παιδεύομαι με προβλήματα για τα οποία δεν είμαι σίγουρος-η ότι θα μπορέσω να τα λύσω» και του κινήτρου για αποφυγή της αποτυχίας, όπως για παράδειγμα «Δε μου αρέσει να ασχολούμαι με καταστάσεις όπου είμαι εντελώς αβέβαιος-η εάν θα αποτύχω ή όχι».. Η καθεμία από τις δύο υποκλίμακες αποτελείται από 15 προτάσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε μία κλίμακα τεσσάρων σημείων (1 = δεν είναι καθόλου αληθινή για μένα, 2 = είναι λίγο αληθινή για μένα, 3 = είναι αρκετά αληθινή για μένα, και 4 = είναι πολύ αληθινή για μένα). Η μετάφραση της Κλίμακας Κινήτρου Επίτευξης στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από τις Ευκλείδη Αναστασία και Παπαντωνίου Γεωργία.

Η παραγοντική δομή της Κλίμακας Κινήτρου Επίτευξης ελέγχθηκε, κατ' αρχάς, με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις 30 προτάσεις, που αποτελούν τις δύο υποκλίμακες της Κλίμακας Κινήτρου Επίτευξης για την αντίστοιχη μέτρηση των δύο όψεων του κινήτρου επίτευξης, δηλαδή του κινήτρου για επιτυχία(15 προτάσεις) και του κινήτρου για αποφυγή της αποτυχίας (15 προτάσεις), προκειμένου να διακριβωθεί ο αριθμός των υποκείμενων παραγόντων. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis). Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin, το οποίο ήταν $K.M.O.=.84$ και για τις δύο υποκλίμακες. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το κριτήριο του ποσοστού της διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε για το σύνολο των ερωτήσεων σε κάθε υποκλίμακα χωριστά με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax, λόγω έλλειψης πληροφοριών για τις σχέσεις των πιθανών παραγόντων. Η ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες στην υποκλίμακα της ανάγκης για επιτυχία με ιδιοτιμή >1.0 και τέσσερις παράγοντες στην υποκλίμακα του κινήτρου αποφυγής της αποτυχίας με ιδιοτιμή >1.0 . Στην υποκλίμακα της ανάγκης για επιτυχία, η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 4.77 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης

31.85%. Η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.46 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 9.77% και η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.13 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 7.59%. Στην υποκλίμακα του φόβου, η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 4.78 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 31.90%. Η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.32 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 8.81%, η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.18 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 7.86% και η ιδιοτιμή του τέταρτου παράγοντα ήταν 1.11 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 7.44%. Οι διερευνητικές αναλύσεις των παραγόντων παρουσιάζονται στη συνέχεια. Λόγω της εμφανούς διαφοράς μεταξύ του πρώτου και των άλλων παραγόντων στο διάγραμμα ιδιοτιμών και των δύο υποκλιμάκων, αποφασίστηκε να κρατηθεί ένας μόνο παράγοντας. Έτσι, ακολούθησε μονοπαραγοντική ανάλυση για το σύνολο των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας χωριστά με περιστροφή τύπου Varimax. Επομένως, στην υποκλίμακα ανάγκης για επιτυχία, ο συγκεκριμένος παράγοντας, με ιδιοτιμή 4.77, βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις (>.30) και των 15 προτάσεων της υποκλίμακας και εξηγούσε το 31.85% της συνολικής διακύμανσης. Ενώ, στην υποκλίμακα του κινήτρου αποφυγής της αποτυχίας, ο συγκεκριμένος παράγοντας, με ιδιοτιμή 4.78, βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις (>.40) και των 15 προτάσεων της υποκλίμακας και εξηγούσε το 31.90% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 9. Η δομή της Κλίμακας Ανάγκης για επιτυχία.

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. Μου αρέσει να παιδεύομαι με προβλήματα για τα οποία δεν είμαι σίγουρος-η ότι θα μπορέσω να τα λύσω.	.588
2. Μου αρέσει να ασχολούμαι με καινούρια, κάπως δύσκολα προβλήματα ακόμη κι όταν υπάρχει κίνδυνος να μην τα καταφέρω.	.740
3. Όταν μου δίνεται ένα πρόβλημα για το οποίο έχω μία καλή πιθανότητα να το λύσω, μου αρέσει να αρχίζω να δουλεύω πάνω σε αυτό αμέσως.	.416
4. Διασκεδάζω όταν πέφτω σε προβλήματα τα οποία είναι τόσο δύσκολα ώστε δεν είμαι εντελώς σίγουρος-η ότι θα καταφέρω να τα λύσω.	.599
5. Με ελκύουν καταστάσεις που μου προσφέρουν μια καλή ευκαιρία να ανακαλύψω πόσο έξυπνος-η είμαι.	.488
6. Προβλήματα που είναι κάπως δύσκολα για μένα με προσελκύουν.	.641
7. Αισθάνομαι ως πρόκληση τις καταστάσεις οι οποίες μου δίνουν την ευκαιρία να ελέγξω τις ικανότητές μου.	.509
8. Αισθάνομαι ευχαρίστηση δουλεύοντας πάνω σε προβλήματα τα οποία είναι κάπως δύσκολα για μένα.	.680
9. Εύκολα εμπλέκομαι, όταν έρχομαι αντιμέτωπος-η με κάπως δύσκολα πράγματα, ακόμη κι όταν αυτά δεν είναι ακριβώς χρήσιμα.	.341
10. Αισθάνομαι ευχάριστα σε καταστάσεις, οι οποίες μου δίνουν την ευκαιρία να δοκιμάσω τις ικανότητές μου.	.518
11. Όταν πρέπει να διεκπεραιωθεί μία κάπως δύσκολη εργασία, ελπίζω να μου ζητηθεί να την κάνω εγώ.	.555
12. Μου αρέσει να έρχομαι αντιμέτωπος-η με προβλήματα, τα οποία έχω πιθανότητα να λύσω αν βάλω τα πολύ δυνατά μου.	.642
13. Όταν αντικρύζω κάτι το οποίο δεν κατανοώ αμέσως, εύκολα κινείται το ενδιαφέρον μου για αυτό.	.618
14. Προσελκύομαι από εργασία όπου δεν είμαι βέβαιος-η εάν θα πετύχω.	.583
15. Είναι σημαντικό για μένα να πετυχαίνω σε προβλήματα που τα βρίσκω κάπως δύσκολα, ακόμη κι όταν κανένας άλλος δεν το γνωρίζει αυτό.	.393
Ιδιοτιμή	4.77
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	31.85%

Πίνακας 10. Η δομή της Κλίμακας Αποφυγής της αποτυχίας

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. Δε μου αρέσει να ασχολούμαι με καταστάσεις όπου είμαι εντελώς αβέβαιος-η εάν θα αποτύχω ή όχι.	.434
2. Φοβάμαι ότι θα αποτύχω σε καταστάσεις των οποίων η έκβαση είναι αβέβαιη.	.616
3. Φοβάμαι την αποτυχία σε προβλήματα τα οποία τα βρίσκω κάπως δύσκολα, ακόμη κι όταν κανένας άλλος δε θα ακούσει για αυτό.	.621
4. Και το να σκέφτομαι ότι θα δουλέψω με καινούρια, κάπως δύσκολα προβλήματα, με κάνει να αισθάνομαι ανήσυχος-η.	.510
5. Δε μου αρέσουν οι καταστάσεις όπου ελέγχονται οι ικανότητές μου.	.683
6. Στεναχωριέμαι για δουλειές τις οποίες δεν είμαι βέβαιος-η ότι μπορώ να χειριστώ.	.557
7. Δε μου αρέσει να δουλεύω με κάτι για το οποίο δεν είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να τα καταφέρω, ακόμη κι αν κανείς άλλος δεν το γνωρίζει αυτό.	.520
8. Καταστάσεις στις οποίες ελέγχονται οι ικανότητές μου με κάνουν να αισθάνομαι στενόχωρα.	.606
9. Όταν μου δίνεται ένα πρόβλημα για το οποίο υπάρχει αρκετή πιθανότητα να το λύσω, φοβάμαι μην αποτύχω.	.632
10. Αισθάνομαι στενόχωρα να κάνω πράγματα τα οποία φαίνονται κάπως δύσκολα.	.567
11. Δε μου αρέσει να εργάζομαι σε ασυνήθιστες, μη- οικείες καταστάσεις, ακόμη και όταν κανείς δεν το γνωρίζει αυτό.	.444
12. Αν πρέπει να διεκπεραιωθεί μία κάπως δύσκολη εργασία, ελπίζω να μη μου την αναθέσουν.	.521
13. Δε μου αρέσει να κάνω δουλειά, η οποία να δείχνει πόσο ικανός-η είμαι.	.488
14. Δε μου αρέσει να ασχολούμαι με πράγματα για τα οποία δεν είμαι βέβαιος-η ότι μπορώ να τα φέρω σε πέρας.	.628
15. Με πιάνει άγχος όταν συναντώ ένα πρόβλημα το οποίο δεν καταλαβαίνω αμέσως.	.579
Ιδιοτιμή	4.78
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	31.90

Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και για τις δύο υποκλίμακες που περιλαμβάνονται στην Achievement Motivation Scale(AMS), με δείκτη Cronbach's $\alpha=.84$ για το κίνητρο για επιτυχία και $\alpha=.84$ για το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας.

Action Control Scale ACS-C (Kuhl, 1994)- Κλίμακα Ελέγχου Δράσης για παιδιά

Πρόκειται για μία κλίμακα αυτο-αναφορών, η οποία αποτελείται από 24 προτάσεις, οι οποίες οργανώνονται σε δύο υποκλίμακες (των 12 προτάσεων): μία για καθένα από τα δύο συστατικά του προσανατολισμού προς τη δράση. Η πρώτη υποκλίμακα μετράει τον προσανατολισμό προς τη δράση έπειτα από αποτυχία, όπως για παράδειγμα «Αισθάνομαι λυπημένος-η». Η δεύτερη υποκλίμακα μετρά τον προσανατολισμό προς τη δράση κατά τη λήψη αποφάσεων, όπως για παράδειγμα «Δεν το σκέφτομαι πάρα πολλή ώρα». Κάθε πρόταση περιγράφει μια συγκεκριμένη συνθήκη και συνοδεύεται από δύο επιλογές: μια που υποδηλώνει προσανατολισμό προς την κατάσταση και μια προσανατολισμό προς τη δράση. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν την πιο αντιπροσωπευτική απάντηση γι' αυτούς μεταξύ των δύο εναλλακτικών επιλογών. Η μετάφραση της Κλίμακας Ελέγχου Δράσης για παιδιά στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από τις Παπαντωνίου Γεωργία και Παλλαντζά Ιωάννα.

Για να εξεταστεί η παραγοντική δομή της κλίμακας εφαρμόστηκε, από τις Papantoniou, Moraitou, Dinou, Katsadima, Papastergiou, Kamaretsou, και Chatzivasiloglou (2013), επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για τον έλεγχο της κλίμακας, όπως αυτή προτάθηκε από τον Kuhl, χρησιμοποιώντας, δηλαδή, 24 προτάσεις. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων διεξήχθη στο πρόγραμμα EQS Version 6.1. Η δομή των δύο παραγόντων της κλίμακας δεν επαληθεύθηκε από την αρχική επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Συνεπώς, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, χρησιμοποιώντας ένα αναθεωρημένο σύνολο στοιχείων των δύο υποδιαρέσεων της κλίμακας ACS-C. Στο αναθεωρημένο σύνολο στοιχείων, σύμφωνα με τις προτεινόμενες τροποποιήσεις, που υποδεικνύονται από τα τεστ Lagrange Multiplier και Wald, δύο προτάσεις δεν βρήκαν λύση δύο παραγόντων που να αντιστοιχεί ούτε στην υποκλίμακα προσανατολισμού απεμπλοκής από προηγούμενη αποτυχία (AOF-C item-15), ούτε στην υποκλίμακα προσανατολισμού στη δράση (AOD-C item-10), και αφαιρέθηκαν. Επιπλέον, δύο προτάσεις, οι οποίες, με βάση τους κατασκευαστές, φόρτιζαν στον παράγοντα προσανατολισμού στη δράση (AOD-C items 14 & 20) που σχετίζεται με την γρήγορη λήψη απόφασης, μεταφέρθηκαν στον παράγοντα προσανατολισμού απεμπλοκής από προηγούμενη αποτυχία (AOF-C). Το μοντέλο που χρησιμοποίησε το αναθεωρημένο σύνολο προτάσεων έδωσε αισθητά καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα από την πρώτη ανάλυση, με αποτέλεσμα την υποστήριξη ενός μοντέλου δύο παραγόντων με αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων [Satorra-Bentler Scaled χ^2 (202, N = 425) = 276.44, p = .0004, CFI = .91 και RMSEA = .03 (CI90% .02 έως .04)] (βλέπε Papantoniou, Moraitou, Dinou, Katsadima, Papastergiou, Kamaretsou, & Chatzivasiloglou, 2013. Moraitou & Papantoniou, 2013).

Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για την Κλίμακα Ελέγχου Δράσης για

παιδιά, η οποία είχε για τη δείγμα της παρούσας έρευνας: δείκτη Cronbach's ($\alpha=.67$) για τον παράγοντα της πρωτοβουλίας/γρήγορης λήψης απόφασης(προσανατολισμού στη δράση) και δείκτη Cronbach's ($\alpha=.65$) για τον παράγοντα απεμπλοκής από προηγούμενη αποτυχία.

Children Hope Scale (Snyder, 1997) - Κλίμακα Ελπίδας για παιδιά

Πρόκειται για μια κλίμακα έξι προτάσεων τύπου Likert, όπου κάτω από την καθεμία ερώτηση ο μαθητής συμπληρώνει πόσο συχνά έχει νιώσει έτσι (καμία φορά, λίγες φορές, μερικές φορές, πολλές φορές, τις περισσότερες φορές, συνέχεια). Η κλίμακα αποτελείται από τρεις προτάσεις υποβοηθητικής σκέψης και από τρεις προτάσεις σκέψης διαδρομών. Ένα παράδειγμα πρότασης υποβοηθητικής σκέψης είναι: «Τα πηγαίνω καλά ακριβώς όπως και τα άλλα παιδιά της ηλικίας μου» και ένα παράδειγμα πρότασης σκέψης διαδρομών είναι: «Όταν έχω ένα πρόβλημα, μπορώ να βρω πολλούς τρόπους για να το λύσω». Για τις ανάγκες της έρευνας η μετάφραση της Κλίμακας Ελπίδας για παιδιά 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 παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της Κλίμακας Ελπίδας για παιδιά (Children Hope Scale) ελέγχθηκε, κατ' αρχάς, με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις έξι προτάσεις που αποτελούν την κλίμακα αυτή προκειμένου να διακριβωθεί ο αριθμός των υποκειμένων παραγόντων. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis). Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Meyer-Olkin, το οποίο ήταν $K.M.O.=.76$. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το κριτήριο του ποσοστού της διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε για το σύνολο των ερωτήσεων της κλίμακας με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax, λόγω έλλειψης πληροφοριών για τις σχέσεις των πιθανών παραγόντων. Αρχικά, επειδή αναμέναμε, με βάση την πρωτότυπη εκδοχή του ερωτηματολογίου, δύο παράγοντες έγινε ανάλυση με κριτήριο δύο παραγόντων, όμως ο ένας παράγοντας προέκυψε με ιδιοτιμή <1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 2.62 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 43.82% και η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν .95 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 15.97%. Λόγω της εμφανούς διαφοράς του πρώτου και του δεύτερου παράγοντα στο διάγραμμα ιδιοτιμών έγινε και διερευνητική ανάλυση της Κλίμακας της Ελπίδας με περιστροφή τύπου Varimax, η οποία ανέδειξε έναν μόνο παράγοντα με ιδιοτιμή <1.0 . Έτσι, αποφασίστηκε να κρατηθεί ο ένας μόνο παράγοντας. Ο συγκεκριμένος παράγοντας, με

ιδιοτιμή 2.62, βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις (>.56) και των έξι προτάσεων της Κλίμακας της Ελπίδας και εξηγούσε το 43.82% της συνολικής διακύμανσης. Η διερευνητική ανάλυση των παραγόντων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Πίνακας 11. Η δομή της Κλίμακας Ελπίδας για παιδιά

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. Νομίζω ότι τα πάω αρκετά καλά.	.680
2. Μπορώ να σκεφτώ πολλούς τρόπους για να απαιτήσω στη ζωή μου τα πράγματα που είναι πιο σημαντικά για μένα.	.584
3. Τα καταφέρνω εξίσου καλά όπως και τα άλλα παιδιά της ηλικίας μου.	.655
4. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, μπορώ να βρω πολλούς τρόπους για να το λύσω.	.718
5. Νομίζω ότι τα πράγματα που έχω κάνει στο παρελθόν θα με βοηθήσουν στο μέλλον.	.565
6. Ακόμη κι όταν οι άλλοι θέλουν να παραιτηθούν, ξέρω ότι εγώ μπορώ να βρω τρόπους να λύσω ένα πρόβλημα.	.749
Ιδιοτιμή	2.62
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	43.82%

Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τη Κλίμακα Ελπίδας για παιδιά με δείκτη Cronbach's $\alpha = .73$.

Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) (Laurie, Greco, Ruth, Baer, & Gregory, Smith, 2011) - Κλίμακα Αξιολόγησης της Περίσκεψης σε παιδιά και εφήβους

Το CAMM είναι ένα σχετικά πρόσφατα κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αξιολογεί τις δεξιότητες γνώσης και συναίσθησης, με επίκεντρο την περίσκεψη των πρόσφατων καταστάσεων που βιώνουν τα παιδιά και, χωρίς να είναι επικριτικό στις εσωτερικές εμπειρίες αυτές των παιδιών, απαντά στις σκέψεις και τα συναισθήματα τους (δηλαδή για παράδειγμα, «Σκέφτομαι ότι μερικά από τα συναισθήματα μου είναι κακά και ότι δεν πρέπει να τα έχω αυτά»). Αποτελείται από δέκα προτάσεις, οι οποίες βαθμολογούνται σε κλίμακα 5 σημείων, τύπου Likert, και οι συμμετέχοντες δηλώνουν πόσο συχνά ισχύει η κάθε πρόταση για εκείνους (ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντα). Για τις ανάγκες της έρευνας η μετάφραση του εργαλείου CAMM 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 παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της Κλίμακας Αξιολόγησης της Περίσκεψης σε παιδιά και εφήβους (CAMM) ελέγχθηκε, κατ' αρχάς, με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις 10 προτάσεις που αποτελούν την κλίμακα αυτή προκειμένου να διακριβωθεί ο αριθμός των υποκείμενων παραγόντων. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis). Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin, το οποίο ήταν $K.M.O.=.67$. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το κριτήριο του ποσοστού της διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε για το σύνολο των ερωτήσεων της Κλίμακας Αξιολόγησης της Περίσκεψης σε παιδιά (CAMM) με περιστροφή τύπου Oblimin. Η ανάλυση ανέδειξε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή <1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 2.64 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 26.41%. Η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.46 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 14.61%. Η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.22 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 12.22% και ιδιοτιμή του τέταρτου παράγοντα ήταν 1.05 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 10.53%. Λόγω της εμφανούς διαφοράς του πρώτου παράγοντα από τους υπόλοιπους παράγοντες στο διάγραμμα ιδιοτιμών αποφασίστηκε να κρατηθεί ένας μόνο παράγοντας. Έτσι, ακολούθησε μονοπαραγοντική ανάλυση για το σύνολο των ερωτήσεων της Κλίμακας Αξιολόγησης της Περίσκεψης σε παιδιά (CAMM) με περιστροφή Oblimin. Ο συγκεκριμένος παράγοντας, με ιδιοτιμή 2.64, βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις ($>.30$) των εννέα προτάσεων της Κλίμακας αυτής(η πρόταση 5 δε βρέθηκε να φορτίζει στον παράγοντα αυτόν) και εξηγούσε το 26.41% της συνολικής διακύμανσης. Η διερευνητική ανάλυση των παραγόντων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Πίνακας 12. Η δομή της Κλίμακας Αξιολόγησης της Περίσκεψης σε παιδιά και εφήβους.

Προτάσεις	Παράγοντας
	1
1. Αναστατώνομαι όταν έχω ακατανόητα συναισθήματα.	.525
2. Στο σχολείο πάω από μάθημα σε μάθημα, χωρίς να παρατηρώ τι κάνω.	.344
3. Κρατώ τον εαυτό μου απασχολημένο ώστε να μην παρατηρώ τις σκέψεις ή τα αισθήματά μου	.536
4. Λέω στον εαυτό μου πως δεν πρέπει να νιώθει όπως νιώθει.	.547
5. Απομακρύνω σκέψεις που δεν μου αρέσουν.	
6. Μου είναι δύσκολο να δίνω προσοχή σε ένα μόνο πράγμα τη φορά	.429
7. Αναστατώνομαι με συγκεκριμένες σκέψεις που κάνω	.559
8. . Σκέφτομαι πράγματα που έχουν συμβεί στο παρελθόν, αντί να σκέφτομαι πράγματα που συμβαίνουν αυτή τη στιγμή.	.562
9. Σκέφτομαι ότι μερικά από τα αισθήματα μου είναι κακά και ότι δεν πρέπει να τα νιώθω	.703
10. Εμποδίζω τον εαυτό μου να νιώθει αισθήματα που δε μου αρέσουν.	.514
	2.64
Ιδιοτιμή	
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	26.41%

Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τη Κλίμακα Αξιολόγησης της Περίσκεψης σε παιδιά και εφήβους με δείκτη Cronbach's $\alpha = .68$

Gratitude, Resentment, Appreciation Test-Short Form (GRAT-short form) (Thomas & Watkins, 2003) - Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Ευγνωμοσύνης

Πρόκειται για μια κλίμακα αυτο-αναφορών, η οποία μέτρα την αίσθηση της αφθονίας στη ζωή και την εκτίμηση των άλλων, και περιλαμβάνει 16 προτάσεις που βαθμολογούνται σε μια κλίμακα 9 σημείων, τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 (διαφωνώ έντονα) έως το 9 (συμφωνώ απόλυτα με τη δήλωση) αξιολογώντας το χαρακτηριστικό της ευγνωμοσύνης, όπως για παράδειγμα «Αισθάνομαι βαθύτατα ευγνώμων για πράγματα που άλλοι έχουν κάνει για μένα στη ζωή μου»,

αλλά και την έλλειψη της ευγνωμοσύνης, όπως για παράδειγμα «Πραγματικά δεν πιστεύω ότι έχω αποκτήσει όλα τα καλά πράγματα, τα οποία αξίζω στη ζωή». Για τις ανάγκες της εργασίας αυτής, η μετάφραση του εργαλείου GRAT-short 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 παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της Κλίμακας Εκτίμησης της Ευγνωμοσύνης (GRAT-short form) ελέγχθηκε, κατ' αρχάς, με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις 16 προτάσεις που αποτελούν την κλίμακα προκειμένου να διακριβωθεί ο αριθμός των υποκείμενων παραγόντων. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis). Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser- Mayer- Olkin, το οποίο ήταν $K.M.O.=.71$, στην Κλίμακα Ευγνωμοσύνης (GRAT-short form). Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το κριτήριο του ποσοστού της διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε για το σύνολο των ερωτήσεων με περιστροφή τύπου Oblimin. Στην Κλίμακα Ευγνωμοσύνης (GRAT-short form) η ανάλυση ανέδειξε πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 3.16 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 39.80%. Η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 2.44 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 15.28%. Η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.27 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 7.94%. Η ιδιοτιμή του τέταρτου παράγοντα ήταν 1.22 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 7.62% και η ιδιοτιμή του πέμπτου παράγοντα ήταν 1.05 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 6.60%. Λόγω της εμφανούς διαφοράς του πρώτου και του δεύτερου παράγοντα με τους υπόλοιπους παράγοντες στο διάγραμμα ιδιοτιμών, αποφασίστηκε να κρατηθούν δύο μόνο παράγοντες. Έτσι, ακολούθησε διπαραγοντική ανάλυση για το σύνολο των ερωτήσεων της Κλίμακας Ευγνωμοσύνης (GRAT-short form) με περιστροφή τύπου Oblimin. Ο πρώτος παράγοντας, αίσθησης ευγνωμοσύνης, με ιδιοτιμή 3.16 βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις ($>.40$) των 11 προτάσεων της Κλίμακας και εξηγούσε το 19.80% της συνολικής διακύμανσης, ενώ ο δεύτερος παράγοντας, έλλειψης αίσθησης ευγνωμοσύνης, με ιδιοτιμή 2.44 βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις ($>.45$) των πέντε προτάσεων της Κλίμακας και εξηγούσε το 15.28% της συνολικής διακύμανσης. Οι διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πίνακας 13. Η δομή της Κλίμακας Εκτίμησης της Ευγνωμοσύνης (Grat-short form)

Προτάσεις	Παράγοντες	
	1	2
1. Δε θα μπορούσα να έχω φτάσει εδώ που είμαι σήμερα χωρίς τη βοήθεια πολλών ανθρώπων.	.473	
2. Η ζωή υπήρξε καλή μαζί μου.	.629	.335
3. Ποτέ δεν φαίνεται να υπάρχουν αρκετά (πράγματα) για όλους και εγώ ποτέ δε φαίνεται να παίρνω το μερίδιό μου.		.629
4. Πολλές φορές έχω συγκλονιστεί με την ομορφιά της φύσης.	.597	
5. Αν και νομίζω ότι είναι σημαντικό να αισθάνομαι καλά για τα επιτεύγματά μου, νομίζω ακόμη, ότι είναι εξίσου σημαντικό να θυμάμαι πως οι άλλοι έχουν συμβάλει στα επιτεύγματά μου.	.526	
6. Πραγματικά δεν πιστεύω ότι έχω αποκτήσει όλα τα καλά πράγματα τα οποία αξίζω στη ζωή.		.681
7. Κάθε Φθινόπωρο πραγματικά απολαμβάνω να βλέπω τα φύλλα να αλλάζουν χρώματα.	.375	
8. Παρά το γεγονός ότι έχω ουσιαστικά τον έλεγχο της ζωής μου, δεν μπορώ παρά να σκέφτομαι όλους εκείνους που με έχουν υποστηρίξει και που με βοήθησαν στην πορεία	.683	
9. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να “σταματά κανείς για να μυρίσει τα τριαντάφυλλα”.	.433	
10. Στη ζωή μου, μου έχουν συμβεί περισσότερα άσχημα γεγονότα από όσα αξίζω		.764
11. Εξαιτίας όσων έχω περάσει στη ζωή μου, πραγματικά αισθάνομαι σαν ο κόσμος να μου χρωστάει κάτι.		.777
12. Νομίζω ότι είναι σημαντικό να κάνει κανείς συχνά μια παύση για να αναλογιστεί τα καλά πράγματα στη ζωή του.	.434	
13. Νομίζω ότι είναι σημαντικό να απολαμβάνει κανείς τα απλά πράγματα στη ζωή.	.552	
14. Αισθάνομαι βαθύτατα ευγνώμων για τα πράγματα που άλλοι έχουν κάνει για μένα στη ζωή μου.	.649	
15. Για κάποιο λόγο δεν φαίνεται να έχω τα πλεονεκτήματα που έχουν οι άλλοι		.476
16. Νομίζω ότι είναι σημαντικό να εκτιμάς την κάθε μέρα που είσαι ζωντανός	.615	
Ιδιοτιμή	3.16	2.44
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	19.80%	15.28%
Ποσοστό συνολικής διακύμανσης	35.08%	

Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τη Κλίμακα Εκτίμησης της Ευγνωμοσύνης (GRAT-short form) με δείκτη Cronbach's ($\alpha=.72$) για τον παράγοντα αίσθησης της ευγνωμοσύνης και ($\alpha=.68$) για τον παράγοντα έλλειψης της αίσθησης ευγνωμοσύνης.

The Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) (Laurent, 1999) - Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Θυμικού/Συναισθήματος για Παιδιά

Το PANAS-C είναι μια κλίμακα που αξιολογεί το θετικό και το αρνητικό θυμικό στα παιδιά. Αποτελείται από 15 θετικά (π.χ., ευτυχισμένος, χαρούμενος) και 15 αρνητικά (π.χ., λυπημένος, φοβισμένος) επίθετα. Επίσης μια κλίμακα 5 σημείων, τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 (πολύ λίγο) έως το 5 (πολύ), χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες για να δηλώσουν σε τι βαθμό αισθάνονται αυτό που περιγράφουν τα επίθετα. Για τις ανάγκες της εργασίας αυτής, η μετάφραση του εργαλείου PANAS-C 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 παραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής της Κλίμακας Θετικού και Αρνητικού Θυμικού/Συναισθήματος για Παιδιά (PANAS-C) ελέγχθηκε, κατ' αρχάς, με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα 29 στοιχεία (επίθετα) που αποτελούν την Κλίμακα αυτή προκειμένου να διακριβωθεί ο αριθμός των υποκείμενων παραγόντων. Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis). Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin, το οποίο ήταν $K.M.O.=.75$. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έγινε για το σύνολο των στοιχείων(επιθέτων) της Κλίμακας Θετικού και Αρνητικού Θυμικού/Συναισθήματος για Παιδιά (PANAS-C) με περιστροφή τύπου Oblimin. Με βάση τη θεωρία, η ανάλυση είχε ως κριτήριο δύο παράγοντες (το θετικό και το αρνητικό θυμικό) με ιδιοτιμή >1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 5.69 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 20.32%. Ενώ η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 3.40 με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 12.17%. Ο πρώτος παράγοντας βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις ($>.35$) 15 στοιχείων (επιθέτων), του αρνητικού θυμικού, της Κλίμακας PANAS-C και ο δεύτερος παράγοντας βρέθηκε να δέχεται τις φορτίσεις ($>.35$) 13 στοιχείων (επιθέτων), του θετικού θυμικού, της Κλίμακας PANAS-C. Το επίθετο ζωηρός δε φόρτισε σε κανέναν από τους δύο παράγοντες και αφαιρέθηκε. Η διερευνητική ανάλυση των παραγόντων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Πίνακας 14. Η δομή της Κλίμακας θετικού και αρνητικού θυμικού για παιδιά (PANAS-C)

Επίθετα	Παράγοντες	
	1	2
Με ενδιαφέροντα		.425
Λυπημένος	.607	
Έντρομος	.443	
Σε εγρήγορση		.377
Ενθουσιασμένος	.350	.529
Ντροπιασμένος	.557	
Αναστατωμένος	.619	
Ευτυχισμένος		.585
Δυνατός		.600
Εκνευρισμένος	.646	
Ένοχος	.488	
Ενεργητικός		.444
Τρομοκρατημένος	.450	
Ήρεμος		.371
Ταλαίπωρος	.401	
Νευρικός	.632	
Κεφάτος		.379
Δραστήριος		.484
Περήφανος		.631
Φοβισμένος	.469	
Χαρούμενος		.567
Μοναχικός	.430	
Πολύ θυμωμένος	.598	
Ατρόμητος		.496
Αηδιασμένος	.604	
Μελαγχολικός	.576	
Τολμηρός		.620
Κακόκεφος	.489	
Ιδιοτιμή	5.69	3.40
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	20.32%	12.17%
Ποσοστό συνολικής διακύμανσης	32.49%	

Πίνακας 15. Η συσχέτιση θετικού και αρνητικού θυμικού

Παράγοντες	1	2
1	1,000	,493
2	,493	1,000

Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τη Κλίμακα θετικού και αρνητικού θυμικού για παιδιά (PANAS-C) με δείκτη Cronbach's $\alpha = .78$ για το θετικό θυμικό και $\alpha = .85$ για το αρνητικό θυμικό.

Διαδικασία

Η εξέταση των συμμετεχόντων μαθητών πραγματοποιήθηκε ατομικά, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, αφού προηγουμένως οι συμμετέχοντες και οι γονείς τους είχαν ενημερωθεί για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας και συναίνεσαν στο γεγονός ότι τα δεδομένα, που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν με εχεμύθεια στην έρευνα. Για τα συμμετέχοντα παιδιά είχε προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και είχε ζητηθεί η γραπτή τους συναίνεση.

Η εξέταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε ατομικά, μέσω της συμπλήρωσης δύο ερωτηματολογίων, εκ μέρους τους, είτε εντός, είτε εκτός του σχολείου, αφού προηγουμένως οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας και συναίνεσαν στο γεγονός ότι τα δεδομένα, που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν με εχεμύθεια στην έρευνα. Ακόμη, πέραν της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν και ορισμένα ατομικά-δημογραφικά στοιχεία. Η συνολική διαδικασία εξέτασης διήρκεσε 30-45 λεπτά.

Στατιστική Ανάλυση

Έπειτα από την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και τα δεδομένα εισήχθησαν στο Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0), το οποίο είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό πακέτο λογισμικού και χρησιμοποιείται για την στατιστική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων σε έρευνες κοινωνικών επιστημών και επομένως, και ψυχολογικών ερευνών. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, στα δεδομένα εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων, έλεγχος αξιοπιστίας και έλεγχος συγκλίνουσας εγκυρότητας μεταξύ των ερωτηματολογίων. Υπολογίστηκε, επίσης, ο δείκτης συσχέτισης Pearson μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να ελεγχθούν οι Υποθέσεις 1, 2, και 3 υπολογίσθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Ως μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν τα αθροίσματα των κλιμάκων και των υποκλιμάκων, έτσι όπως αυτά προέκυψαν λαμβάνοντας υπόψη τις παραγοντικές δομές των εργαλείων που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο της Μεθόδου. Όπως φαίνεται στους Πίνακες 16 και 17, οι περισσότερες διαστάσεις ψυχικών δυνάμεων, ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με τις βαθμολογίες των περισσότερων χαρισματικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, παρατηρούμε ότι η ανάγκη για επιτυχία παρουσιάζει θετικές, στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις, τόσο με τις κλίμακες εκτίμησης των κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τις εκτιμήσεις τους αναφορικά με άλλα χαρακτηριστικά. Ο φόβος αποτυχίας παρουσιάζει, επίσης, αρνητικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις σχεδόν με όλα τα χαρακτηριστικά εκτίμησης χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι περισσότερες διαστάσεις ψυχικών δυνάμεων και των κινήτρων βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, μεταξύ τους, ενώ υπήρξαν και αρνητικές συσχετίσεις με τις κλίμακες φόβου και αποτυχίας, καθώς και με την Κλίμακα αρνητικού θυμικού (PANAS-C negative), όπως ήταν εξάλλου αναμενόμενο και όπως φαίνεται και στον Πίνακα 18.

Πίνακας 16. Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως αυτές εκτιμώνται μέσω των GRS-S, και των ψυχικών δυνάμεων και των κινήτρων των μαθητών.

	Children Hope Scale	The Gratitude Questionnaire - 6	Grat-short form (αίσθηση έλλειψης ευγνωμοσύνης)	Grat-short form (αίσθηση ευγνωμοσύνης)	PANAS-C (positive affect)	PANAS-C (negative affect)	CAMM (mindfulness measure)	Κίνητρο για επίτευξη	Φόβος για αποτυχία	Πρωτοβ. γρήγορη λήψη απόφ.	Απεμπλ. από προηγ. αποτυχ.
GRS											
διανοητική ικανότητα	.297**		.226**				.208*	.240**	-.344**		
GRS											
ακαδημαϊκή ικανότητα	.359**		.240**				.222**	.235**	-.362**		
GRS											
καλλιτεχνικό ταλέντο									-.187*		
GRS											
δημιουργικ.	.324**		.241**				.206*	.239**	-.343**		
GRS ηγεσία	.198*	.215**	.243**						-.254**		
GRS κίνητρα	.294**		.187*					.226**	-.304**	.187*	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 17. Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας, όπως αυτές εκτιμώνται μέσω των SRBCSS-R, και των ψυχικών δυνάμεων και των κινήτρων των μαθητών.

	Children Hope Scale	The Gratitude Questionnaire – 6	Grat-short form (αίσθηση στέρησης ευγνωμοσύνης)	Grat-short form (αίσθηση ευγνωμοσύνης)	PANAS-C (positive affect)	PANAS-C (negative affect)	CAMM (mindfulness measure)	Κίνητρο επίτευξης	Φόβος για αποτυχία	Πρωτοβ. γρήγορη λήψη απόφασης	Απεμπλ. από προηγ. αποτυχ.
SRBCSS-R μάθηση	.336**	.181*	.237**					.184*	-.361**		
SRBCSS-R επικ. ακρίβ.	.258**							.179*	-.359**	.167*	
SRBCSS-R έκφραση	.240**			.170*	.170*			.172*	-.239**		
SRBCSS-R σχεδιασμός	.278**	.168*	.170*				.168*	.209*	-.355**		
SRBCSS-R δημιουργικ.	.260**		.165*						-.333**		
SRBCSS-R ηγεσία	.257**	.189*	.209*					.178*	-.207*		
SRBCSS-R κίνητρα	.307**	.195*	.256**					.204*	-.312**	.230**	
SRBCSS-R καλλιτεχν.											
SRBCSS-R μουσική	.252**			.180*							
SRBCSS-R δραματοπ.	.261**	.187*		.225**	.168*						
SRBCSS-R μαθηματικά	.320**		.184*				.200*	.261**	-.384**		
SRBCSS-R ανάγνωση			.178*					.185*	-.228**		
SRBCSS-R επιστήμη									-.176*		
SRBCSS-R τεχνολογία			.172*						-.335**		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 18. Συσχετίσεις εργαλείων μέτρησης των ψυχικών δυνάμεων ως θετικών εννοιών και των κινήτρων των μαθητών μεταξύ τους.

	Children Hope Scale	The Gratitude Questionnaire – 6	Grat-short form (αίσθηση ευγνωμοσύνης) (έλλ. ευγν.)	Grat-short form (αίσθηση ευγνωμοσύνης)	PANAS-C (positive affect)	PANAS-C (negative affect)	CAMM (mindfulness measure)	Κίνητρο για επίτευξη	Φόβος για αποτυχία	Πρωτοβ. γρήγορη λήψη απόφ.	Απεμπλ. από προηγ. αποτυχ.
Hope Scale		.370**		.356**	.525**			.559**	-.233*	.339**	
Gratitude Q-6	.370**		.289**	.415**	.318**		.193*	.248**	-.283*		
Grat-short form(έλλ.ευγη ευγνωμ.)		.289**				-.273**	.370**		-.350**		
Grat-short form(αισθ.ευγν.)	.356**	.415**			.519**		.291**				
CAMM		.193*	.370*			-.359**			-.444*		.170*
PANAS-C(positive)	.525**	.318**		.519**		-.205*		.412**		.338**	
PANAS-C(negative)			-.273*		-.205*	-.359**			.218**	-.233*	-.220*
Κίνητρο επίτευ.	.559**	.248**		.291**	.412**				-.213*	.295*	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διαστάσεων της χαρισματικότητας μαθητών, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους, και ψυχικών δυνάμεων, ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας, των συγκεκριμένων μαθητών που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού, καθώς και στην Α΄ και Β΄ τάξη Γυμνασίου.

Όσον αφορά την Υπόθεση 1, τα αποτελέσματα κινήθηκαν προς την προβλεπόμενη κατεύθυνση, καθώς βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των ψυχικών δυνάμεων, ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας, όπως αυτές μετρήθηκαν στους μαθητές και των χαρακτηριστικών χαρισματικότητάς τους, όπως αυτά εκτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους. Οι περισσότερες συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ των ψυχικών δυνάμεων των μαθητών με τα εξής χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, όπως αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους: διανοητική ικανότητα, ακαδημαϊκή ικανότητα, μάθηση, δημιουργικότητα, ηγεσία, κίνητρα, επικοινωνία (ακρίβεια και εκφραστικότητα), σχεδιασμό/οργάνωση και τα μαθηματικά. Οι ψυχικές δυνάμεις, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί και στη βιβλιογραφία, είναι ένα νέο και δυνητικά χρήσιμο παράδειγμα για την κατανόηση του πώς μπορεί να ευδοκιμήσει και να ανθίσει ολοκληρωτικά ένα χαρισματικό παιδί. Μέχρι πρόσφατα, όσοι έχουν γράψει και έχουν κάνει έρευνα για τα χαρισματικά παιδιά έχουν επικεντρώσει μεγάλο μέρος της δουλειάς τους σε εγκεφαλικές διεργασίες, που αφορούν τις γνωστικές λειτουργίες της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας. Πιο πρόσφατα όμως, υπήρξε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αναζήτηση "πέρα από το κεφάλι", στην καρδιά και την ψυχή του χαρισματικού παιδιού. Τα αισθήματα, τα συναισθήματα, οι ψυχικές δυνάμεις, και οι κοινωνικές δεξιότητες ερευνώνται, τώρα πλέον, περισσότερο μεταξύ των μαθητών με υψηλές ικανότητες (Pfeiffer, 2016). Η εστίαση στις εγκεφαλικές λειτουργίες είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Οι ψυχικές δυνάμεις, όμως, όπως η καλοσύνη, η ομαδική εργασία, η συγχώρεση, η ευγνωμοσύνη, η αμεροληψία και άλλες είναι εξίσου σημαντικές (Pfeiffer, 2013). Παρόλα αυτά στις τελευταίες σχολικές τάξεις, δεν επικεντρωνόμαστε τόσο στις ψυχικές δυνάμεις, όσο στις εγκεφαλικές δυνάμεις. Ένας λόγος είναι ότι δεν υπάρχει πολύς χρόνος στην σχολική ημέρα. Και αν θέλουμε οι μαθητές να αποκτήσουν σπουδαίο ακαδημαϊκό υλικό, αν θέλουμε οι μαθητές να ανταγωνίζονται παγκοσμίως στους τομείς των επιστημών, των μαθηματικών και των τεχνικών, τότε πρέπει να επικεντρωθούμε και να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο, κι όχι λιγότερο, στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο δεν τονίζονται οι ψυχικές δυνάμεις είναι επειδή υποθέτουμε ότι αυτές πρέπει να μαθαίνονται στο σπίτι ή στην εκκλησία.

Μερικά παιδιά, ωστόσο, συμπεριλαμβανομένων κι ορισμένων χαρισματικών μαθητών με εξαιρετικά υψηλές διανοητικές ικανότητες, δεν ελέγχουν αρκετά τις ψυχικές τους δυνάμεις. Έτσι, οι

μαθητές υψηλών ικανοτήτων που δεν έχουν επιτυχία στη ζωή εξαιτίας των μη ανεπτυγμένων ψυχικών δυνάμεων είναι μια χαμένη πηγή ανθρώπινου δυναμικού (Pfeiffer, 2013). Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, φαίνεται ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μπορούν να παρουσιάσουν και υψηλές ψυχικές δυνάμεις, όπως η ευγνωμοσύνη, η περίσκεψη και η ελπίδα καθώς και γενικότερα ένα θετικό θυμικό. Αυτό φανερώνεται από τις θετικές συσχετίσεις των ψυχικών δυνάμεων, όπως εξετάστηκαν μέσω αυτο-αναφορών των μαθητές, με τις περισσότερες διαστάσεις χαρισματικότητάς τους, όπως εκτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους. Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στα ευρήματα αυτά είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές, έχοντας επίγνωση της χαρισματικότητάς τους, βιώνουν θετικά συναισθήματα και διαθέτουν ψυχικές δυνάμεις, όπως η ελπίδα, η ευγνωμοσύνη, και η περίσκεψη, και έτσι ωθούνται στο να θέτουν υψηλούς στόχους στη ζωή τους, τους οποίους πετυχαίνουν. Ως αποτέλεσμα, αυτή η επίτευξη στόχων ενισχύει, με τη σειρά της, τις ψυχικές τους δυνάμεις και τα θετικά τους συναισθήματα όσον αφορά τα υψηλά χαρακτηριστικά μάθησης, ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κινήτρων, μαθηματικών, και ηγεσίας που οι ίδιοι διαθέτουν. Αισθάνονται, επομένως, θετικά για τον εαυτό τους, αισθάνονται αυτοπεποίθηση, ελπίδα πως μπορούν να τα καταφέρουν σε όλους τους τομείς και μια ευγνωμοσύνη για αυτά που πετυχαίνουν και συνεχίζουν έτσι να εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στις παραπάνω διαστάσεις χαρισματικότητας.

Επιπλέον επιβεβαιώθηκαν και οι υποθέσεις 2 και 3, αφού υπήρχαν θετικές συσχετίσεις, τόσο των διαστάσεων της χαρισματικότητας, όσο και των ψυχικών δυνάμεων, με τα κίνητρα και τον έλεγχο δράσης των μαθητών. Υπήρχαν, επίσης, αρνητικές συσχετίσεις με το αρνητικό θυμικό και με το φόβο αποτυχίας. Σύμφωνα με μοντέλα, όπως του Renzulli (1978, 1986) και του Monks και συνεργατών (Monks et al., 1986), τα κίνητρα αποτελούν έναν από τις κρίσιμότερους παράγοντες για την αναδίπλωση των χαρισματικών δυνατοτήτων του ατόμου. Για τον λόγο αυτόν, έγινε συσχέτιση στη παρούσα έρευνα μεταξύ των διαστάσεων της χαρισματικότητας και των ψυχικών δυνάμεων με το κίνητρο επίτευξης, ως παράγοντα κινήτρου, και τον έλεγχο της δράσης, ως βουλευτικό παράγοντα, ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις τους με διαστάσεις της χαρισματικότητας. Συνεπώς, η ανάγκη για επιτυχία που βρέθηκε να συσχετίζεται και με τις διαστάσεις χαρισματικότητας και με τις ψυχικές δυνάμεις φαίνεται ότι είναι σημαντικός παράγοντας για την αναδίπλωση χαρισματικών δυνατοτήτων, αλλά και θετικών συναισθημάτων και συμπεριφοράς, διότι ένας μαθητής που έχει ανάγκη για επιτυχία ωθείται να θέσει στόχους και να τους επιτύχει ενισχύοντας και τα θετικά του συναισθήματα με την επίτευξη αυτή, αλλά και την επίδοσή του σε διάφορους τομείς όπως τα μαθηματικά, η μάθηση, η ανάγνωση, οι επιστήμες, η τεχνολογία, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, η μάθηση, η ηγεσία και στις υπόλοιπες διαστάσεις χαρισματικότητας, όπως φάνηκε και από τις συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν. Αντιθέτως ο φόβος για αποτυχία οδηγεί στα αντίθετα αποτελέσματα, κάτι που εξηγεί τις αρνητικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις

χαρισματικότητας και τις ψυχικές δυνάμεις. Επιπλέον, θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν να έχουν και οι ψυχικές δυνάμεις μεταξύ τους, κάτι που είναι ενδεικτικό της ταυτόχρονης κατοχής και βίωσης πολλών θετικών ψυχικών δυνάμεων/συναισθημάτων από τους μαθητές, καθώς φαίνεται ότι αυτοί που διαθέτουν υψηλή ελπίδα και περίσκεψη είναι πιθανό να βιώνουν και αρκετή ευγνωμοσύνη και άλλα θετικά συναισθήματα.

Όσον αφορά την υπόθεση 4, μέσω της εφαρμογής διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων, διακριβώθηκε η μονοδιάστατη φύση της ελληνικής εκδοχής όλων των επιμέρους κλιμάκων που περιλαμβάνονται εντός των δύο συστοιχιών GRS-S και SRBCSS-R. Το παραπάνω εύρημα της μονοπαραγοντικής δομής ενισχύει την πρόταση για περαιτέρω χρήση των εργαλείων αυτών και σε άλλες έρευνες σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Εξίσου καλές ήταν και οι παραγοντικές δομές των κλιμάκων μέτρησης των ψυχικών δυνάμεων, ως εννοιών της θετικής ψυχολογίας, και των κινήτρων, οι οποίες ήταν παρεμφερείς με τις παραγοντικές δομές των πρωτότυπων εκδοχών. Μόνο η Κλίμακα Hope Scale για παιδιά δεν κράτησε τους αρχικούς δύο παράγοντές της, αλλά κατέληξε σε μονοπαραγοντική δομή. Έτσι, τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στη πρόταση για περαιτέρω έλεγχο των εργαλείων αυτών και σε άλλες έρευνες. Επίσης η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας όλων των εργαλείων ήταν αποδεκτή έως καλή, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεσή μας. Τέλος, οι μέτριες θετικές συσχετίσεις μεταξύ των Κλιμάκων των GRS-S και SRBCSS-R, που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, επιβεβαίωσαν την καλή συγκλίνουσα εγκυρότητα των δύο εργαλείων, δεδομένου ότι και οι Κλίμακες GRS-S και SRBCSS-R μετρούν παρεμφερείς συμπεριφορές.

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 ψυχικών δυνάμεων ως θετικών εννοιών και των κινήτρων, όπως εκτιμήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Διαπιστώθηκε ότι οι αυτο-αναφορές των μαθητών, αναφορικά με ψυχικές δυνάμεις και τα κίνητρα τους, παρουσίασαν θετικές συσχετίσεις με αρκετές διαστάσεις της χαρισματικότητας, εκτιμώμενες από τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς και μεταξύ 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 ψυχικές δυνάμεις και τα κίνητρα 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, η παρούσα έρευνα παρέχει επαρκή δεδομένα, προκειμένου να υποστηρίξει ότι η ελληνική εκδοχή των Κλιμάκων Χαραγματικότητας 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 οι ελληνικές εκδοχές των εργαλείων μέτρησης των ψυχικών δυνάμεων ως θετικών εννοιών μπορούν να θεωρηθούν ως κατάλληλες μετρήσεις για την αυτο-αξιολόγηση θετικών χαρακτηριστικών, των μαθητών Ε΄, και ΣΤ΄ Δημοτικού καθώς και Α΄, και Β΄ Γυμνασίου.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί ο βασικός περιορισμός της παρούσας εργασίας που αφορά τη συλλογή δεδομένων με εργαλεία αυτο-αναφορών, τα οποία μειώνουν την αντικειμενικότητα της μέτρησης καθώς προκαλούν, σε μεγάλο βαθμό, απαντήσεις κοινωνικά επιθυμητές, ενώ υπάρχει ο κίνδυνος ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μη μπορούν να μεταφέρουν σαφώς τη σωστή αίσθηση εκτίμησης χαρισματικών συμπεριφορών των μαθητών. Επίσης, 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 και μαθητών. Πέρα από αυτούς τους περιορισμούς, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να προτείνουμε τη χρήση όλων των παραπάνω εργαλείων για επιπλέον έρευνα, καθώς προκύπτει ότι τα εργαλεία αυτά είναι αξιόπιστα και έγκυρα. Ακόμη χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων χαρισματικότητας. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την ανάπτυξη θετικών ψυχικών δυνάμεων 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 κατανοητές οι ψυχικές δυνάμεις στα παιδιά και στους νέους, καθώς και να μελετηθεί περαιτέρω η σχέση τους 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 θετικών ψυχικών δυνάμεων, τόσο στην γενική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al-Shabatat, A. M. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(12), 1336-1343.
- Babaeva, J. D. (1999). A dynamic approach to giftedness: Theory and practice. *High Ability Studies*, 10, 51–68.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). The development of intelligence in children (E. S. Kite, Trans.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. C., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Bruin, E. I., Bonne, J. H. Z. & Bögels, S. M. (2013). The Meaning of Mindfulness in Children and Adolescents: Further Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in Two Independent Samples from The Netherlands. New York: Springer.
- Davis, G. (2004). Creativity is forever (5th ed.). Dubuque, IA: KendallHunt.
- Dimidjian, S., & Linehan, M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 166–171.
- Egan, L. A., Butcher, J. (2009). Lifting the Veil: The Role of Hope in Education. AARE Annual Conference, Canberra.
- Emmons, R. A. (2004). Gratitude. In C. Peterson & M. E. P. Seligma (Eds.), *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 553–568). New York, NY: Oxford University Press.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An empirical investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377–389.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of creativity* (pp. 243–270). New York, NY: Cambridge University Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. (2003) What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the

- terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365–376.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., Kashdan, T. B. (2008). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*.
 - Froh, J. J., & Bono, G. (2008). The gratitude of youth. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (2, 55–78), Westport, CT: Greenwood Press.
 - Froh, J. J., Bono, G., Emmons, R. A., Wood, A., Henderson, K. A., Fan, J., & Leggio, H. (2010). An educational intervention to increase gratitude in children through changing schematic appraisals of help. Manuscript submitted for publication.
 - Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., & Watkins, P. (2011). *Measuring Gratitude in Youth: Assessing the Psychometric Properties of Adult Gratitude Scales in Children and Adolescents*. Psychological Assessment. American Psychological Association.
 - Froh, J. J., Miller, D. N., Snyder, S. F. (2007). Gratitude in Children and Adolescents: Development, Assessment, and School-Based Intervention. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 2(1), 1-13. Nasp.
 - Gagné, F. (1999). Is there light at the end of the tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 194–234.
 - Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 67–79). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Science.
 - Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Boston, MA: Pearson Education.
 - Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
 - Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. Routledge, Taylor & Francis Group.
 - Gagné, F.(2004) Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

- Geiser, C., Mandelman, S. D., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2016). Multitrait–Multimethod Assessment of Giftedness: An Application of the Correlated Traits–Correlated (Methods – 1) Model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23(1), 76-90.
- Goldstein, T. R., Axelson, D. A., Birmaher, B., & Brent, D. A. (2007). Dialectical behavior therapy for adolescents with bipolar disorder: An open trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 820–830.
- Greco, L. A., Baer, R. A. & Smith, G. T (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614.
- Greco, L. A., Barnett, E., Blomquist, K. K., & Gevers, A. (2008). Acceptance, body image, and health in adolescence. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children and adolescents: A practitioner’s guide* (pp. 187–218). Oakland, CA: New Harbinger.
- Greco, L. A., Blackledge, J. T., Coyne, L. W., & Ehrenreich, J. (2005). Integrating acceptance and mindfulness into treatments for child and adolescent anxiety disorders: Acceptance and commitment therapy as an example. In S. M. Orsillo & L. Roemer (Eds.), *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety: Conceptualization and treatment* (pp. 301–322). New York, NY: Springer Science.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. Davidson, K. Scherer, & Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852–870). New York, NY: Oxford University Press.
- Harder, B., Vialle, W., & Ziegler, A. (2014). Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical test. *High Ability Studies*, 25(2), 83-120.
- Hayes, N. (2011). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*. Εκδόσεις: Πεδίο.
- Heffner, M., Sperry, J., Eifert, G. H., & Detweiler, M. (2002). Acceptance and commitment therapy in the treatment of an adolescent female with anorexia nervosa: A case example. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 232–236.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Jessurun, J. H., Shearer, C. B., & Weggeman, M. C. D. P. (2016). A Universal Model of Giftedness – an adaptation of the Munich Model. *High Ability Studies*, 27(2), 113-128.
- Kiro-Ljungberg, M. (2003). A conceptual critique of Sternberg’s WICS model. *High Ability Studies*, 14, 151–152.

- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Towards a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 99-171). New York: Academic.
- Kuhl, J. (1994a). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (1998). Η εξέλιξη της προσωπικότητας: Ρύθμιση του θυμικού, ανάπτυξη του εαυτού και μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο Α. Κωσταρίδου - Ευκλείδη (Επιμ. έκδ. & Επιμ. μτφ.) & Π. Μεταλλίδου (μτφ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (σσ. 37-58). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- Marques, S. C., Pais- Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2011). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study.
- Ματσαγγούρας Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Mc Alpine, D., & Reid, N. (1996). Teacher observation scales for identifying children with special abilities.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249–266.
- Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of Creativity: Comparing Theories and Models of Giftedness. *Roepers Review*, 34(2), 94-103.
- Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Ministry of Education (2000). *Gifted and Talented students, Meeting their needs in New Zealand schools*. Wellington, New Zealand: Learning Media
- Monks, F. J., Van Boxtel, H. W., Roelefs, J. J. W., & Sanders, M. P. M. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. In K. A. Heller, & J. F. Feldhusen (Eds), *Identifying and nurturing the gifted* (pp.

- 39-65). Toronto: Hans Huber Publishers.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191–202). *Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*. Assen, the Netherlands: Van Gorcum.
 - Moraiti-Pavlidou, V. (2014). Differences in the IQ WISC subtests profile of gifted dyslexic and dyslexic pupils with normal IQ.
 - Papantoniou, G., Moraitou, D., Dinou, M., Katsadima, E., Papastergiou, M-D., Kamaretsou, A., & Chatzivasiloglou, A. (July, 2013). *Psychometric properties of the Greek version of the Action Control Scale for primary school Children*. Poster presented at the 12th European Conference on Psychological Assessment (12th ECPA), Donostia - San Sebastian, Spain.
 - Παπαντωνίου, Γ. (2004 / τελική χρονολογία έκδοσης: 2007). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με τον αναφερόμενο έλεγχο της δράσης τους. Στο Σ. Πανταζής, Χ. Αποστολόπουλος, Μ. Καλδρυμίδου, & Δ. Ράτσικας (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Τόμος Γ'* (σ. 111-125). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
 - Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323–341.
 - Pedrotti, J. T., Edwards, L., Lopez, S. J. (2008). Promoting Hope: Suggestions for School Counselors. *Professional School Counseling*, 12(2).
 - Pfeiffer, S. I. (2016). Success in the classroom and in life: Focusing on strengths of the head and strengths of the heart.
 - Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *The gifted rating scales*. San Antonio: Pearson Assessment.
 - Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
 - Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
 - Renzulli, J. S. (1986). The three - ring conception of giftedness. A developmental model for creativity productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
 - Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170–182.

- Renzulli, J. S. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. W., Gavin, M. K., Reis, S. M., Siegle, D., & Sytsma Reed, R. E. (2010). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Student: Technical and administration manual* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Salbach-Andrae, H., Bohnekamp, I., Pfeiffer, E., Lehmkuhl, U., & Miller, A. L. (2008). Dialectical behavior therapy of anorexia and bulimia nervosa among adolescents: A case series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15, 415–425.
- Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. F. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19, 379–392.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. & Stahl, K. J. (1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-266). New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). Applying the triarchic theory of human intelligence in the classroom. In R. J. Sternberg & W. M. Williams (Eds.), *Intelligence, instruction, and assessment: Theory into practice* (pp. 1-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22, 231-235.
- Sternberg, R. J. (2003a). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 88–99). Boston, MA: Pearson Education.
- Sternberg, R. J. (2003b). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28, 37-45.
- Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence*, 34, 321-350.
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*, 374-384.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45–59). Boston, MA: Pearson Education.
- Tyler, J., Gademann, A. M. & Schonert-Reihl, K. A. (2016). Measuring Kindness at school: Psychometric Properties of a School Kindness Scale for Children and Adolescents. *Psychology in the Schools, 53*(2).
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding gifted children: A practical source for parents and children*. Columbus: Ohio Psychology Press.
- Wicksell, R. K., & Greco, L. A. (2008). Acceptance and commitment therapy for pediatric chronic pain. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children and adolescents: A practitioner's guide* (pp. 89–114). Oakland, CA: New Harbinger.
- Wicksell, R. K., Melin, L., & Olsson, G. L. (2007). Exposure and acceptance in the rehabilitation of children and adolescents with chronic pain. *European Journal of Pain, 11*, 267–274.
- Winner, E. (2000). *The origins and ends of giftedness*. *American Psychologist, 55*, 159–169.
- Winner, E. (2003). Creativity and talent. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 371–380). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 95–110). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Science.
- Winner, E., & Martino, G. (2003). Artistic giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 335–349). Boston, MA: Pearson Education.