

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Σχολική Ψυχολογία

Κατεύθυνση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

**Οι Αξίες των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Αντιλήψεις τους για
τα Χαρακτηριστικά Χαρισματικότητας των Μαθητών**

Διπλωματική Εργασία

Σαμίου Μαρία Στέλλα

(ΑΜ: 201513)

Αθήνα

Ιούνιος 2018

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιούνιο του 2018. Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Μυλωνάς, Καθηγητής στη Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας και Στατιστική στην Ψυχολογία, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Στον παππού μου, Σπύρο

Περίληψη

Τα τελευταία έτη, παρατηρείται ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς το τι συνιστά χαρακτηριστικό χαρισματικότητας των μαθητών. Επιχειρώντας να συνδέσουμε το ερώτημα αυτό με τις αξίες των ατόμων, και δη των εκπαιδευτικών, διερευνήσαμε την ανάδυση συγκεκριμένων αντιλήψεων για τη χαρισματικότητα στους μαθητές. Η επίγνωση του αξιολογικού συστήματος από τον εκπαιδευτικό έχει θεωρηθεί ως ένα χαρακτηριστικό που συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά του. Απώτερο σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η μελέτη του αν και με ποιόν τρόπο συνδέονται οι προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν στην Αθήνα. Μέσω των στατιστικών αναλύσεων, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν το μεγαλύτερο ποσοστό των προσωπικών αξιών και συμφώνησαν με συγκεκριμένες αξίες-ενδιαφέροντα. Τήρησαν στάση χαμηλής ως μέτριας αποδοχής των εκπαιδευτικών αξιών ενώ ανέδειξαν τη δημιουργικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικές αξίες από κοινού με ορισμένες από τις προσωπικές αξίες ερμήνευσαν ένα περιορισμένο ποσοστό διασποράς των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας στους μαθητές. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που τήρησαν στάση μεγαλύτερης αποδοχής έναντι των παραδοσιακών εκπαιδευτικών αξιών θεωρούν πως τα υψηλά κίνητρα αλλά και η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης αποτελούν χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα, Προσωπικές αξίες, Εκπαιδευτικές αξίες, Επίδραση αξιολογικού συστήματος στις αντιλήψεις

Abstract

During the last decades, a large number of studies effected have tried to highlight the potential relation of a person's, and particularly of a teacher's, values with the emergence of certain attitudes concerning the traits that he/she regards as traits of giftedness. The knowledge of their own personal value system is supposed to be an inherent element of the effective teachers. The main purpose of the current study was to examine whether and by which way the personal and educational values of teachers affect their attitudes concerning the traits of giftedness. The sample consisted from 180 primary school teachers that work in Athens. The teachers seemed to accept the largest part of personal values and to agree with some personal values-interests while there was a low to mediocre acceptance towards the educational values. They, almost, unanimously agreed that creativity is a basic trait of giftedness. The educational values together with a dimension of the personal values explain a limited percentage of variance of the teacher's attitudes concerning the traits that they regard as characteristics of giftedness in students. An interesting finding is that the teachers who more accepted the educational values also seem to believe that high motivation and effectiveness in and out of classroom constitute traits of giftedness in students.

Key words: Teachers, Attitudes concerning giftedness, Personal values, Education values, Impact of the value system on the attitudes

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Περιεχόμενα.....	7
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Πρόλογος.....	13
Εισαγωγή.....	16
Η Έννοια της Χαρισματικότητας.....	16
Θεωρίες για τη Χαρισματικότητα.....	21
Χαρακτηριστικά Χαρισματικότητας.....	27
Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Χαρισματικότητα.....	30
Αξίες.....	34
Προσωπικές Αξίες.....	39
Εκπαιδευτικές Αξίες.....	47
Επίδραση των Αξιών στη Διαμόρφωση Αντιλήψεων.....	52
Ψυχομετρική προσέγγιση	56
Στόχοι της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	66
Μέθοδος.....	69
Συμμετέχοντες.....	69
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	70
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	73
Ευρήματα.....	76
Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση.....	76
Ανάλυση Παραγόντων.....	95

Παρουσίαση Δείκτη Εσωτερικής Συνέπειας Cronbach α για τις Διαστάσεις.....	102
Περιγραφικοί Δείκτες σε Επίπεδο Διαστάσεων.....	104
Έλεγχος Συναφειών Pearson r	109
Μονοπαραγοντική και Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης.....	119
Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης.....	138
Ανακεφαλαίωση Ευρημάτων.....	144
Συζήτηση.....	155
Κύρια Σημεία και Περιορισμοί της παρούσας Έρευνας-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	171
Βιβλιογραφία.....	176
Παράρτημα.....	194

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τις προσωπικές αξίες (Rokeach Value Survey, Value Targets).....	77
Πίνακας 2. Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας.....	79
Πίνακας 3. Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τις εκπαιδευτικές αξίες (Educational Values Survey-EVQ).....	83
Πίνακας 4. Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τους τύπους αξιών-ενδιαφερόντων (Value Priorities Questionnaire-VPQ).....	84
Πίνακας 5. Ανάλυση Παραγόντων στις προσωπικές αξίες του RVS.....	97
Πίνακας 6α. Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες.....	104
Πίνακας 6β. Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες.....	105
Πίνακας 7α. Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τους άντρες εκπαιδευτικούς.....	106
Πίνακας 7β. Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τους άντρες εκπαιδευτικούς.....	107
Πίνακας 8α. Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.....	108
Πίνακας 8β. Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.....	108
Πίνακας 9. Συνάφειες Pearson r μεταξύ των μεταβλητών.....	110
Πίνακας 10. Συνάφειες Pearson r μεταξύ των μεταβλητών για τους άντρες εκπαιδευτικούς.....	113
Πίνακας 11. Συνάφειες Pearson r μεταξύ των μεταβλητών για τις γυναίκες	

	10
εκπαιδευτικούς.....	114
Πίνακας 12. Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ως προς το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση	120
Πίνακας 13. Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ως προς το φύλο και την ύπαρξη ή όχι παιδιών	121
Πίνακας 14. Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ως προς την ηλικία και την ύπαρξη ή όχι παιδιών	123
Πίνακας 15. Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους ως προς την ηλικία και την ύπαρξη χαρισματικού μαθητή.....	124
Πίνακας 16. Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της δημιουργικότητας ως προς την ηλικία και την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	126
Πίνακας 17. Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της κοινωνικής αξίας ως προς την ηλικία και την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	128
Πίνακας 18. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της αντίληψης ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	129
Πίνακας 19. Post hoc έλεγχοι μεταξύ των μεταβλητών της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της αποδοχής ή απόρριψης της άποψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	130
Πίνακας 20. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της υψηλής	

κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	131
Πίνακας 21. Post hoc έλεγχοι μεταξύ των μεταβλητών της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας και της αποδοχής ή απόρριψης της άποψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	132
Πίνακας 22. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής των εκπαιδευτικών αξιών ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της αντίληψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	133
Πίνακας 23. Post hoc έλεγχοι των μεταβλητών των εκπαιδευτικών αξιών και της αντίληψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	134
Πίνακας 24. Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της κοινωνικής αξίας ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της αντίληψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο.....	135
Πίνακας 25. Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης από τις εκπαιδευτικές αξίες.....	138
Πίνακας 26. Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης της ανεξάρτητης μεταβλητής (εκπαιδευτικές αξίες) όσον αφορά την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης.....	139
Πίνακας 27. Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της δημιουργικότητας από τις εκπαιδευτικές αξίες και τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία.....	139
Πίνακας 28. Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης των ανεξάρτητων μεταβλητών (εκπαιδευτικές αξίες, αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία) όσον αφορά τη δημιουργικότητα.....	140
Πίνακας 29. Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού από τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία.....	141

Πίνακας 30. Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης της ανεξάρτητης μεταβλητής (αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία) όσον αφορά τη συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού.....	141
Πίνακας 31. Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας από τις εκπαιδευτικές αξίες και τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία.....	142
Πίνακας 32. Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης των ανεξάρτητων μεταβλητών (Εκπαιδευτικές αξίες, Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία)	143

Πρόλογος

Στην ανάγκη της υποστήριξης αλλά και δημιουργίας ενός νέου και καλύτερου σχολείου καθίσταται σαφές πως η μέχρι πρότινος εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας τείνει να αμφισβητεί ή να αγνοεί τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη, είτε αυτή χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είτε με κοινωνικό-πολιτισμική αποστέρηση ή ακόμα, μαθητή με ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες . Η ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος εκκινεί πάντα από τις χαμηλότερες κλίμακες, από τους ανθρώπους της πράξης προτού γίνει Ιδέα και Στόχος και μεταβιβαστεί στους ακαδημαϊκούς και λοιπούς θεωρητικούς κύκλους, τις λεγόμενες «ανώτερες» κλίμακες.

Υπάρχουν κάποιες φορές που με έκπληξη κανείς, γνωρίζει άτομα με εντυπωσιακές ικανότητες τα οποία δεν έχουν όμως διακριθεί μέσω του σχολείου. Άτομα με ικανότητες που όμως κανένας δάσκαλος ή καθηγητής δεν παρατήρησε ποτέ. Αναδύονται, έτσι, συγκεκριμένα ερωτήματα. Τι άραγε κάνει τους δασκάλους να θεωρούν ή όχι ένα μαθητή χαρισματικό; Σε ποια χαρακτηριστικά δίνουν έμφαση και τι μπορεί να κρύβεται πίσω από αυτή τους την κρίση; Μήπως δεν υπάρχει, τελικώς, ομοφωνία ως προς το τι συνιστά ένα μαθητή χαρισματικό και- αν ναι- ποιες οι πιθανές αιτίες της διαφοροποίησης των απόψεων; Ποιο ρόλο, τελικά, παίζουν οι αξίες του ατόμου αφού σύμφωνα με τον Kluckhohn, αποτελούν συλλήψεις του επιθυμητού που επηρεάζουν την επιλογή προτύπων;

Άλλωστε, κάθε έρευνα, μελέτη, εργασία ή πόνημα στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας θέτει στον πυρήνα του το ρόλο των αξιών. Η μελέτη για το πώς αυτές επιδρούν στα άτομα και τα οδηγούν ή όχι σε κρίσεις δε σταμάτησε ποτέ να προκαλεί την περιέργεια

των μελετητών.

Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν το νήμα για να «ξεδιπλωθεί» η ιδέα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα τα οποία με στήριξαν και με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, Καθηγητή στη Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας και Στατιστική στην Ψυχολογία στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, κ. Κωνσταντίνο Μυλωνά για την πολύτιμη στήριξη και βοήθεια του σε κρίσιμα σημεία της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Η αμεσότητα και η θετική του διάθεση υπήρξαν, ακόμα, στοιχεία που κατέστησαν την όλη διαδικασία λιγότερο αγχωτική.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αναπληρώτρια καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας κα. Αικατερίνη Γκαρή για τη παραχώρηση της άδειας για χρήση του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση των Εκπαιδευτικών Αξιών.

Ακόμη, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους φίλους μου για τη στήριξη και βοήθεια τους, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύσκολων μηνών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την οικογένεια μου. Το να έχεις άτομα να σε αγαπούν, να σε φροντίζουν και να σε στηρίζουν είναι μία από τις πραγματικές ευλογίες

της ζωής. Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ θα ήθελα, τέλος, να απευθύνω στον αγαπημένο μου παππού, ο οποίος υπήρξε ο περισσότερο ένθερμος και πιστός υποστηρικτής και εμπνευστής μου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μου και τον οποίο θα ευγνωμονώ πάντα για όλα τα μικρά και μεγάλα μαθήματα ζωής που μου έδωσε.

Οι Αξίες των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Αντιλήψεις τους για τα
Χαρακτηριστικά Χαρισματικότητας των Μαθητών

Η Έννοια της Χαρισματικότητας

Η δυσκολία για τον ορισμό ή ακριβέστερα για την υιοθέτηση μίας αποκλειστικής θεώρησης για τη χαρισματικότητα αποτελεί κοινό τόπο μεταξύ της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Από τις αρχές του εικοστού αιώνα, όπου η έννοια χαρισματικότητα (giftedness) ξεκίνησε να αναδύεται μέχρι σήμερα, δεν έχει επέλθει ομοφωνία ενώ κάτι που αναγνωρίζεται ευρέως είναι το πόσο διαφορετικά έχει οριστεί σε διαφορετικές κοινωνίες, κοινωνικοπολιτικά πλαίσια, περιοχές κ.λπ.

Παραδείγματα αυτής της διαφορετικής θεώρησης δεν μπορούν να μην αποτελούν οι διαφορετικές αποδεκτές, ως χαρισματικές, συμπεριφορές, ήδη από την αρχαιότητα, στην αρχαία Αθήνα και Σπάρτη. Ενώ οι Αθηναίοι ενεδόρρυναν τη ρητορική ικανότητα και τη λογική σκέψη, θεωρώντας τις ως ενδείξεις χαρισματικότητας και λαμπρού μέλλοντος, οι Σπαρτιάτες επικεντρώνονταν στην ικανότητα για διεξαγωγή λιτού και απέριττου βίου και στη σωματική και ψυχική ρώμη των νέων. Ακόμα, όμως και μέσα στα πλαίσια της ίδιας κοινωνίας και χώρας παρουσιάζονται εξαιρέσεις και υπό-ομάδες οι οποίες διατηρούν δικές τους θεωρήσεις για το σημαίνει χαρισματικότητα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που παρουσιάζεται από την Cramond (2004), η οποία παραθέτει λόγια του Ben Franklin ο οποίος το 1794 κατέγραψε το παράδειγμα των Ινδιάνων της Αμερικής οι οποίοι δέχτηκαν την προσφορά του κράτους για παροχή υποτροφιών σε έξι λαμπρούς νέους όμως διαφώνησαν με τις αξίες στις οποίες προσανατολίστηκε η μόρφωση τους καθώς σημαντικά εφόδια για τη δική τους κοινωνία και για το κοινοτικό αξιολογικό σύστημα δεν

αποτελούσαν οι ακαδημαϊκές γνώσεις και ο τρόπος ζωής αλλά η ικανότητα για κυνήγι, για πρόβλεψη του καιρού, για γρήγορο τρέξιμο και για παροχή συμβουλών στην κοινότητα. Η ίδια συνεχίζει αναφέροντας πως ακόμα και στο κοινωνικό πλαίσιο των σύγχρονων Ηνωμένων Πολιτειών υπάρχει διχογνωμία σχετικά όχι μόνο με τον ορισμό αλλά και με τη μέτρηση (αν αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί) της χαρισματικότητας καθώς η κάθε πολιτεία στη Βόρεια Αμερική υιοθετεί δικό της ορισμό αλλά ακόμα και στα πλαίσια της ίδιας πολιτείας (πχ., της πολιτείας της Georgia), υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι επισήμανσης της χαρισματικότητας (με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων ο ένας, η πλήρωση κάποιων άλλων κριτηρίων ο άλλος), ο καθένας από τους οποίους παρέχει και μία πληθώρα διαφορετικών επιλογών (Cramond, 2004). Αποδεικνύεται, επομένως, πως ο ορισμός και η έννοια της χαρισματικότητας εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και να διχάζουν τους ειδικούς.

Ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της χαρισματικότητας ήταν ο Lewis Terman (1925) ο οποίος θεώρησε ως μόνο κριτήριο τη νοητική δυνατότητα, η οποία παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και ορίζει την άνω του μέσου όρου ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων ενώ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχή σταδιοδρομία στην ενήλικη ζωή, θεωρώντας παράλληλα ως βασική προϋπόθεση την παροχή κατάλληλων ευκαιριών από το σχολείο και την οικογένεια. Ο ίδιος, μάλιστα, χορήγησε και το πρώτο σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης (Stanford- Binet IQ scale) , το οποίο αν και αρχικά σχεδιασμένο στη Γαλλία από τον Alfred Binet για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές ανάγκες, αναθεωρήθηκε από τον Terman στο πανεπιστήμιο του Stanford των Ηνωμένων Πολιτειών, προκειμένου να μετρά τη νοητική ικανότητα. Τα νοητικά τεστ θεωρούνταν τότε από το ευρύ κοινό ως παντοδύναμα, επιστημονικά εργαλεία που

επέτρεπαν στους επαγγελματίες να μετρήσουν τη νοημοσύνη και να καταλήξουν σε απόλυτα συμπεράσματα, μη λαμβάνοντας υπόψη επιμέρους παράγοντες όπως οι συνθήκες ζωής των εξεταζομένων (Sternberg & Davidson, 2005).

Στη συνέχεια, ο Marland (1972) προσδιόρισε ένα ανομοιογενές φάσμα μαθητών οι οποίοι διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες, είναι ιδιαίτερα ευφυείς και έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν επιδόσεις κατά πολύ άνω του μέσου όρου ενώ ο Gardner (1999) όρισε ως «χαρισματικό, το άτομο που μπορεί να αναπτύξει υψηλή ικανότητα σε όποιον τομέα απαιτεί ευφυΐα». Ο Ogilvie (1973), διαχώρισε τους χαρισματικούς μαθητές σε αυτούς που διαθέτουν ανώτερη γνωστική ικανότητα σε όλα τα πεδία και σε αυτούς που διαθέτουν ιδιαίτερη ικανότητα και κλίση υψηλής ποιότητας σε συγκεκριμένο, μόνο, τομέα, όπως είναι η μουσική, η ζωγραφική, τα μαθηματικά ή οι ξένες γλώσσες. Σύμφωνα με τη Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, (1999), στην πρώτη κατηγορία μπορεί να αποδοθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια ο όρος «χαρισματικό παιδί», ενώ στη δεύτερη ο όρος «ταλαντούχο παιδί». Αυτή την παραδοχή φέρεται να αναγνωρίζει και ο Gagné (1993) ο οποίος ορίζει ως "χαρισματικό" παιδί εκείνο που διαθέτει ανώτερη του μέσου όρου ικανότητα ή κλίση σε μία ή περισσότερες περιοχές της ανθρώπινης φύσης σε σημείο που να κατατάσσεται ανάμεσα στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του ενώ ως "ταλαντούχο" παιδί εκείνο που επιδεικνύει ανώτερη του μέσου όρου επίδοση σε μία ή και περισσότερες περιοχές της ανθρώπινης δράσης, η οποία προκύπτει από τη συστηματική ενασχόληση και καλλιέργεια ικανοτήτων, σε σημείο που να κατατάσσεται στο ανώτερο ποσοστό απόδοσης στη συγκεκριμένη ενασχόληση ανάμεσα στους συνομηλίκους του (Gagné, 2003. Τσιάμης, 2006). Τέλος, ο Ματσαγγούρας (2008) αναφέρει πως «χαρισματικότητα είναι η ατομική δυνατότητα για υψηλά ή εξέχοντα επιτεύγματα σε έναν ή περισσότερους τομείς» ενώ κάνει λόγο και για

παιδιά "Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης" (ο όρος αποτελεί απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού "high ability children"). Τα παιδιά αυτά διαθέτουν εξαιρετικά ανεπτυγμένες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, κίνητρα και κλίσεις και έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν ταχύτερα από το μέσο όρο την ύλη του ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και επομένως χρειάζονται την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος, βασισμένου στις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.

Από το ίδιο κλίμα φαίνεται να διέπεται και ο ορισμός του Διεθνούς Οργανισμού για τα Χαρισματικά Παιδιά (National Association for Gifted Children - NAGC) ο οποίος επισημαίνει ως χαρισματικά, άτομα τα οποία επιδεικνύουν ή κατέχουν τη δυνατότητα να επιδείξουν υψηλό επίπεδο ικανοτήτων σε έναν ή και περισσότερους τομείς. Κάποιες εξ αυτών καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα του ανθρώπινου βίου, όπως είναι οι ηγετικές ικανότητες και η δημιουργική σκέψη. Άλλες, είναι εστιασμένες σε συγκεκριμένες περιοχές της ανθρώπινης σκέψης ή δημιουργίας, όπως είναι η ικανότητα στα μαθηματικά, στην τέχνη ή στις φυσικές επιστήμες. Ο όρος χαρισματικότητα αποτελεί μάλλον μία γενική αναφορά σε αυτό το σύνολο ικανοτήτων και δεν εξαρτάται από κάποια μέτρηση (Delisle & Lewis, 2003).

Οι Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang και Chen (2005) σε έρευνα που διενήργησαν με στόχο τον εντοπισμό χαρισματικών παιδιών επισημαίνουν το σύγχρονο πολυδιάστατο χαρακτήρα της χαρισματικότητας μέσα από την επισήμανση πολλών και διαφορετικών στρατηγικών και κριτηρίων αναγνώρισης της. Σε κάθε περίπτωση, δίνεται έμφαση στο γεγονός πως οι διαδικασίες και στρατηγικές προσδιορισμού των χαρισματικών παιδιών δεν πρέπει να βασίζονται μόνο στο υψηλό νοητικό δυναμικό και στην άριστη ακαδημαϊκή επίδοση αλλά να περιέχουν όσο το δυνατόν περισσότερες ρεαλιστικές

διαστάσεις και κριτήρια (Mohd Yassin, Mohd Ishak, Mohd Yunus, Abd Majid, 2012). Σύμφωνα με το Ρίζο (2011) για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο "αντικειμενικές" (ακαδημαϊκή επίδοση, τεστ μέτρησης νοημοσύνης, κλίμακες μέτρησης ειδικών ικανοτήτων και δημιουργικότητας) όσο και "υποκειμενικές" διαδικασίες (λίστες γνωστικών/ συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, εκπαιδευτικές εκτιμήσεις, εκτιμήσεις γονέων και συνομηλίκων αλλά και των ίδιων των παιδιών).

Η αλήθεια είναι πως με το πέρασμα των χρόνων η έννοια της χαρισματικότητας όπως πρωτοπαρουσιάστηκε από τον Lewis Terman υπέστη σημαντικές τροποποιήσεις. Το πρώτο κριτήριο υπήρξε, βέβαια, η υψηλή νοημοσύνη, η οποία και διαιρέθηκε σε υποομάδες από τον Terman για τον ακριβέστερο εντοπισμό και μέτρηση της. Έπειτα, από διαφωνίες και πιέσεις για τροποποίηση του αρχικού νοητικού πηλίκου της χαρισματικότητας, το οποίο ήταν ανώτερο του 140 (Terman & Oden, 1925-1959), υιοθετήθηκαν πολλαπλά επίπεδα και κατηγορίες χαρισματικότητας τα οποία όρισαν ως *απλώς ευφυείς* αυτούς των οποίων το νοητικό πηλίκο βρίσκεται μεταξύ 116 και 130, *εξαιρετικώς ευφυείς* όσους διαθέτουν νοητικό πηλίκο μεταξύ 131 και 145 και τέλος, *μεγαλοφυείς*, όσους έχουν νοητικό πηλίκο ανώτερο του 145. Όπως είναι φανερό οι σύγχρονες θεωρήσεις της χαρισματικότητας μετακινούνται προς ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο το οποίο δεν αναγνωρίζει ως μόνη προϋπόθεση χαρισματικότητας το εξέχον νοητικό δυναμικό αλλά επισημαίνει ως βάση ένα πλήθος από ομάδες και υπό-ομάδες ικανοτήτων. Αξίζει να αναφερθεί, πως παρατηρείται, πλέον, η αναγνώριση της δημιουργικότητας ως συστατικό μέρος της ευφυΐας, κάτι που από τον Guilford (1967) ορίζεται ως «αποκλίνουσα νόηση» ενώ από τον Thurstone (1950) ως «ευχέρεια». Έτσι, σύμφωνα και με τους Fedhusen και Jarwan (2000), η χαρισματικότητα

συνδέεται με την επίδειξη εξαιρετικών ικανοτήτων σε συγκεκριμένους τομείς.

Ο πλέον διαδεδομένος και αποδεκτός ορισμός για τη χαρισματικότητα, στις μέρες μας, έχει διατυπωθεί από το Renzulli (1978), ο οποίος στο γνωστό μοντέλο του των "Τριών Τεμνόμενων Δακτυλίων" εισηγείται την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων, όπως είναι το υψηλό νοητικό δυναμικό, τα κίνητρα και η έντονη δημιουργικότητα. Η συνύπαρξη των τριών αυτών χαρακτηριστικών δε χρειάζεται να είναι ισόποση.

Θεωρίες για τη Χαρισματικότητα

Οι σύγχρονες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη χαρισματικότητα είναι ενδεικτικές της μεγάλης δυσκολίας υιοθέτησης ενός αποκλειστικού ορισμού για τη συγκεκριμένη έννοια αλλά και της μετακίνησης των ερευνητών σε μία πολυπαραγοντική βάση. Παρακάτω, παρατίθενται οι δημοφιλέστερες θεωρίες όπως αυτές έχουν διατυπωθεί από σημαντικούς ερευνητές του χώρου.

Δομή της νοημοσύνης του Guilford. Ο J. P. Guilford υπήρξε ανάμεσα στους πρώτους που επισήμαναν ότι οι, μέχρι πρότινος, ισχύουσες κλίμακες μέτρησης νοημοσύνης αφορούσαν αποκλειστικά τη μέτρηση συγκεκριμένων νοητικών ικανοτήτων, όπως αυτών της μνήμης και της αναλυτικής σκέψης. Θεώρησε ιδιαίτερα σημαντική την ανάδειξη της δημιουργικής σκέψης ως συστατικού στοιχείου της χαρισματικότητας και την τοποθέτησε ως κύριο στοιχείο στο τριών διαστάσεων μοντέλο του για τη δομή της ανθρώπινης νοημοσύνης (Guilford, 1959, 1967).

Οι τρεις διαστάσεις από τις οποίες αποτελείται το μοντέλο του Guilford είναι οι

διεργασίες, δηλαδή οι βασικές νοητικές λειτουργίες, το *υλικό*, τα γνωστικά στοιχεία τα οποία τίθενται υπό την επενέργεια των διεργασιών, και τα *προϊόντα*, τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1992), ο συνδυασμός των τριών διαστάσεων με τα επιμέρους στοιχεία, οδηγεί σε 120 διαφορετικές πρωτογενείς νοητικές ικανότητες.

Ο Guilford (1967) κατέληξε πως οι παραδοσιακές κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης δεν επαρκούν για την ανάδειξη των χαρισματικών παιδιών καθώς δεν προσμετρούν τη δημιουργική σκέψη. Βασιζόμενοι μόνο στις παραδοσιακές μετρήσεις αγνοούμε ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών που τυγχάνει να είναι ιδιαίτερα δημιουργικό (τα 2/3 των δημιουργικών παιδιών) (Getzels & Jackson, 1962. Παρασκευόπουλος, 2004).

Πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner. Ο Gardner το 1983 διατύπωσε μια επαναστατική θεωρία πολυπαραγοντικής βάσης της ανθρώπινης νοημοσύνης η οποία επηρέασε και επηρεάζει ακόμα γενιές εκπαιδευτικών σε ολόκληρο τον κόσμο. Σύμφωνα με αυτή, υπάρχουν οχτώ διαφορετικά είδη νοημοσύνης: η γλωσσική, η ικανότητα για κατανόηση και έκφραση γλωσσικών σχημάτων, ξένων γλωσσών κλπ., η λογικομαθηματική, η δεξιότητα στους μαθηματικούς και αλγεβρικούς υπολογισμούς και στην αναλυτική σκέψη, η σωματική/ κιναισθητική, η ευχέρεια/ χάρη στις κινήσεις και η ικανότητα να εκφράζεται κανείς μέσω του σώματος του, η μουσική, η ικανότητα για ενασχόληση με την τέχνη της μουσικής, για βίωση συναισθημάτων απόλαυσης και συγκίνησης μέσω μιας μελωδίας, η οπτικοχωρική, η ικανότητα του να προσανατολίζεται κανείς εύκολα και ορθά, η ενδοπροσωπική, η ικανότητα για κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, η διαπροσωπική, η ικανότητα για σύναψη κοινωνικών σχέσεων και κατανόηση κοινωνικών δεσμών και η οικολογική/ νατουραλιστική νοημοσύνη (η οποία αναδύθηκε τα τελευταία

χρόνια), η ικανότητα να σκέφτεται κανείς κριτικά απέναντι στις περιβαλλοντικές αλλαγές, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Μπορεί κανείς, να διαθέτει ένα συνδυασμό πολλών ειδών νοημοσύνης, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό. Σύμφωνα με τον Gardner, κάθε είδος νοημοσύνης διαθέτει τις δικές του μορφές μνήμης, μάθησης και αντίληψης και αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο τύπο χαρισματικότητας. Στο αν και ποια είδη νοημοσύνης διαθέτει κανείς, υπεισέρχονται βέβαια γενετικοί αλλά και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Schoon, 2000).

Διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου του Gagné. Ο καθηγητής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Quebec, Francois Gagné, (2000) προχώρησε στη διαφοροποίηση των όρων χαρισματικότητα και ταλέντο. Θεώρησε την πρώτη ως την κατοχή έμφυτων υψηλών ικανοτήτων, ενώ το δεύτερο ως τη μετατροπή των ικανοτήτων αυτών σε καλά παγιωμένες υψηλού επιπέδου δεξιότητες μέσα από τη συστηματική άσκηση και καλλιέργεια.

Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται τέσσερις περιοχές ικανοτήτων - νοητικές, δημιουργικές, αισθησιοκινητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές - οι οποίες παρατηρούνται σε κάθε σχολική δραστηριότητα και την έκφραση και ανάπτυξη τους σε ταλέντα, επηρεάζουν τόσο οι γενετικοί, προσωπικοί (κίνητρα, κλίσεις, προσωπικότητα) και περιβαλλοντικοί παράγοντες (οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) όσο και η συστηματική μάθηση και εκπαίδευση (Gagné, 2000). Ονόμασε τους παραπάνω παράγοντες "καταλύτες" και τόνισε την εξέχουσα σημασία τους για το μετασχηματισμό ή όχι των φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων του ατόμου σε υψηλού επιπέδου δεξιότητες (Ρίζος, 2011).

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναγνωρίζει την ύπαρξη μαθητών που υποαποδίδουν,

δηλαδή μαθητών που διαθέτουν υψηλού επιπέδου ικανότητες αλλά λόγω της επίδρασης των καταλυτών (στις περιπτώσεις αυτές πρόκειται για περιβαλλοντικούς ή οικογενειακούς παράγοντες, οι οποίοι δρουν επιβραδυντικά ή αποτρεπτικά πάνω στο παιδί) δεν κατορθώνουν να εξελίξουν το εσωτερικό δυναμικό τους σε καλά παγιωμένες δεξιότητες (ταλέντα).

Μοντέλο των "Τριών Δακτυλίων" του Renzulli. Ο J. Renzulli (1978) έχει διατυπώσει την πλέον ευρέως διαδεδομένη θεωρία για τη χαρισματικότητα, η οποία έχει επηρεάσει και συνεχίζει να επηρεάζει πλήθος ειδικών και ατόμων που μελετούν τη συγκεκριμένη έννοια. Ο Renzulli, στο μοντέλο αυτό, παρουσίασε τη χαρισματικότητα ως ένα άθροισμα τριών χαρακτηριστικών, της άνω του μέσου όρου νοητικής ικανότητας, της υψηλής δημιουργικότητας και του έντονου κινήτρου για δράση και επιτυχία, δηλαδή της υψηλής προσήλωσης στο στόχο. Αναπαράστησε αυτά τα χαρακτηριστικά ως τρεις κύκλους, οι οποίοι τέμνονται και συνθέτουν τη χαρισματικότητα. Για το χαρακτηρισμό ενός παιδιού ως χαρισματικού, απαιτείται η κατοχή και των τριών παραπάνω κριτηρίων σε ένα ικανοποιητικό βαθμό, χωρίς απαραίτητα να είναι ισόποση (Renzulli, 1986).

Εντούτοις, κάτι που έχει αναδειχθεί σε όλες τις σύγχρονες θεωρίες περί χαρισματικότητας είναι το πως οι εσωτερικές εξέχουσες ικανότητες επηρεάζονται από την ύπαρξη άλλων παραγόντων, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Ο Gottesman έχει μιλήσει για το "εύρος αντίδρασης" δηλαδή το περιθώριο ανάπτυξης που διαθέτει μία συμπεριφορά υπό την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων (Μόττη- Στεφανίδη, 1999). Κάτω από την αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων καθορίζεται τελικά η έκφραση της συμπεριφοράς και διαμορφώνεται η χαρισματικότητα.

Το 2008 ο Renzulli επέκτεινε το μοντέλο των "Τριών Τεμνόμενων Δακτυλίων" προκειμένου να συμπεριλάβει αρκετούς παράγοντες, που καθορίζουν την εκδήλωση της χαρισματικότητας, πραγματοποιώντας ομαδοποίηση τους σε δύο κλασικές διαστάσεις, σε παράγοντες προσωπικότητας (θάρρος, διαίσθηση, αυτοαντίληψη) και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (οικογένεια, εκπαίδευση, ύπαρξη κύκλου συνομηλίκων με ανάλογες ικανότητες και άλλα).

Μοντέλο του Mönks. Το μοντέλο του Renzulli (1978) τροφοδότησε διεθνώς τη σκέψη γύρω από τη χαρισματικότητα και οδήγησε στη διατύπωση συναφών θεωριών, όπως αυτή του Mönks, στην οποία παρουσιάζεται η χαρισματικότητα ως αναπτυσσόμενη ικανότητα, στην οποία η άνω του μέσου όρου νοητική δυνατότητα, η εξέχουσα δημιουργικότητα και η έντονη παρώθηση για επιτυχία δρουν από κοινού με εξωγενείς παράγοντες του περιβάλλοντος ενός ατόμου. όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια (Mönks, 1992).

"Μοντέλο του Μονάχου" του Heller. Ο Kurt Heller, καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Μονάχου, εκπόνησε το 2002 το "μοντέλο του Μονάχου" για τη χαρισματικότητα (Heller & Ziegler, 2002). Ο Heller, επηρεασμένος από τις σύγχρονες θεωρίες της χαρισματικότητας, θεώρησε πως οι έμφυτες εξέχουσες ικανότητες ενός ατόμου μπορούν να εξελιχθούν σε χαρισματική επίδοση αλληλεπιδρώντας με συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι περιβαλλοντικές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Ο Heller μίλησε για τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αυτές είναι: οι αρχικές μεταβλητές της χαρισματικότητας, οι αποκτημένες της επίδοσης, οι διαμεσολαβητικές της προσωπικότητας και οι εξαρτημένες των περιβαλλοντικών συνθηκών. Προχώρησε σε μία παρουσίαση της αλληλεπίδρασης των

μεταβλητών αυτών και τόνισε πως οι εξαιρετικές επιδόσεις, δεν πρέπει να μελετώνται μεμονωμένα αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των έμφυτων ικανοτήτων του ατόμου με τις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες και τη διαχείρισή τους.

Τριαρχική νοημοσύνη του Sternberg. Το 1985 ο Robert J. Sternberg διατύπωσε τη θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτή, η νοητική ικανότητα διαιρείται σε τρία είδη: την *αναλυτική, συνθετική- συνδυαστική* και την *πρακτική* νοημοσύνη. Δίνει έμφαση στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα μια συμπεριφορά και παράλληλα περικλείει- την προσαρμογή στο περιβάλλον, την κατάλληλη επιλογή ενός περισσότερου ευνοϊκού περιβάλλοντος και την ενεργή διαμόρφωσή του από το άτομο προκειμένου να ταιριάζει περισσότερο στις κλίσεις, στις ικανότητες και στις αξίες του (Sternberg, 1985). Οι περισσότεροι άνθρωποι διαθέτουν τα τρία είδη νοητικής ικανότητας που παρουσίασε στο μοντέλο του σε μέτριο βαθμό, όμως υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που κατέχει τα τρία αυτά είδη σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό και που μπορεί να τα συντονίζει και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα δεδομένων των συνθηκών (Sternberg, 1988). Συνέχισε, ορίζοντας πέντε βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη χαρισματικότητα όπως την *άριστη επίδοση, τη σπανιότητα, την παραγωγικότητα, την αποδεικτικότητα* και την *αξία*.

Μοντέλο "πολλαπλών ταλέντων" του Taylor. Ο Calvin Taylor προχώρησε στη διατύπωση του μοντέλου των πολλαπλών ταλέντων για τη χαρισματικότητα. Διαίρεσε τα ταλέντα σε έξι διαφορετικά είδη τα οποία με τη σειρά τους καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της σχολικής και - όχι μόνο- ζωής. Είναι ταλέντα/ χαρίσματα που αφορούν όχι μόνο τη σχολική επίδοση αλλά και τη σκέψη, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και τέλος τις απαραίτητες πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να μετασχηματιστούν οι ιδέες σε πράξεις. Σύμφωνα με τον Taylor, κάθε μαθητής διαθέτει και από ένα ή

περισσότερα ταλέντα (Maker & Nielson, 1995).

Χαρακτηριστικά Χαρισματικότητας

Μέσα από την παράθεση ποικίλων θεωριών και από την αδυναμία εύρεσης ενός κοινού ορισμού για τη χαρισματικότητα, καθίσταται ακόμα περισσότερο εμφανές πως τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν έναν ετερογενή και ανομοιόμορφο πληθυσμό. Αυτό είναι κάτι που έχουν αναγνωρίσει αρκετοί μελετητές, κάνοντας λόγο όχι για ενιαίο σύνολο αλλά για απέραντη ποικιλία ατομικών περιπτώσεων (Ρίζος 2011).

Ωστόσο, πολλά από αυτά εμφανίζουν ένα κοινό μοτίβο χαρακτηριστικών και διαφοροποιούνται εντονότερα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στην εκτέλεση πολλών δραστηριοτήτων. Σε έρευνες, όπως αυτών της Porter (1999) έχουν εντοπιστεί στοιχεία προηγμένης ανάπτυξης, σε τομείς όπως ο γνωστικός και ο συμπεριφορικός.

Κάποια από τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η μάθηση και συγκράτηση ικανού πλήθους πληροφοριών, η πλούσια γενική ή ειδική γνώση σε συγκεκριμένες περιοχές ενδιαφέροντος, η κατανόηση εννοιών που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες, το εμπλουτισμένο, σε σχέση με τους συνομηλίκους, λεξιλόγιο και η εκφραστική ευχέρεια. Επίσης, χαρακτηριστικά των χαρισματικών αποτελούν ο ταχύς και εύελκτος τρόπος σκέψης, η ικανότητα γενίκευσης πρωτότυπων ιδεών και επίλυσης προβλημάτων, η έντονη επιμονή και προσήλωση στο στόχο, ιδιαίτερα αν ο στόχος συμπίπτει με τους τομείς ενδιαφερόντων τους, η έντονη διανοητική περιέργεια και η πλούσια φαντασία, ο πρωτότυπος/ καινοτόμος τρόπος σκέψης, η μεγαλύτερη ικανότητα για μάθηση και απορρόφηση πληροφοριών (συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους), η ανάγκη

για ελευθερία και ανεξαρτησία στη διαδικασία μάθησης, η κατανόηση και χρήση υψηλού επιπέδου αφηρημένων εννοιών, το μεγάλο εύρος και διάρκεια προσοχής, η αυτόματη και ακριβής ανάκληση πολλών πληροφοριών, το ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων (Porter, 2005).

Τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών αποτελούνται από: τους υψηλούς προσωπικούς στόχους και την τελειομανία, το κυνήγι της επιτυχίας και την αποφυγή ανάληψης εργασιών, στις οποίες δεν αποδίδουν όπως τα ίδια επιθυμούν, την υψηλή αυτοπεποίθηση, την καλλιεργημένη αίσθηση του χιούμορ, την ενασχόληση τους με δραστηριότητες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα ίδια, την εμμονή στις προσωπικές τους πεποιθήσεις, την ευαισθησία σε θέματα που τους αγγίζουν αλλά και την τάση για αντίδραση όταν νιώθουν ότι υπάρχει αδικία. Ακόμα, ως συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών αναφέρονται τα εξής: η ανάληψη ηγετικών ρόλων, η επίδειξη ιδιαίτερου ενδιαφέροντος σε ζητήματα που αφορούν ενήλικες και η προτίμηση συναναστροφής με μεγαλύτερα παιδιά, η ανεπτυγμένη ικανότητα ενσυναίσθησης και συμπάθειας στις ανάγκες των άλλων, η άρνηση για εύκολο συμβιβασμό, η υπερευαισθησία στην κριτική και αυτοκριτική και η εύκολη ματαίωση όταν δε λαμβάνουν στήριξη από τους γύρω τους (Porter, 2005).

Πολλά, βέβαια, από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν συναντώνται σε όλα τα χαρισματικά παιδιά. Ακόμα και εντός του συνόλου των χαρισματικών παιδιών εντοπίζονται κατηγορίες οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με το δείκτη νοημοσύνης, που εξακολουθεί να είναι το βασικότερο κριτήριο για τη διάκριση των χαρισματικών. Σύμφωνα με το Gagné (1993) υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες χαρισματικών ατόμων. Αυτές είναι οι εξής: α) οι *βασικά ευφυείς* άνθρωποι με δείκτη νοημοσύνης από 115 έως 130, β) οι *μέτρια ευφυείς* με νοητικό δυναμικό από 130 έως 145, γ) οι *υψηλά ευφυείς* με νοητικό πηλίκιο από 145 έως 160

και δ) οι εξαιρετικά ευφυείς με δείκτη νοημοσύνης ανώτερο του 160 (0,02% του γενικού πληθυσμού).

Μεταξύ των κατηγοριών υπάρχει διαφορά σε κάποια χαρακτηριστικά που αφορούν, κυρίως, τις κοινωνικές σχέσεις και επαφές όπως έχει φανεί μέσα από σχετικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, ο Gallagher (1985) μελέτησε τα μοτίβα των κοινωνικών σχέσεων των χαρισματικών παιδιών και επικεντρώθηκε κυρίως στη σύγκριση των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα χαρισματικά παιδιά με δείκτη νοημοσύνης ανώτερο του 165 σε σχέση με αυτές που αναπτύσσουν τα χαρισματικά παιδιά με νοητικό πηλίκιο κατώτερο του 165. Κατέληξε πως τα εξαιρετικά ευφυή παιδιά τείνουν να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα κοινωνικής αποδοχής από ότι τα υψηλά ευφυή παιδιά. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα μετέπειτα χρόνια (Gross, 2003).

Σημαντικά συνεισέφεραν στη σχετική έρευνα οι Paul Janos και Robinson (1985) οι οποίοι στις αρχές της δεκαετίας του '80 συνέκριναν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μεταξύ υψηλά και εξαιρετικά ευφυών παιδιών. Μέσα από την έρευνα που διεξήγαγαν, φάνηκε πως τα εξαιρετικά ευφυή παιδιά αν και ελάχιστα καλύτερα, όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους επίδοση, βίωναν μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους τους, αντιμετώπιζαν μεγαλύτερα προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης και ακόμα, στην περίπτωση μιας περιορισμένης ομάδας, στερούνταν του κινήτρου για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των διανοητικών τους ταλέντων, ελλείπει ενός κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τους συνομηλίκους τους. Σε περίπτωση, όμως, παρουσίας τους σε ένα περιβάλλον συνομηλίκων με αντίστοιχες πνευματικές ικανότητες, τα παιδιά αυτά δεν αντιμετώπιζαν κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα ενώ κοινωνικοποιούνταν επιτυχώς και ξεδίπλωναν το δυναμικό

τους (Hollingworth, 1942. Silverman, 1993. Gross, 2003).

Τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας μπορούν να παρατηρηθούν ήδη από τη βρεφική ηλικία καθώς τα παιδιά αυτά συνήθως μιλούν τρεις με τέσσερις μήνες νωρίτερα από τη γνώριμη ηλικία ενώ μαθαίνουν να διαβάζουν ήδη από τα τέσσερα έτη ή και νωρίτερα (Gross, 2000. Klein, 1992. Winner, 1996). Αξιόπιστοι προβλεπτικοί παράγοντες για ένα χαρισματικό παιδί στη νηπιακή και παιδική ηλικία είναι η προσοχή, η μνήμη, η περιέργεια, η ευχαρίστηση που αποκομίζει από τη μάθηση, η συγκέντρωση, η αίσθηση του χιούμορ (Gross, 2000. Tannenbaum, 1992. Winner, 1996), οι συχνές και απανωτές ερωτήσεις, η αφηρημένη και πρωτότυπη σκέψη, η εκτέλεση σύνθετων ενεργειών (Tannenbaum, 1992). Τα ενδιαφέροντα τους είναι ποικίλα και, πολλές φορές, διαφέρουν από αυτά των συνομηλίκων τους καθώς έχουν να κάνουν με γνωστικούς τομείς, όπως η γεωγραφία, η γεωλογία, η πληροφορική και η ιστορία. Αν και διακρίνονται συνήθως σε αυτούς τους τομείς και επιτυγχάνουν υψηλή σχολική επίδοση, ο γραφικός τους χαρακτήρας δεν είναι άριστος, καθώς η ταχύτητα σκέψης τους υπερβαίνει την ταχύτητα γραφής τους (Winner, 1996). Επιδιώκουν την επίλυση προβλημάτων και δεν ικανοποιούνται παρά μόνο αφού επιτύχουν το στόχο τους ενώ κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με τα πράγματα που αγαπούν, αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα ενέργειας σε σημείο που αν δεν κινητοποιηθούν ικανοποιητικά, να παρουσιάζουν υπερκινητικότητα (Winner, 1996).

Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Χαρισματικότητα

Η εκπαιδευτική κοινότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην επισήμανση και ανάδειξη της χαρισματικότητας. Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τους

προικισμένους μαθητές και διεξάγονται σεμινάρια και ημερίδες με στόχο τη σφαιρικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα.

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια όσον αφορά τη γνώση και τη δυνατότητα αναγνώρισης της χαρισματικότητας από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για μια τέτοια αξιολογική κρίση φανερώνεται ότι έχουν ελλιπή και συγκεχυμένη εικόνα (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000. Παρασκευοπούλου, 2004). Σε έρευνα που διεξήγαγαν ενεργοί εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Αθήνας και του Ηρακλείου, οι δάσκαλοι φάνηκε να συγγέουν τη χαρισματικότητα με την καλή βαθμολογία και συμπεριφορά και να αγνοούν βασικές παραμέτρους που διαμορφώνουν το προφίλ ενός χαρισματικού παιδιού. Παρά την τάση των εκπαιδευτικών να δίνουν έμφαση σε ότι έχει να κάνει με τους γνωστικούς τομείς για την αναγνώριση της χαρισματικότητας, ενδιαφέρον είναι πως συγκαταλέγουν στα κριτήρια χαρισματικότητας και τη δημιουργικότητα (Παρασκευοπούλου, 2004) κάτι που δε βρέθηκε σε αντίστοιχες έρευνες που έλαβαν χώρα στη Γερμανία (Hany & Heller, 1984).

Στην έρευνα της Παρασκευοπούλου (2004) φάνηκε επίσης ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κρίνουν ως σημαντικότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση ενός χαρισματικού παιδιού τους εξωγενείς και κυρίως την οικογένεια και τις εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς συμερίζονται τη γενικότερη αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας για το έργο του σχολείου. Στα πλαίσια της ίδιας έρευνας, φάνηκε ότι 1 στους 3 εκπαιδευτικούς πιστεύει πως τα χαρισματικά παιδιά δεν χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαιδευτική μεταχείριση. Ένα μικρό ποσοστό πιστεύει πως η σχολική τάξη διαθέτει τους κατάλληλους μηχανισμούς προκειμένου να ενισχυθεί ένα χαρισματικό παιδί ενώ 1 στους 5 τάσσεται υπέρ της θέσπισης ειδικής τάξης αποκλειστικής φοίτησης χαρισματικών παιδιών. Στην εν λόγω έρευνα,

βρέθηκε σημαντική υπερίσχυση των γυναικών όσον αφορά τη θεώρηση της δημιουργικότητας ως ιδιαίτερου χαρακτηριστικού χαρισματικότητας. Το πιο εντυπωσιακό εύρημα της έρευνας είναι πως από τους 134 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν μόνο ένας απάντησε αρνητικά σε όλα τα άσχετα χαρακτηριστικά (χαρακτηριστικά ελέγχου) για τη χαρισματικότητα που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο (Παρασκευοπούλου, 2004).

Ένας από τους λόγους που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στην αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών είναι η ελλιπής ενημέρωση και κατάρτιση τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000). Σε έρευνες του Ρίζου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την αναγνώριση και διαχείριση των χαρισματικών παιδιών προκύπτει πως δεν παρέχεται επαρκής εκπαίδευση σε θέματα περί των χαρισματικών παιδιών στους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων και μελλοντικούς δασκάλους καθώς και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε επίπεδο ενημέρωσης από επίσημα όργανα της πολιτείας (Ρίζος, 2011). Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται και από άλλη έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς, γονείς και πανεπιστημιακούς φοιτητές. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης φάνηκε να υποστηρίζουν πως οι χαρισματικοί μαθητές διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κάτι που οι υπεύθυνοι της έρευνας απέδωσαν στο μεγάλο αριθμό μαθημάτων ψυχολογίας που διδάσκονται στα πλαίσια των σπουδών τους σε αντιδιαστολή με την ελάχιστη ενημέρωση που λαμβάνουν για τη χαρισματικότητα (Gari & Mylonas, 2003).

Μέσα από τις προαναφερθείσες έρευνες τονίζεται η σπουδαιότητα της παροχής κατάλληλης ενημέρωσης και ικανοποιητικής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, ιδιαίτερα, εκπαίδευσης προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχουν

κατάλληλες υπηρεσίες για την αξιοποίηση του δυναμικού κάθε μαθητή. Αυτό το εύρημα δεν περιορίζεται μόνο σε εθνικά πλαίσια αλλά υποστηρίζεται διεθνώς τόσο στο σύγχρονο, προηγμένο, δυτικό κόσμο όσο και σε χώρες του υπό ανάπτυξη κόσμου. Έρευνες του Al-Hadabi τονίζουν την αναγκαιότητα δημιουργίας ενημερωτικού οργανισμού για τη χαρισματικότητα και καταδεικνύουν την εσφαλμένη αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών ότι οι χαρισματικοί μαθητές δε χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και εκπαιδευτικής μέριμνας λόγω της προικισμένης φύσης τους (Al-Hadabi, 2010). Συναφή ευρήματα για την άποψη αυτή των εκπαιδευτικών είχαν βρεθεί σε έρευνες των Colangelo & Davis και του Tannenbaum (2003). Πολλοί, άλλωστε, εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν εμφανή προτίμηση προς το μέσο μαθητή ενώ αντιμετωπίζουν την πιθανή παρουσία ενός χαρισματικού μαθητή στην τάξη τους ως μία λιγότερο αρεστή πρόκληση (Gifted Education Research and Resource Centre, 2001).

Πέρα από τη διεθνή πραγματικότητα, σημαντικός παράγοντας υιοθέτησης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συμπεριφορών και αντιλήψεων από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, δεν μπορεί παρά να αποτελεί και η διαμορφωμένη ελληνική σχολική πραγματικότητα στην οποία άργησε πολύ, παρά τη συμπερίληψη σε επιμέρους νόμους, να εδραιωθεί στην αντίληψη των εκπαιδευτικών η ανάγκη για ανάδειξη, υποστήριξη και ενίσχυση της χαρισματικότητας. Τα τελευταία χρόνια έχει επιχειρηθεί μία αναδιαμόρφωση του τοπίου μέσω της παροχής πληροφόρησης και της διοργάνωσης σχετικών σεμιναρίων αλλά και μέσω της δράσης ειδικών επιστημονικών εταιρειών όπως η "*ΔΗΧΑΤΑΠΕ*", η "*MENSA GREECE*" αλλά και της ίδρυσης το 1995 του "*Κέντρου Ανάπτυξης της Δημιουργικότητας*" που υπάγεται στη Φιλοσοφική σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αξίες

Η μελέτη των αξιών έχει απασχολήσει όλες τις επιστήμες του ανθρωπιστικού φάσματος ενώ αποτελεί κεντρική έννοια της κοινωνιολογίας (Catton, 1959) και της φιλοσοφίας (Werkmeister, 1970), ήδη από τη γένεση τους. Για τον Durkheim (1893,1897) όπως και για τον Weber (1958) οι αξίες αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες προκειμένου να εξηγηθούν η οργάνωση και η αλλαγή, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Ωστόσο, οι αξίες έχουν διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο, όχι μόνο στην κοινωνιολογία, αλλά και στην ψυχολογία, στην ανθρωπολογία και στο σύνολο των συναφών επιστημών.

Η Ανθρωπολογία και η Κοινωνιολογία προσεγγίζουν τις αξίες κοινωνιοκεντρικά, στηριζόμενες κυρίως στη μελέτη του αξιοκρατικού συστήματος, το οποίο αναφέρεται σε κανόνες που υποδεικνύουν την επιθυμητή συμπεριφορά της κοινωνίας, και τη σημασία που αυτό έχει στη λειτουργία και την ανοχή της κοινωνίας (Γεώργας, 1995β). Οι αξίες θεωρούνται, επομένως, ως το κεντρικότερο στοιχείο κάθε πολιτισμού και πυξίδα για τους ανθρώπους που ζουν εντός κάθε οργανωμένης κοινωνίας και ορίζονται ως «γενικές διατυπώσεις για το τι είναι επιθυμητό ή όχι σε μια κοινωνία, τι θεωρείται θετικό και τι όχι» και επίσης «αποτελούν αντιλήψεις, πεποιθήσεις που επικρατούν σε μία κοινωνία σχετικά με θέματα που συνδέονται με τη ζωή και την ανθρώπινη συμβίωση, όπως π.χ. υπόληψη, τιμή, αγάπη προς το συνάνθρωπο, δικαιοσύνη, αγάπη προς την πατρίδα, σεβασμό προς τους γονείς» (Νόβα-Καλτσούνη, 2002).

Ενδεικτική, της γενικότερης ομοφωνίας ως προς τη δυσκολία ορισμού της αφαιρετικής έννοιας των αξιών, είναι και η πληθώρα των προσπαθειών ορισμού από πολλούς μελετητές. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, οι αξίες χαρακτηρίζονται ως σχετικά

σταθερές ατομικές προτιμήσεις που αποτελούν απόδειξη της κοινωνικοποίησης (Bilsky & Schwartz, 1994). Ως τέτοιες, επίσης, μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες για την περιγραφή και εξήγηση της ατομικής συμπεριφοράς (Mischel, 1990).

Ο ευρύτερα αποδεκτός, από την επιστημονική κοινότητα, ορισμός της αξίας έχει διατυπωθεί από τον ανθρωπολόγο C. Kluckhohn (1951), ο οποίος δήλωσε ότι «η αξία είναι μια σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή κάποιας ομάδας, και η οποία επηρεάζει την επιλογή των προτύπων, μέσων και δράσεων που υπάρχουν στην κοινωνία». Βασισμένος στον ορισμό αυτό, ο Kilby (1993) εξηγεί ότι οι αξίες είναι οι συλλήψεις του ατόμου σχετικά με το επιθυμητό ενώ ως επιθυμητό θεωρεί αυτό που έχει αξιολογηθεί ως τέτοιο από την κοινωνία. Η δυνατότητα αντίληψης από τον άνθρωπο του καλού, του καλύτερου και του σωστού όπως και του κακού, του χειρότερου και του λάθους συγκροτούν τις αξίες του, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά που επιλέγει να επιδείξει, τα μέσα που επιλέγει να χρησιμοποιήσει προκειμένου να επιτύχει ένα στόχο καθώς και την επιλογή των στόχων τους οποίους επιδιώκει να επιτύχει. Η λειτουργία, δηλαδή, των αξιών έγκειται στη δημιουργία ενός συνεχούς, του οποίου τα δύο άκρα αποτελούν η επιδοκιμασία και η αποδοκιμασία, αντίστοιχα, το οποίο λειτουργεί σαν ένα σημείο αναφοράς για τον άνθρωπο στην επιλογή του μεταξύ των διαθέσιμων συμπεριφορών, μέσων και σκοπών δράσης.

Σύμφωνα με τον England (1967) οι αξίες μοιάζουν με τις στάσεις αλλά είναι από τη φύση τους περισσότερο ανεξίτηλες, μόνιμες και σταθερές. Θεωρούνται, ακόμα, περισσότερο σύνθετες, βασικές, διαρκείς και μόνιμες από τις στάσεις, τις απόψεις και τις προτιμήσεις, ενώ μάλλον επηρεάζουν τη διαμόρφωση και διατήρηση των στάσεων, όπως επίσης την αξιολόγηση των πράξεων και τις συγκρίσεις με τους άλλους (Γκαρή, 1992).

Halman, 2001). Πραγματοποιεί, επιπλέον, ταξινόμηση των αξιών σε «ενεργές», με μεγάλη επιρροή στη συμπεριφορά και σε «εμπρόθετες ή θετές», οι οποίες επηρεάζουν εμμέσως τη συμπεριφορά του ατόμου.

Ο Milton Rokeach (Γκαρή, 1992) θεώρησε ότι «αξία είναι μια άποψη που κατέχει κεντρική θέση στο συνολικό σύστημα απόψεων του ατόμου και αφορά το πώς πρέπει και δεν πρέπει να συμπεριφέρεται το άτομο, τις ιδεώδεις μορφές συμπεριφοράς και τους ιδεώδεις τελικούς σκοπούς». Επομένως, ως αξία νοείται μία σταθερή αντίληψη του επιθυμητού που επηρεάζει άμεσα τη ζωή του ατόμου ενώ παράλληλα κατευθύνει τη συμπεριφορά, μέσω των σημείων αναφοράς, και καθοδηγεί το άτομο στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει τον εαυτό του στους άλλους. Γενικότερα, θα έλεγε κανείς, πως το σύστημα αξιών είναι ένα οργανωμένο σύστημα κανόνων που αποκτάται μέσω μάθησης και το οποίο χρησιμεύει στο άτομο όταν καλείται να λάβει μία απόφαση αλλά και για να επιλύσει συγκρούσεις μέσω της υιοθέτησης συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Rokeach, 1968). Ο M. Rokeach (1973) διευκρίνισε, επίσης, πως το σύστημα αξιών εύλογα διαμορφώνεται διαφορετικά κάτω από την επιρροή διαφορετικών πολιτισμών, κοινωνικών, πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων και επαγγελματικών κλάδων.

Σύμφωνα με το Rogers, οι αξίες είναι σχήματα αξιολόγησης, εγκαθιδρυμένα σταθερά από τη βρεφική ηλικία στο άτομο (Rogers & Stevens, 1967/1987). Η βίωση όμως πολλών και διαφορετικών εμπειριών από το άτομο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης προκαλεί και αντίστοιχη μεταβολή στις αξίες, σχήματα από τη φύση τους ευκίνητα και μεταβαλλόμενα, οι οποίες δέχονται τις επιδράσεις της οικογένειας και του σχολείου και οριστικοποιούνται στο ενήλικο άτομο. Ο Rogers διακρίνει τις αξίες σε: α) «λειτουργικές», οι οποίες αντιστοιχούν στην τάση του ατόμου να επιδεικνύει προτίμηση σε πράξεις και

αντικείμενα. Δεν περιέχουν γνωστικά στοιχεία ή στοιχεία αφηρημένης σκέψης. Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο συνδυάζονται με τα πρώιμα εξελικτικά αιτιολογικά σχήματα της βρεφικής και προσχολικής ηλικίας, β) «διανοητικές», οι οποίες εκφράζουν την προτίμηση του ατόμου για συμβολικά αντικείμενα και αντιστοιχούν στη σχολική και στην πρώτη εφηβική φάση της ανάπτυξης, γ) «αντικειμενικές», οι οποίες είναι σύμφωνες με κοινωνικούς κανόνες, αντικειμενικά παραδεκτές νόρμες και με ό, τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό ενώ χαρακτηρίζουν την ύστερη εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Σε μία προσπάθεια αντιστοίχισης των αξιών με τα στάδια ηθικής του Kohlberg (Παρασκευόπουλος, 1981, Γκαρή, 1994) οι λειτουργικές αξίες συσχετίστηκαν με το προ-ηθικό στάδιο ανάπτυξης της ηθικότητας του Kohlberg, οι διανοητικές με τα στάδια της «ηθικής της έννομης τάξης» της σχολικής ζωής και της «ηθικής του κοινωνικού συμβολαίου» της πρώτης εφηβείας ενώ οι αντικειμενικές με την «ηθική του κοινωνικού συμβολαίου» αλλά και με την «ηθική των προσωπικών αρχών» που αναδύεται κατά τη διάρκεια των εφηβικών χρόνων και της ενήλικης ζωής.

Σε μία προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τόσο περιβαλλοντικούς όσο και παράγοντες κληρονομικότητας κατέληξε ο Allport. Υποστήριξε ότι οι άνθρωποι διαθέτουν, από τη γέννηση τους, μυαλό και γνώση, ο συνδυασμός των οποίων τους επιτρέπει να μάθουν από το περιβάλλον τους (Allport, 1955). Ονόμασε, ακόμα, το σύνολο των αξιών «ανθρώπινα σχήματα αξιών» και ανέδειξε το ρόλο των ανθρωπίνων αναγκών ως κινητήριο δύναμη για τη διαμόρφωση των αξιών (1968). Αργότερα, ο Maslow (1970), βασιζόμενος σε αντίστοιχη εκτίμηση του Allport (1955), θεώρησε ότι η κινητοποίηση των ανθρώπων επηρεάζει τόσο τα αξιολογικά τους σχήματα, όσο και το είδος της αλληλεπίδρασης και, εν τέλει, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα. Θεώρησε, επίσης, πως οι άνθρωποι αναπτύσσουν

ανάγκες αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, οι οποίες σε περίπτωση που δεν ικανοποιηθούν, τείνουν να δημιουργούν μία κατάσταση ανισορροπίας. Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών από τον άνθρωπο επαναφέρει την πρότερη κατάσταση ισορροπίας.

Εκτιμώντας ότι τα συστήματα αξιών αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους είναι αναπόσπαστα κομμάτια του περιβάλλοντος, ο Feather (1975) θεώρησε τις αξίες ως το νήμα που συνδέει άτομα, ομάδες, οργανώσεις αλλά και την ίδια την κοινωνία. Λίγο αργότερα (1991), εισηγήθηκε ότι οι αξίες έχουν τις εξής ιδιότητες: α) είναι γενικές απόψεις για την επιθυμητή συμπεριφορά και τους σκοπούς, β) έχουν έντονο το στοιχείο του καλού και του κακού και χαρακτηρίζονται από το πρόπο, γ) ασκούν επιρροή στις στάσεις και στη δημιουργία τους, δ) αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης ενεργειών, αιτιολόγησης απόψεων και σχεδιασμού συμπεριφορών για τη λήψη απόφασης ανάμεσα σε διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις, αποτελούν ένα προσωπικό όριο στο άτομο απέναντι στην επιρροή της κοινωνίας και δημιουργούν τη βάση της παρουσίας του εαυτού στους άλλους, ε) είναι ιεραρχικά δομημένες για κάθε πρόσωπο και η σημασία τους διαφέρει από στιγμή σε στιγμή, στ) τα συστήματα αξιών διαμορφώνονται διαφορετικά υπό την επίδραση άλλων πολιτισμών και πεποιθήσεων.

Πληθώρα μελετών, όπως αυτές των Dupont (1971), Hamel (1973) και Ouellet (1973) αναγνωρίζει ίδιες ή παραπλήσιες συνιστώσες στη φύση των αξιών. Καταλήγουν ότι οι αξίες περιλαμβάνουν τρεις κύριες συνιστώσες γνωστικής, συμπεριφορικής και συναισθηματικής φύσης. Η γνωστική διάσταση των αξιών αναφέρεται στην αξιολόγηση σε επίπεδο αντιληπτικό. Πρόκειται για μία συμβολική νοητική κατασκευή, μία αντίληψη που καθιστά δυνατή την κατανόηση του αντικειμένου. Η συμπεριφορική διάσταση αναδεικνύει το ρόλο των αξιών στο επίπεδο της λήψης αποφάσεων και της δράσης. Επιπλέον, επιτρέπει στο

άτομο να επιλέξει μεταξύ των διαφορετικών εναλλακτικών δράσης σε μία δοθείσα κατάσταση, υπενθυμίζοντας ότι οι αξίες είναι στενά συνδεδεμένες με τη συμπεριφορά. Οι Kluckhohn και Strodtbeck (1961) θεώρησαν, ακόμα, πως η γνώση των αξιών ενός ατόμου είναι ικανή να προβλέψει τη συμπεριφορά του. Η συναισθηματική διάσταση υπογραμμίζει τη χρησιμότητα των αξιών όχι μόνο στην αντικειμενική αξιολόγηση ως προς το τι είναι καλό αλλά και στην υποκειμενική. Αναφέρεται στο συναίσθημα της προτίμησης ή του ενδιαφέροντος όσον αφορά συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Προσωπικές Αξίες

Οι προσωπικές αξίες είναι ενδοψυχικές «οντότητες» και λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους διαχωρίζονται από τις κοινωνικό-πολιτισμικές αξίες, όπως αυτές αναδύονται μέσα από θεσμούς και μέσα ενημέρωσης. Αυτό, δεν συνεπάγεται ότι οι δύο αυτές κατηγορίες αξιών δεν συνδέονται (Deschamps & Finkelstein, 2012). Ο Milton Rokeach (1973), ως ένας από τους πλέον γνωστούς μελετητές των αξιών, μίλησε για την επιρροή των αξιών στην υιοθέτηση τρόπων δράσης και συμπεριφοράς ενώ ο Rohan (2000) είδε στο ατομικό αξιολογικό σύστημα ένα προσωπικό οδηγό για τη «διεξαγωγή ενός καλύτερου βίου». Οι Hitlin & Piliavin (2004) τις θεώρησαν ως μία «εσωτερική πυξίδα ηθικής».

Παρακάτω, ακολουθεί μία περιγραφή των βασικότερων μελετών γύρω από τις προσωπικές αξίες.

Η φιλοσοφική θεώρηση του Spranger. Ο Eduard Spranger στο σύγγραμμα του «Τύποι Ανθρώπων» το 1928 επιχείρησε να συνοψίσει όλες τις προσωπικότητες σε έξι διαφορετικούς τύπους. Επισήμανε την ύπαρξη διαφορετικών αξιών σε κάθε άτομο, οι

οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, διαμορφώνουν τα προσωπικά του κίνητρα και τις συναισθηματικές εκφάνσεις της προσωπικότητας του όπως επίσης και τους σκοπούς των πράξεων του. Σύμφωνα με το Spranger, η μελέτη των αξιών συνεισέφερε ιδιαίτερα στην προσπάθεια κατανόησης της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην αντίληψη των ατομικών εκφάνσεων της διαφορετικότητας. Επομένως, διατύπωσε μια θεωρία η οποία παρουσίαζε έξι είδη αξιών τα οποία αντιστοιχούσαν σε έξι διαφορετικούς τύπους ανθρώπων. Οι περιγραφές του αποτελούν μάλλον «ιδεώδεις τύπους» ενώ δεν υποστήριξε ότι ο κάθε άνθρωπος ανήκει αποκλειστικά σε έναν από αυτούς. Οι έξι τύποι αξιών, μπορούν να παρουσιαστούν (Μυλωνάς, 1994), με συντομία, ως εξής: Ο *Θεωρητικός* τύπος ανθρώπου, τον οποίο απασχολούν κυρίως η αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης και της αλήθειας. Αναζητά τις βαθύτερες αιτίες των πραγμάτων αδιαφορώντας για την ομορφιά ή τη χρησιμότητα ενώ διαλογίζεται συστηματοποιώντας τη γνώση. Η σκέψη του είναι λογική και κριτική, χαρακτηριστική ενός φιλοσόφου ή ενός επιστήμονα. Ο *Οικονομικός* τύπος για τον οποίο η χρησιμότητα αναδύεται ως υπέρτατη αξία. Η ωφέλεια και το συμφέρον αποτελούν κριτήριο των πράξεων του, ενώ η αξία της γνώσης μεγαλώνει με τη δυνατότητα εφαρμογής της. Επιδιώκει την απόκτηση υλικών αγαθών, τα οποία μπορούν να του εξασφαλίσουν μία άνετη ζωή. Η σύναψη κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί μέσο για την εξασφάλιση της προσωπικής ωφέλειας. Ο *Αισθητικός* τύπος ανθρώπου επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην αρμονία και στην αισθητική. Για αυτόν, η βίωση του συναισθήματος αποτελεί απόλυτη αξία. Έρχεται σε αντίθεση με τους δύο προαναφερθέντες τύπους και τείνει να παρουσιάζει ατομιστική συμπεριφορά ενώ επιδιώκει τη μεγαλοπρέπεια και τη δύναμη. Ο *Κοινωνικός* αποτελεί ένα τύπο ανθρώπου ικανό να ενσαρκώσει τα οράματα των ανθρωπιστικών επιστημών για τη βοήθεια προς το

συνάνθρωπο, τη κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την αγάπη. Η ηθική ικανοποίηση που του δημιουργούν οι αλτρουιστικές του πράξεις αποτελεί την ανταμοιβή του. Δεν επιδιώκει την επιβολή του πάνω στους άλλους, στοιχείο που σίγουρα τον διαφοροποιεί από τον πολιτικό, ενώ σύμφωνα με τον Spranger, στην πιο αγνή και ειλικρινή του μορφή μοιάζει πολύ με το θρησκευτικό τύπο. Ο Πολιτικός τύπος επιδιώκει την επιβολή στους υπόλοιπους και την απόκτηση ισχύος. Επιθυμεί να ελέγχει όλες τις καταστάσεις χωρίς να περιορίζεται στα πλαίσια της πολιτικής. Ο Θρησκευτικός τύπος ανθρώπου δεν ακολουθεί, πάντα, κατά γράμμα τις επιταγές κάποιας θρησκείας. Κυρίως επιθυμεί να εξηγήσει την ίδια του την ύπαρξη μέσω ενός πνευματικού διαλογισμού, να αντιληφθεί την ολότητα του κόσμου και παράλληλα, να ενταχθεί σε αυτήν. Κάποιοι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτό τον τύπο ενδέχεται να αντιμετωπίζουν καθετί με ενθουσιασμό και να αναζητούν μία θεία εξήγηση ενώ μία άλλη μερίδα ανθρώπων αναζητούν να ενωθούν με μία ανώτερη δύναμη, απομονώνοντας τον εαυτό τους από τον υπόλοιπο κόσμο (Ζηλάκος, 2009). Φυσικά, οι περισσότεροι από τους προαναφερθέντες τύπους αξιών ενδέχεται να ενυπάρχουν σε κάθε προσωπικότητα σε μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό.

Η προσέγγιση των Allport, Vernon και Lindzey. Βασισμένοι στη θεωρητική προσέγγιση του Spranger για την ύπαρξη έξι χαρακτηριστικών τύπων ανθρώπων που αντιστοιχούν σε έξι τύπους ενδιαφερόντων- αξιών οι Allport, Vernon και Lindzey (1951), δημιούργησαν το «*Study of Values Test*» (AVL). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 ερωτήσεις οι οποίες έχουν χαρακτήρα αναγκαστικών επιλογών και αναφέρονται σε ενδιαφέροντα και πεποιθήσεις του ερωτώμενου. Δοκιμάστηκε για πρώτη φορά το 1931. Οι 30 από τις 45 ερωτήσεις έχουν τη μορφή ζευγαριών επιλογών ενώ οι υπόλοιπες 15 τετράδων, οι οποίες ιεραρχούνται από τον ερωτώμενο ανάλογα με την προτίμηση του. Οι

ερωτήσεις έχουν χαρακτήρα αναγκαστικών επιλογών και η κάθε επιλογή επηρεάζει τις επόμενες. Αυτή η ιεράρχηση δηλώνει τη πρόθεση των δημιουργών του ερωτηματολογίου να επιβάλουν τη σχέση αναλογίας μεταξύ των έξι αξιών και τύπων ανθρώπων (Μυλωνάς, 1994).

Η προσπάθεια των Allport, Vernon & Lindzey για τη μέτρηση των αξιών αποτέλεσε την πρώτη ευρέως αποδεκτή απόπειρα για τη κάλυψη ενός μέρους του φάσματος αξιών, κάτι που φάνηκε ιδιαίτερα τα πρώτα έτη μετά την κυκλοφόρηση του ερωτηματολογίου. Παρόλα αυτά, το περιθώριο σφάλματος ελλοχεύει πάντα από τη στιγμή που γίνεται λόγος για μια έννοια η οποία, εκ των πραγμάτων, δεν μπορεί να συνοψιστεί σε έξι μόνο τύπους. Το AVL πέρα από ψυχομετρικές συνάντησε και θεωρητικές αντιρρήσεις. Σε έρευνα τους οι Allport, Vernon & Lindzey χορήγησαν το ερωτηματολόγιο σε δείγμα που απαρτιζόταν από άρρενες συμμετέχοντες διαφορετικών επαγγελματικών κλάδων (μηχανικοί, διευθυντικά στελέχη, ιατροί, εκπαιδευτικοί, κληρικοί και φοιτητές θεολογίας). Οι διαφορές στις οποίες κατέληξε είναι πράγματι σημαντικές (βλ. Μυλωνάς, 1994). Παρόλα αυτά, η μελέτη των αξιών σε μονομεταβλητή βάση και ο αποκλεισμός του παράγοντα φύλου θεωρήθηκαν αδύναμα σημεία της εν λόγω απόπειρας από μεταγενέστερους ερευνητές, όπως οι Μυλωνάς (1994), Feather (1970) και Schwartz (1992).

Η προσέγγιση του Rokeach. Ένας από τους μελετητές που έχουν επηρεάσει ανεξίτηλα την έρευνα γύρω από τις προσωπικές αξίες είναι ο Milton Rokeach, ο οποίος στο κλασικό, πλέον έργο του, «*The nature of Human Values*» (1973) αφού διαχωρίζει τις αξίες από τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις (κάτι που αποτελεί σημαντική δική του καινοτομία) ορίζει τις αξίες ως *πεποιθήσεις που αφορούν τρόπους συμπεριφοράς και τελικούς σκοπούς, διαπερνούν συγκεκριμένες καταστάσεις και αντικείμενα και προτιμώνται ατομικά*

αλλά και κοινωνικά από άλλους τρόπους συμπεριφοράς και σκοπούς (Rokeach, 1973). Ο Rokeach θεωρώντας εσφαλμένο τον μέχρι εκείνη τη στιγμή τρόπο μέτρησης των αξιών από τους Allport, Vernon & Lindzey, δεδομένου ότι αποτύγχανε στο να αντιπροσωπεύσει ένα ευρύ φάσμα αξιών, περιορίζοντας τις ανθρώπινες αξίες σε μόνο έξι (Μυλωνάς, 1991, 1994), πρότεινε τη δική του κλίμακα μέτρησης των αξιών, το *Rokeach Value Survey (RVS)*, το οποίο αποτελούσε μέχρι πρότινος ένα από τα κυριότερα εργαλεία μέτρησης των αξιών. Αποτελείται από δύο τμήματα, εκ των οποίων το ένα μετρά 18 αξίες-σκοπούς (όταν αποτελούν αυτοσκοπό, όπως ευτυχία, ασφάλεια, σοφία αλλά και σε «συνειδητά υιοθετημένες» και «ασυνειδήτες» αξίες) και το δεύτερο 18 αξίες-μέσα (όταν σχετίζονται με την επιδίωξη κάποιου σκοπού). Η επιλογή των αξιών-σκοπών πραγματοποιήθηκε μετά από ενδελεχή μελέτη της τότε υπάρχουσας βιβλιογραφίας, από τη συλλογή των αξιών που εξέφρασε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 100 κατοίκων μιας μικρής αμερικανικής πόλης, από αυτές που εξέφρασε ένα μικρό δείγμα φοιτητών αλλά και από προσωπική εμπειρία. Από αυτή τη συλλογή δεδομένων, ο Rokeach επέλεξε τις αξίες αυτές που ήταν περισσότερο σύμφωνες με τον ορισμό του για τις αξίες (Braithwaite & Law, 1985). Προκειμένου να προχωρήσει στην επιλογή των αξιών-μέσων, ακολούθησε παρόμοια τακτική. Ο ίδιος ο Rokeach έχει περιγράψει την όλη διαδικασία επιλογής των 36 αξιών ως «διαισθητική» (1973). Η δομή αυτή του RVS βασίζεται στην άποψη του Rokeach (1968) για την ιεραρχική οργάνωση των αξιών σε επιμέρους συστήματα, με διαφορετικές βαθμίδες σπουδαιότητας (Rokeach, 1968). Ο Rokeach εφάρμοσε αυτή τη μέθοδο μέτρησης και ιεράρχησης των αξιών, επιδιώκοντας να επιδείξει τη σχετικότητα αλλά και την αλληλεξάρτηση τους (Μυλωνάς, 1994), κάτι όμως που δημιουργεί κινδύνους, οι οποίοι παρουσιάζονται σε παρακάτω μέρος της παρούσας εργασίας.

Η προσέγγιση του Schwartz. Τις τελευταίες δεκαετίες οι μελέτες του Schwartz, όσον αφορά τις προσωπικές αξίες, έχουν επηρεάσει πληθώρα ερευνητών και επιστημόνων. Ο Schwartz (1992, 2005a), υιοθέτησε μια θεώρηση των αξιών, αποδίδοντας τους έξι κύρια χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με αυτόν, οι αξίες προκαλούν την ανάδυση συναισθημάτων, αναφέρονται σε σκοπούς και επιθυμητές συμπεριφορές και αποτελούν την κινητήριο δύναμη για την ανάληψη δράσης ενώ υπερβαίνουν συγκεκριμένες καταστάσεις και περιστάσεις και έχουν εφαρμογή σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής, στοιχείο που τις διαχωρίζει από τις νόρμες ή τις πεποιθήσεις. Επιπλέον, χρησιμεύουν ως κριτήρια, τα οποία κατευθύνουν την επιλογή ή την αξιολόγηση των πράξεων, των πολιτικών, των ατόμων και των γεγονότων, είναι δομημένες ιεραρχικά, βάσει της σπουδαιότητας που κατέχουν για τον καθένα ξεχωριστά και ο συνδυασμός και η σχετική ενεργοποίηση τους ορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου (Schwartz, 1992, 1996).

Εισηγήθηκε, επίσης, την ταξινόμηση δέκα αξιών, οι οποίες διαθέτουν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, και οι οποίες, μέσω ερευνών που λαμβάνουν χώρα, μελετάται το αν και κατά πόσο είναι καθολικές, ισχύουν, δηλαδή, ανεξαρτήτως χώρας και κουλτούρας. Σύμφωνα με τον Schwartz (2006), η υπόθεση για την καθολικότητα αυτών των αξιών έγκειται στο γεγονός πως απαντούν σε, τουλάχιστον, τρεις ανάγκες της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως είναι η ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η εξασφάλιση της καλής λειτουργίας και συνέχισης των ομάδων. Σε άρθρο των Γεώργα, Χριστακοπούλου, Μυλωνά και Schwartz (1992) παρατίθενται οι δέκα τύποι αξιών, όπως διατυπώθηκαν από τους Schwartz & Bilsky: 1) *Αυτοπροδιορισμός (Self-direction)*. Αφορά την ανεξαρτησία σκέψης και δράσης, επιλογής, δημιουργίας και εξερεύνησης. 2) *Παρώθηση (Stimulation)*. Αναφέρεται στον ενθουσιασμό, την πρωτοτυπία

και την υπερπήδηση των εμποδίων και προκλήσεων στη ζωή. Οι αξίες αυτές επιτρέπουν τη διατήρηση ενός βέλτιστου επιπέδου δράσης, αποκλείοντας παράλληλα την απειλή που θα δημιουργούσε μία κατάσταση υπερβολικής παρώθησης (βλ. πχ., Berlyne, 1960).

3) *Ηδονή (Hedonism)*. Έχει να κάνει με την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση βασικών αναγκών του ανθρώπου.

4) *Επίδοση (Achievement)*. Στόχος είναι η προσωπική επιτυχία που αποκτάται μέσω της επίδειξης κοινωνικά αποδεκτών ικανοτήτων.

5) *Ισχύς (Power)*. Ο κεντρικός στόχος των αξιών της ισχύος ορίζεται ως η απόκτηση υψηλής κοινωνικής αποδοχής, ο έλεγχος των μέσων και η κυριαρχία πάνω στους άλλους. Η λειτουργία των κοινωνικών θεσμών προϋποθέτει τη διαφοροποίηση του κοινωνικού “status” (Parsons, 1951). Η διάσταση κυριαρχίας – υποταγής, άλλωστε, είναι κάτι που αναφέρεται στις περισσότερες εμπειρικές μελέτες των διαπροσωπικών σχέσεων, είτε είναι στο εσωτερικό της ίδιας κουλτούρας είτε ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες (Lonner, 1980).

6) *Αίσθηση ασφάλειας (Security)*. Αυτός ο τύπος αξιών έχει ως προτεραιότητα την ασφάλεια, την αρμονία και τη σταθερότητα της κοινωνίας, στις σχέσεις μεταξύ ομάδων, ατόμων αλλά και με τον εαυτό. Εδώ, να επισημανθεί ότι υπάρχουν δύο υποκατηγορίες αξιών αίσθησης ασφάλειας. Η πρώτη επικεντρώνεται κυρίως στην ατομική ασφάλεια, ενώ η δεύτερη στο συλλογικό συμφέρον (Schwartz, 2006).

7) *Συμμόρφωση (Conformity)*. Ο στόχος των αξιών αυτών είναι η μετρίαση των πράξεων, των προτιμήσεων και των παρωθήσεων ικανών να αποσταθεροποιήσουν ή να πληγώσουν τους άλλους, ή ακόμα και να καταπατήσουν τις προσδοκίες και νόρμες της κοινωνίας.

8) *Παράδοση (Tradition)*. Η προτεραιότητα, δίνεται εδώ, στο σεβασμό, στη συμμετοχή και αποδοχή των ηθών και εθίμων της κουλτούρας ή της θρησκείας, στους κόλπους της οποίας, εντάσσεται το κάθε άτομο. Ανά τον κόσμο, όλες οι πληθυσμιακές ομάδες διαμορφώνουν και αναπτύσσουν πρακτικές, ιδέες και πεποιθήσεις

αντιπροσωπευτικές της κοινής εμπειρίας και μοίρας, οι οποίες αποτελούν τα ήθη και τα έθιμα τους, στα οποία προσδίδουν ιδιαίτερη αξία (Schwartz, 2006). Αυτές οι παραδόσεις και έθιμα, αποτελούν, την έκφραση της αλληλεγγύης της ομάδας, εκφράζουν την ιδιαίτερη αξία της και συνεισφέρουν στην επιβίωση της (Durkheim, 1912. Parsons, 1951). Παίρνουν συχνά τη μορφή θρησκευτικών τελετουργικών και κανόνων συμπεριφοράς. 9) *Φιλανθρωπία (Benevolence)*. Το κύριο ενδιαφέρον των αξιών της φιλανθρωπίας εστιάζεται στη διατήρηση και βελτίωση της ευημερίας των ατόμων με τα οποία διατηρούμε στενές φιλικές σχέσεις. 10) *Παγκοσμιότητα (Universalism)*. Οι αξίες αυτές στοχεύουν στην κατανόηση, εκτίμηση, ανοχή και προστασία τόσο της ευημερίας των κοντινών προσώπων όσο και στην προστασία του περιβάλλοντος. Διαφέρει, δε, από την αξία της φιλανθρωπίας ως προς το ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στον κύκλο των σχέσεων με τα άτομα του στενού περιβάλλοντος.

Η θεωρία των αξιών του Schwartz (2006) περιλαμβάνει ως δομικό στοιχείο τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ των δέκα αξιών. Η ανάδυση κάθε αξίας συνεπάγεται είτε τη συμφωνία είτε τη σύγκρουση όσον αφορά την ανάδυση άλλων αξιών. Παραδείγματος χάριν, η επιδίωξη της καινοτομίας και της αλλαγής (αξίες παρώθησης) ενδέχεται να υπονομεύει τη διατήρηση των, εγκαθιδρυμένων μέσω των χρόνων, εθίμων (αξίες παράδοσης). Αντίθετα, η ανάδυση των αξιών της παράδοσης είναι σύμφωνη με την ανάδυση των αξιών της συμμόρφωσης καθώς και οι δύο ενεργοποιούν συμπεριφορές που συνεπάγονται αποδοχή και υποταγή στις εξωτερικές προσδοκίες.

Πέρα από τις, πλέον επικρατέστερες, θεωρίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, όσον αφορά τις προσωπικές αξίες, υπάρχει πληθώρα ερευνητών που έχει συμβάλει στη διαμόρφωση του τομέα αυτού. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι Anthony G. Athos και Robert E. Coffey (1968) αλλά και ο Karl E. Scheibe (1970), οι οποίοι περιγράφουν τις προσωπικές

αξίες ως *ιδέες και αμφιβολίες σχετικά με το τι είναι καλό, επιθυμητό ή προτιμητέο για τα άτομα σε καταστάσεις στις οποίες αντιμετωπίζουν εναλλακτικές διεξόδους δράσης*. Ο Lasswell (1957) διακρίνει σε αξίες: *δύναμης, πλούτου, σεβασμού, αγάπης-έρωτα, ηθικότητας-τιμιότητας, πρόνοιας-ασφάλειας, μόρφωσης-εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ψυχολογίας ο Hofstede (1991) διέκρινε τέσσερις διαστάσεις των αξιών: *δύναμη της απόστασης*, αφορά στις σχέσεις μικρότερης ή μεγαλύτερης απόστασης μεταξύ υφισταμένων και προϊσταμένων, *αποφυγή της αβεβαιότητας*, αναζήτηση κανόνων ή αντίθετα επιδίωξη της αβεβαιότητας, *αξίες ατομικιστικές-συλλογικές*, κατά πόσο το άτομο ενδιαφέρεται για τον εαυτό του ή για την ομάδα και *αξίες αρρενωπότητας-θηλυκότητας*, που αφορά το κατά πόσο το άτομο επικεντρώνεται σε εργασιακούς και κοινωνικούς ή σε διαπροσωπικούς στόχους. Ο Triandis (1989) μελέτησε το κατά πόσο οι διαφορετικές δομές και οι θεσμοί των διαφόρων χωρών επηρεάζουν τις *ατομικές-συλλογικές* αξίες, τη διάσταση του *ατομικισμού (individualism)* και της *συλλογικότητας (collectivism)*, καθώς επίσης και τις *ιδιοκεντρικές (idiocentric)* και *αλλοκεντρικές (allocentric)* τάσεις συμπεριφοράς του ατόμου.

Εκπαιδευτικές Αξίες

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, πολλοί είναι οι μελετητές οι οποίοι επιδιώκοντας μία αναλυτικότερη και λεπτομερέστερη προσέγγιση των αξιών και του τι εκφράζουν, προχώρησαν σε κατηγοριοποίηση τους, ανάλογα με το τι αφορούν και ποιο τομέα επηρεάζουν.

Ο Perron (1973) επιχείρησε να συγκεκριμενοποιήσει την έννοια των αξιών, ορίζοντας τρία επίπεδα εφαρμογής. Το οικουμενικό επίπεδο που αφορά τις αξίες του βίου

όπως αυτές διαμορφώνονται υπό την επίδραση των βιολογικών αναγκών, το επίπεδο των ξεχωριστών τομέων που καταλαμβάνουν διάφορες ασχολίες της καθημερινότητας, όπως η εργασία και η εκπαίδευση και το προσωπικό επίπεδο που αναφέρεται σε αξίες που κάθε άτομο συνδέει με τις όποιες εμπειρίες του. Ασχολήθηκε ιδιαίτερος, δε, με τις εκπαιδευτικές αξίες, αλλά και τη λειτουργία τους, τις οποίες και όρισε ως εξής: «Οι εκπαιδευτικές αξίες στοχεύουν κυρίως στο να επισημάνουν το βαθμό της σπουδαιότητας που τα άτομα αποδίδουν στο να υπάρχουν ή να δρουν στον τομέα της εκπαίδευσης» (Perrou, 1973). Ο Perrou (1975), επίσης, ανέφερε επτά διαστάσεις όσον αφορά την εκπαίδευση, οι οποίες διαμορφώνουν και τη φύση των ανάλογων αξιών. Οι διαστάσεις αυτές αφορούν κυρίως την αξία που πιστεύουν ότι αποκομίζουν τα άτομα μέσα από τη δραστηριοποίηση και αναγνώριση τους στον ακαδημαϊκό-εκπαιδευτικό τομέα. Αυτές οι διαστάσεις είναι οι εξής: Το “status”, η κοινωνική, δηλαδή, αναγνώριση, η φήμη αλλά και η δημοφιλία. Πέρα από αυτά, η διάσταση αυτή περιλαμβάνει, επίσης, την επιρροή, τη δύναμη, την επιτυχία και οτιδήποτε αυξάνει το κοινωνικό γόητρο. Η πραγμάτωση, που αφορά κυρίως την αυτο-πραγμάτωση καθώς επίσης και την εκμετάλλευση και αξιοποίηση του διαθέσιμου κεφαλαίου αλλά και ικανοτήτων των ατόμων. Το “κλίμα”, διάσταση που δίνει έμφαση στη διατήρηση αρμονικών σχέσεων με τους άλλους και στη συναισθηματική και διαπροσωπική στήριξη. Περιλαμβάνει πτυχές, όπως η εμπιστοσύνη, η κατανόηση, η αποδοχή, η ενθάρρυνση, η φιλία και ο σεβασμός. Το ρίσκο, τονίζει την ικανότητα αναμέτρησης με τις δυσκολίες, υπερπήδησης των προκλήσεων και εμποδίων και διατήρησης της ενεργητικότητας παρά την παρουσία αδιεξόδων. Η ελευθερία η οποία περιλαμβάνει ό,τι έχει να κάνει με τον αυθορμητισμό, την αυτονομία και την ανεξαρτησία. Η συμμετοχή που αφορά την έκφραση άποψης, την ενεργό συμμετοχή και την αμφισβήτηση και η ασφάλεια,

η οποία δίνει έμφαση στη δομή και την οργάνωση των καθηκόντων, τη διατήρηση της σταθερότητας του κοινωνικού περιγυρου και την εξασφάλιση της επιτυχίας.

Οι επτά αυτές διαστάσεις χρησίμευσαν ως πλαίσιο για τη δημιουργία και διαμόρφωση του *Ερωτηματολογίου των Εκπαιδευτικών Αξιών*, το οποίο δημιουργήθηκε από τον Perron το 1974. Ο Perron (1975) εστίασε στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών αξιών του ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη ως καθοριστικό παράγοντα την προσωπικότητα του εκάστοτε ανθρώπου. Επικεντρωνόμενος στις διαφορετικές πτυχές της εκπαίδευσης που ο καθένας αποτιμά ως σημαντικές επισήμανε δύο τύπους ατόμων. Ο πρώτος αναφέρεται σε ένα άτομο το οποίο είναι εντόνως επηρεασμένο και η αντίληψη του είναι διαποτισμένη ως ένα βαθμό από τις αξιολογικές κρίσεις που πραγματοποιεί ο περίγυρος του ενώ ο δεύτερος αναφέρεται, ως επί το πλείστον, σε ένα άτομο το οποίο διαθέτει την ικανότητα να εκφράζεται, βασιζόμενο στη προσωπική του κρίση και δυναμικό. Ο πρώτος τύπος ατόμου επικεντρώνεται σε διαστάσεις των εκπαιδευτικών αξιών, όπως το status, το κλίμα και η ασφάλεια ενώ ο δεύτερος στο ρίσκο, τη συμμετοχή και την ελευθερία. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και μία μεγάλης κλίμακας έρευνα που διενεργήθηκε σε 2182 μαθητές λυκείου και φοιτητές (Dube-Bernier, 1979).

Σύμφωνα με τον Perron (1975), ο πρώτος τύπος ατόμου είναι πλήρως εναρμονισμένος με το περιβάλλον του και επιδιώκει μία αρμονία, βασισμένη στην ασφάλεια και την κοινωνική αναγνώριση. Επιπλέον, κρίνει ότι η εκπαίδευση θα του επιτρέψει να αποκτήσει την απαιτούμενη αναγνώριση, έγκριση και στήριξη για την εξέλιξη του. Όσον αφορά το δεύτερο τύπο ανθρώπου, ο Perron ανέφερε ότι βρίσκεται μάλλον σε κατάσταση διαρκούς αναμέτρησης με το περιβάλλον του. Για αυτόν, η εκπαίδευση οφείλει να μην εμποδίζει την έκφραση της ιδιαιτερότητας, τόσο σε ατομική όσο και σε συλλογική βάση. Ο

πρώτος τύπος ατόμου δεν διακρίνεται για την αυτοπεποίθηση του και πολλές φορές, δρα με τρόπο δογματικό ή εξαρτώμενο από τις κοινωνικές σκοπιμότητες. Αντίθετα, ο δεύτερος τύπος διαθέτει μεγαλύτερη ανεξαρτησία, ενεργητικότητα, πρωτοβουλία και ατομικό έλεγχο (Dude-Bernier, 1979).

Ένας ακόμα μελετητής που προχώρησε σε ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των αξιών είναι ο Lasswell (1957). Ο Lasswell αναγνωρίζοντας διαφόρους τύπους αξιών, έκανε λόγο και για τις εκπαιδευτικές αξίες ή αλλιώς αξίες της μάθησης και της εκπαίδευσης, οι οποίες αποτελούν τα μέσα με τα οποία η εκπαίδευση αποκτάται και μεταφέρεται στα μέλη της κοινωνίας. Η εσωτερικευση και διατήρηση των εκπαιδευτικών αξιών από τα άτομα και τις ομάδες επιτυγχάνεται μέσω του υποστηρικτικού συστήματος των εκπαιδευτικών θεσμών, κατά τη διαδικασία της «δευτερογενούς κοινωνικοποίησης». Ωστόσο, οι εσωτερικευμένες εκπαιδευτικές αξίες διευκολύνουν, με τη σειρά τους, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών και την ερμηνεία των συμβόλων, των κανόνων και των νορμών που προωθούν (Dowling & Osborne, 1985).

Οι εκπαιδευτικές αξίες μελετώνται συνήθως σε ένα συνεχές μεταξύ δύο πόλων, της παραδοσιακότητας (*traditionality*) και του μοντερνισμού (*modernity*) (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990). Μια σειρά ερευνών έχει καταλήξει πως η μετάβαση από παραδοσιακή σε λιγότερο παραδοσιακή θεώρηση της ζωής προκαλείται από αλλαγές στο οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον, καθώς ευκαιρίες μπορούν να προσφερθούν στα άτομα μόνο αφού υιοθετήσουν αυτές τις συμπεριφορές, αξίες και πεποιθήσεις που ανταποκρίνονται επιτυχώς σε αλλαγή (Kahl, 1968. Dawson, 1973). Οι παραδοσιακές ελληνικές εκπαιδευτικές αξίες αποτελούνται κυρίως από αξίες που προέρχονται και αντιπροσωπεύονται από την εκτεταμένη μορφή της οικογένειας, που ήταν και η πλέον διαδεδομένη στον ελλαδικό χώρο

κατά το παρελθόν, αλλά και την κοινωνική ζωή της κοινότητας (Georgas, 1989, 1991). Αυτές οι αξίες αποτέλεσαν σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι την άνοδο της μέσης τάξης και τη μαζική πληθυσμιακή μετάβαση από τα χωριά στις πόλεις κατά τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα. Η εκπαίδευση θεωρούνταν τότε το μόνο μέσο κοινωνικής ανέλιξης και συνήθως αποτελούσε προνόμιο των αντρών οι οποίοι επιτύγχαναν υψηλότερη κοινωνική αποδοχή και διεκδικούσαν καλύτερα (βάσει της κοινωνικής θεώρησης) επαγγέλματα (Gari & Kalantzi-Azizi, 1998). Έρευνες που διενεργήθηκαν από τους Γεώργα (1989) και Γκαρή (1992) έδειξαν πως ένα μεγάλο μέρος των Ελληνίδων φαίνεται, πλέον, να προχωρεί στην απόρριψη των παραδοσιακών και εκπαιδευτικών αξιών, περισσότερο εύκολα από ότι οι άντρες.

Δεδομένης της λειτουργίας της εκπαίδευσης, όπως αυτή πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της παραδοσιακής ελληνικής κοινωνίας δεν προκαλεί εντύπωση η απαίτηση για υψηλή ακαδημαϊκή απόδοση, που ασκεί πίεση στους μαθητές και επηρεάζει άμεσα την θεώρηση που διατηρούν για τον εαυτό τους, η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες φιλοδοξίες των Ελλήνων γονέων (Dragona, 1983). Σε έρευνες που διεξήχθησαν από τις Γκαρή (1992) και Γκαρή και Καλαντζή-Αζίζι (1998) σε Έλληνες μαθητές δημοσίων λυκείων βρέθηκε πως η αποδοχή των παραδοσιακών εκπαιδευτικών αξιών φάνηκε να συσχετίζεται με μία αρκετά ανικανοποίητη θεώρηση της ακαδημαϊκής απόδοσης τους αλλά και με μια υπερβολικά ανεπτυγμένη άποψη για την επίτευξη ιδανικών στόχων στο μέλλον που οδηγεί με τη σειρά της και σε μία διαστρεβλωμένη θεώρηση του ιδανικού εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα της Γκαρή (1992) αποδέχθηκαν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, αξίες που αφορούν το προβάδισμα του αγοριού στις σπουδές ανώτατου επιπέδου, την εξέχουσα σημασία των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το

καθήκον των γονέων να ωθούν τα παιδιά τους προς αυτή την επιλογή, τη σημασία της μόρφωσης για τη ζωή γενικά αλλά και τη δευτερεύουσας προτεραιότητας σπουδαιότητα της για τη ζωή του κοριτσιού. Στη μόνη παραδοσιακή αξία, που φάνηκε να διαφωνούν, είναι αυτή που θεωρεί τους πανεπιστημιακούς καθηγητές ως ξεχωριστούς ανθρώπους.

Η σύγκυση που παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων αξιών προκαλεί με τη σειρά της μια σειρά από αντιδράσεις. Σύμφωνα με τη Μουσούρου (1999), όσο μεγαλύτερη είναι η παραδοσιακότητα μιας σύγχρονης κοινωνίας, τόσο μειώνεται η αποτελεσματικότητα των θεσμών της και περισσότερες κρίσεις αναδύονται.

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις αξίες που διαμορφώνονται εντός του, η εικόνα που έδωσε η έρευνα της Γκαρή (1992) είναι αυτή μιας εν μέρει αποδοχής κάποιων παραδοσιακών εκπαιδευτικών αξιών και απόρριψης ή ακριβέστερα ασαφούς στάσης απέναντι σε άλλες.

Πέραν από τις απόψεις των μαθητών, αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς χαμηλών κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων επιδεικνύουν μεγαλύτερη εκτίμηση και σεβασμό ως προς τους δασκάλους των παιδιών τους σε αντίθεση με αυτούς των ανώτερων στρωμάτων που εμπλέκονται ενεργά στο έργο των εκπαιδευτικών αξιολογώντας, πολλές φορές, αρνητικά τις προσπάθειες τους (Καβούρη, 1996).

Επίδραση των Αξιών στη Διαμόρφωση Αντιλήψεων

Η επίδραση των αξιών στο χαρακτήρα και στις αποφάσεις ενός ατόμου αποτελεί ένα

από τα θέματα τα οποία έχουν απασχολήσει φιλοσόφους και μελετητές για αρκετά έτη. Σύμφωνα με ένα σημαντικό αριθμό ερευνητών, οι αξίες εσωτερικεύονται σε τέτοιο βαθμό από τους ανθρώπους ώστε να καταλήγουν να ορίζουν την προσωπικότητα αλλά και τη συμπεριφορά τους και ,τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα , δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων (Burns, 1978. Dewey, 1916. Jarrett, 1991).

Η ισχυρή επίδραση των αξιών στη δημιουργία αντιλήψεων προβλημάτισε την Collinson (2012) η οποία διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, σχετικές μελέτες συνδέουν τη γνώση του προσωπικού αξιολογικού συστήματος από το άτομο, και δη από τον εκπαιδευτικό, ως ένα ενισχυτικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής του αποτελεσματικότητας (Agne, 1999. Boyer, 1995. Combs, 1982. Hamachek, 1999. Rallis & Rossman, 1995). Οι αξίες έχουν χαρακτηριστεί από τον Kidder (1994) ως αρχές με ισχυρή εσωτερική αξία και έχουν συχνά συσχετιστεί όχι μόνο με το χαρακτήρα (Dewey, 1916) αλλά και με την ανθρωπιά (Leys, 1997) και την καλοσύνη (Murdoch, 1970). Μελέτες σε εκπαιδευτικούς έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα του ενδιαφέροντος και της αφοσίωσης (O'Connor, 2008) ως καθοδηγητικές αρχές στη ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς από κοινού με τη δέσμευση στη μετάδοση της γνώσης και την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση οδηγούν στη διαμόρφωση του προφίλ των αποτελεσματικών και επιτυχημένων εκπαιδευτικών (Collinson,1994· Stronge, 2002).

Επιπλέον, οι αξίες επιδρούν (όπως προαναφέρθηκε) αλλά και διαμορφώνουν τις στάσεις και αντιλήψεις (Brewster-Smith, 1949. Feather, 1985. Rasinski, 1987). Οι αντιλήψεις αποτελούν ένα σύνθετο σύστημα διασυνδεδεμένων πεποιθήσεων και συναισθηματικών αντιδράσεων που επηρεάζουν τις ατομικές αποφάσεις και κρίσεις και την

επιλογή για συνειδητή ή ασυνείδητη δράση (Jarrett, 1991).

Η διαμόρφωση των αξιών πρόκειται για μία διαδικασία εκμάθησης μέσω της ανάπτυξης σχέσεων εντός διαφόρων κοινοτήτων (Jarrett, 1991). Η Collinson (2012), επιχείρησε στην έρευνα της να καταγράψει τις ενδεχόμενες πηγές διαμόρφωσης των αξιών των εκπαιδευτικών, καταλήγοντας έτσι σε κάποιους τομείς που φάνηκε να επηρεάζουν τις αξίες και τις αντιλήψεις. Μία εξ αυτών, υπήρξε η οικογένεια. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολογώντας το κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με συγκεκριμένες αξίες, ανακάλεσαν στην μνήμη τους γονείς τους, τους παππούδες τους ή ακόμα και συγγενικά τους πρόσωπα και τόνισαν πως οι αντιλήψεις τους και ο τρόπος που αντιμετώπιζαν τις ανθρώπινες σχέσεις υπήρξε για αυτούς καθοριστικός παράγοντας υιοθέτησης συγκεκριμένων αξιών και αντιλήψεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ακόμα την επίδραση που άσκησε ο γονεϊκός τους ρόλος στην αλλαγή των, μέχρι πρότινος αντιλήψεων τους, μέσα από την υιοθέτηση ή τη θετικότερη προδιάθεση έναντι συγκεκριμένων αξιών. Κάποιοι, μάλιστα, ανέφεραν πως άρχισαν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν περισσότερο το δυναμικό των μαθητών τους αποδίδοντας αξία στα ταλέντα τους και εκτιμώντας τις διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητας τους.

Ως άλλοι σημαντικός τομείς επίδρασης όσον αφορά την διαμόρφωση των αξιών στην προαναφερθείσα έρευνα, αναδείχθηκαν επίσης, η καθημερινή ρουτίνα, ο τρόπος ζωής και οι εμπειρίες αλλά και η συμμετοχή σε σεμινάρια ή η επιπλέον επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες παρακολούθησαν μεταπτυχιακά προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και τους χαρισματικούς μαθητές. Σύμφωνα με αυτούς, η επιπλέον επιμόρφωση και ενημέρωση συνεισέφερε στο να διαμορφώσουν νέες αξίες και να αλλάξουν σταδιακά τις αντιλήψεις τους αλλά και τον

τρόπο αντιμετώπισης συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών τους. Επιπλέον, σημαντικά επηρέασε την διαμόρφωση αξιών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, της προαναφερθείσας έρευνας η θρησκεία αλλά και η φιλοσοφία. Πολλοί ανέφεραν πως οι Χριστιανικές αξίες στις οποίες είχαν γαλουχηθεί από παιδιά και τις οποίες ακολουθούσαν και αναπαρήγαγαν κατά την ενήλική ζωή τους, διαδραμάτισαν ακόμα σημαντικό ρόλο στο πως διαχειρίζονταν όχι μόνο τους μαθητές τους αλλά και την ίδια την επαγγελματική τους πορεία.

Σημαντική επιρροή διαδραμάτισε, επίσης, η επαφή με άλλους πολιτισμούς. Μέσα από την γνωριμία και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με Ιάπωνες εκπαιδευτικούς οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την άγνοια τους όσον αφορά τις διαφορετικές, από την δική τους, κουλτούρες αλλά και αξιολόγησαν με θετικό τρόπο αρκετά χαρακτηριστικά αποκτώντας εν τέλει μεγαλύτερη κατανόηση ως προς τους μαθητές τους. Οι πολιτικές πεποιθήσεις και η συναναστροφή με πολιτικούς αποτέλεσε έναν ακόμα παράγοντα διαμόρφωσης των αξιών και αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Collinson, 2012).

Η Collinson (2012), επισήμανε ακόμα μέσω αυτής της έρευνας, την ιδιαίτερη σημασία που έχουν οι αξίες ενός ατόμου και την επίδραση τους στον σχηματισμό αντιλήψεων. Αν και συμφώνησε πως το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού αξιολογικού συστήματος διαμορφώνεται κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αναγνώρισε πως η υιοθέτηση αξιών από το άτομο μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμα και κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής και τόνισε πως η συνειδητοποίηση του αξιολογικού του συστήματος από τον εκπαιδευτικό ενδέχεται να οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση.

Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία του Katz (1960), οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ατόμων ενδέχεται να αποτελούν έκφραση των αξιών τους, κάτι που θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί και παρακάτω.

Ψυχομετρική προσέγγιση

Οι αξίες, προσωπικές και εκπαιδευτικές, αλλά και οι αντιλήψεις αποτελούν έννοιες-σταθμούς στην Κοινωνική Ψυχολογία. Η μελέτη τους, όπως προαναφέρθηκε, απασχολεί τον επιστημονικό κόσμο εδώ και αρκετά έτη. Η ανάπτυξη της επιστήμης της ψυχομετρίας και της στατιστικής καθώς και η πρόοδος που έχει συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες, προσφέρει πλέον το έναυσμα για εκτεταμένη μελέτη των χαρακτηριστικών των εννοιών αυτών, καθώς και των βαθμολογικών κλιμάκων και εργαλείων μέσω των οποίων μετρούνται προκειμένου να καταλήξουμε σε περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα. Φυσικά, ο κάθε ερευνητής επιλέγει τους κατάλληλους, κάθε φορά, τρόπους που θα χρησιμοποιήσει έτσι ώστε να αποδείξει ότι τα ψυχομετρικά μέσα που σχεδίασε ή χρησιμοποίησε μπορούν να οδηγήσουν σε ισχυρά αποτελέσματα.

Απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να εμπιστευτούμε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τα ψυχοτεχνικά μέσα, αποτελούν το να μπορούν αυτά τα αποτελέσματα να αναπαραχθούν πολλές φορές και από άλλους συμμετέχοντες και να υπάρχουν έγκυρες ενδείξεις ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιούμε, όντως, μετράει αυτό που θέλουμε να μετρήσουμε. Στην περίπτωση αυτή, μιλάμε για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του ψυχοτεχνικού μέσου. Στην περίπτωση μας, όπως και στις περισσότερες περιπτώσεις δειγματοληπτικών ερευνών, ενδιέφερε κυρίως η δυνατότητα γενίκευσης των

αποτελεσμάτων, ο βαθμός, δηλαδή, στον οποίο οι μετρήσεις που προέκυψαν από το δείγμα συμμετεχόντων θα παρατηρούνταν σε μεγάλο βαθμό ομοιότητας σε άπειρα παρόμοια δείγματα (Μυλωνάς, 2012). Επομένως, ο δείκτης ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ήταν ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach α). Όμως, ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ενδέχεται πολλές φορές να είναι χαμηλός, λόγω της επίδρασης εξωγενών παραγόντων όπως είναι ο μικρός αριθμός των ερωτημάτων της κλίμακας αξιολόγησης αλλά ακόμα και τα έτη που έχουν μεσολαβήσει από την πρώτη χορήγηση της κλίμακας. Μία κλίμακα, η οποία μετράει ήδη είκοσι έτη από την δημιουργία της ενδέχεται να είναι πλέον αρκετά δύσκολο να μπορεί να υποστηρίξει την γενίκευση των συμπερασμάτων. Αυτό δεν είναι περίεργο, αν αναλογιστούμε πως ιδιαίτερα στον τομέα της Κοινωνικής Ψυχολογίας, τα δεδομένα μεταβάλλονται με ταχύτατο ρυθμό και οι νέες, κάθε φορά, κοινωνικές παράμετροι δημιουργούν εκ νέου και μεταβάλλουν τις αντιλήψεις αλλά και τον τρόπο που οι συμμετέχοντες στις έρευνες απαντούν.

Αναδύεται, επίσης, ως σημαντική προϋπόθεση για τη χρήση ενός ψυχομετρικού εργαλείου, όπως προαναφέρθηκε, η τεκμηρίωση ότι η προς μέτρηση έννοια είναι αυτή που μας ενδιαφέρει. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, χορηγήθηκαν τέσσερα ψυχομετρικά εργαλεία, εκ των οποίων τα τρία μετρούσαν αξίες (Rokeach Value Survey-RVS, Value Priorities Questionnaire-VPQ, Educational Values Questionnaire-EVQ). Πιο συγκεκριμένα, τα δύο μετρούσαν προσωπικές αξίες και το τρίτο εκπαιδευτικές αξίες. Αυτό λοιπόν που ενδιαφέρει στην παρούσα φάση, είναι να αποδείξουμε με κάποιον τρόπο ότι τα εργαλεία δεν μετρούν τα ίδια πράγματα αλλά και το τι μπορεί να προσφέρει η ταυτόχρονη χορήγηση τους. Συνήθως, τα οφέλη που προκύπτουν από την ταυτόχρονη χορήγηση είναι ότι τα εργαλεία, εφόσον δεν μετρούν τις ίδιες έννοιες, λειτουργώντας συμπληρωματικά

οδηγούν σε σφαιρικότερα συμπεράσματα. Ενδέχεται να αναδεικνύουν επιπλέον πτυχές της υπό μελέτη έννοιας, να περιλαμβάνουν περισσότερους τομείς ενδιαφέροντος ή και να επιλύουν κάποια προβλήματα, που δημιουργούνται από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η επίδραση της βαθμολογικής κλίμακας στις απαντήσεις, οι επιπτώσεις οροφής και δαπέδου κλπ.

Προκύπτει, επομένως, βάσει των παραπάνω ότι ενδέχεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ενός ψυχοτεχνικού εργαλείου να επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από την κλίμακα συμπλήρωσης των απαντήσεων αλλά και από τον ίδιο τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Εκκινώντας από την συγκεκριμένη διαπίστωση, επιχειρείται παρακάτω η ανασκόπηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων κάποιων εκ των ερωτηματολογίων των αξιών που θα παρουσιαστούν στο επόμενο μέρος της εργασίας, προκειμένου να αναδειχτούν τα κυριότερα σημεία κριτικής.

Όσον αφορά το Rokeach Value Survey, στο αρχικό ερωτηματολόγιο ο ερωτώμενος καλείται να ιεραρχήσει ξεχωριστά τις 18 αξίες-σκοπούς (*μια άνετη ζωή, οικογενειακή ασφάλεια, ελευθερία, ισότητα, ευτυχία, κ.τ.λ.*) και τις 18 αξίες-μέσα (*καθαρός, υπεύθυνος, γενναίος, λογικός*) (Μυλωνάς, 1994). Όπως έχει προαναφερθεί, η πρόθεση του Rokeach, μέσω της εφαρμογής αυτής της μεθόδου ιεράρχησης, ήταν η απόδειξη και απεικόνιση της σχετικότητας και αλληλεξάρτησης των αξιών. Αν και οι δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν μέτριοι (0,45 ως 0,73), η δομή της ιεράρχησης συνεπάγεται κινδύνους καθώς ο ερωτώμενος ενδέχεται να ιεραρχήσει τις αξίες ανάλογα με την ιεράρχηση που έχει ήδη αρχίσει να κάνει ή ακόμα και τυχαία εξαιτίας κόπωσης ή άλλων εξωγενών παραγόντων (Μυλωνάς, 1994). Την επίδραση της διαδικασίας της ιεράρχησης των αξιών στα αποτελέσματα έχουν επίσης αναφέρει οι Feather & Peay (1975) αλλά και ο

ίδιος ο Rokeach (1973). Πέρα από την επίδραση της διαδικασίας, η ιεράρχηση των αξιών συνεπάγεται και την ανάπτυξη άλλων προβληματισμών. Σύμφωνα με τους Kitwood & Smithers (1975) δεν υπάρχει καμία θεωρητική βάση στην οποία να στηρίζεται η υπόθεση της αυστηρής ιεράρχησης των αξιών εντός του αξιολογικού συστήματος του ατόμου. Οι προαναφερθέντες μελετητές αν και δέχονται το γεγονός ότι κάποιες αξίες ενδέχεται να είναι σημαντικότερες από κάποιες άλλες σε κάθε άτομο, δεν συμφωνούν πως αυτή η παραδοχή οφείλει να καταλήγει, απαραίτητα, σε ιεράρχηση. Η μόνη περίπτωση που η ιεράρχηση είναι ιδιαίτερα πιθανή είναι στην περίπτωση που η προτίμηση προς μία αξία προϋποθέτει την εναντίωση ή αντίθεση σε μία άλλη. Επιπλέον, ένα ακόμα πρόβλημα που επισημαίνουν αφορά τη διαφορετική φύση των αξιών που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο του Rokeach. Παραδείγματος χάριν, κάποιες από αυτές είναι «προσωπικές» και κάποιες «κοινωνικές» ενώ στη λίστα των αξιών-μέσων κάποιες περιλαμβάνουν έννοιες ηθικής και άλλες έννοιες ικανότητας.

Συν τοις άλλοις, τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την ιεράρχηση παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία στο να αναλυθούν στατιστικά καθώς είναι μη-παραμετρικά και αν και αυτό εξυπηρετεί λόγω του ότι παρακάμπτει τις προϋποθέσεις της θεωρητικής κανονικής κατανομής (Παρασκευόπουλος, 1990) δεν επιτρέπει πολυμεταβλητές αναλύσεις, διαδικασία που αναδεικνύει την πολλαπλή εξάρτηση της κάθε αξίας από άλλες (Μυλωνάς, 1994). Σύμφωνα με το Μυλωνά (1994), σε περίπτωση μη μετατροπής των δεδομένων σε $-z$ τιμές (Παρασκευόπουλος, 1990) ενδέχεται να υπάρξουν μοναδιαίοι αλγεβρικοί πίνακες, με κίνδυνο να μην αναδειχθεί η πολλαπλή διάσταση των αξιών. Αναφέρει, ακόμα, πως και η μετατροπή σε $-z$ τιμές εμπεριέχει κινδύνους καθώς η τυπική απόκλιση για κάθε αξία είναι τεχνητή και εξαρτάται απόλυτα από τις τυπικές αποκλίσεις

των υπόλοιπων αξιών. Πέραν αυτών, ένας άλλος εξωγενής παράγοντας ικανός να δημιουργήσει προβλήματα είναι η μετάφραση του ερωτηματολογίου του Rokeach σε μη αγγλόφωνες χώρες.

Επιπλέον, οι Kitwood & Smithers (1975) αναφέρουν πως πρόβλημα αποτελεί και το γεγονός πως ο ερωτώμενος πρέπει να ιεραρχήσει ένα συγκεκριμένο αριθμό αξιών, ο οποίος παρέχεται από το ίδιο το ερωτηματολόγιο, κάτι που οδηγεί αναγκαστικά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων εντός του συγκεκριμένου πλαισίου. Παραδείγματος χάριν, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ενδέχεται να αναγκαστεί να ιεραρχήσει μία αξία στη δέκατη όγδοη θέση, η οποία θα τοποθετούνταν από αυτόν αρκετά χαμηλότερα στην ιεράρχηση σε περίπτωση που δεν υπήρχε ο περιορισμός. Υποστηρίζουν, ακόμα, πως αν και παρόμοιες μέθοδοι έχουν φανεί αποτελεσματικές σε διαφορετικές ψυχομετρικές μελέτες, φαίνεται να οδηγούν σε σαθρές υποθέσεις όσον αφορά τη μέτρηση των αξιών. Μία τέτοια μέθοδος δεν παρέχει επαρκείς τρόπους εξέτασης της διαπροσωπικής διαφορετικότητας.

Υποστηρίζεται ακόμα ότι το Value Survey ενδέχεται να καταλήγει σε αναξιόπιστα συμπεράσματα λόγω και των αντικειμένων προς ιεράρχηση που περιλαμβάνει. Αυτά, παρουσιάζονται ως πολύ σύντομες φράσεις οι οποίες μπορεί να ερμηνεύονται διαφορετικά από κάθε ερωτώμενο. Επομένως, μπορεί να μετράται η συναισθηματική- υποκειμενική θεώρηση των αντικειμένων από τον κάθε συμμετέχοντα (Braithwaite & Law, 1985.

Kitwood & Smithers, 1975). Επίσης, αναφέρουν πως από το σύνολο των αξιών- αντικειμένων του ερωτηματολογίου του Rokeach απουσιάζουν κάποιες πολύ σημαντικές αναφορές στην Αλήθεια, η οποία θεωρείται ως ένα βασικό στοιχείο των αξιών για όσους είναι αφοσιωμένοι στην επιστήμη, τη φιλοσοφία, τις τέχνες και τη θρησκεία. Παράλειψη, επίσης, θεωρείται η μη αναφορά σε οτιδήποτε έχει να κάνει με την υγεία, τη ζωντάνια και

τη δύναμη. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο αριθμό των αντικειμένων-αξιών διερωτώνται για τη ταυτόχρονη συμπερίληψη στο ερωτηματολόγιο των αξιών-σκοπών τόσο της *Άνετης* όσο και της *Ευχάριστης ζωής*, οι οποίες μάλιστα βρέθηκαν να έχουν την υψηλότερη συνάφεια. Εκφράζουν επίσης την απορία τους για τη διχοτόμηση του ερωτηματολογίου σε αξίες-σκοπούς και αξίες-μέσα. Σε ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου, έχει βρεθεί πως οι αξίες-σκοποί και μέσα «βαραίνουν» στις ίδιες διαστάσεις.

Άλλες ενστάσεις τους αφορούν τον αριθμό των αντικειμένων για ιεράρχηση ο οποίος ξεπερνά τον αριθμό των πληροφοριών τις οποίες το ανθρώπινο μυαλό μπορεί να συγκαταστήσει ταυτόχρονα (Miller, 1956). Ο αριθμός αυτός από κοινού με τις δυσκολίες που δημιουργούνται γύρω από τη φύση των αντικειμένων του ερωτηματολογίου ενδέχεται να ευθύνονται για τη σχετικά χαμηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (γύρω στο 0,65) που παρατηρήθηκε από το Rokeach (Kitwood & Smithers, 1975).

Οι Braithwaite & Law (1985) μελέτησαν την επάρκεια του RVS και κατέληξαν μέσα από την έρευνα τους σε διάφορες μετατροπές, εκ των οποίων η σημαντικότερη ήταν η προτίμηση αντί της ιεράρχησης η αξιολόγηση των αντικειμένων του ερωτηματολογίου να πραγματοποιείται με τη χρήση κλίμακας Likert, η οποία πέρα από λύση ανάγκης λόγω της αύξησης των αντικειμένων στο ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας, αναδείχθηκε και ως μία επιθυμητή αλλαγή, καθώς αν και οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να ιεραρχήσουν τα αντικείμενα, μερικές αξίες θεωρούνταν ίσης σημασίας από αυτούς, κάποιες θεωρούνταν ότι δεν μπορούσαν να συγκριθούν και η προτεραιότητα, που απέδιδαν σε κάθε αξία επηρεαζόταν πολλές φορές από τις περιστάσεις.

Σύμφωνα με τον Μυλωνά (1994), η τακτική αυτή, αν και αποφεύγει πολλές κακοτοπιές, δεν έχει ελεγχθεί για πλασματικά αποτελέσματα, αφήνοντας πολλά περιθώρια αμφισβήτησης. Ένα πρώτο θέμα αφορά το εύρος της κλίμακας μέτρησης καθώς δεν έχει βρεθεί ακόμα η χρυσή τομή που δεν εισάγει άχρηστη διασπορά ή θόρυβο στα δεδομένα και που δεν τα συμπιέζει μέσα σε μικρό αριθμό επιλογών. Ένα δεύτερο θέμα αναφέρεται σε πιθανές επιδράσεις «οροφής» ή «δαπέδου», κάτι που προαναφέρθηκε και παραπάνω από τους Kitwood & Smithers (1975).

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των Allport, Vernon και Lindzey (AVL) παραπάνω (βλ. Αξίες), έχει επιχειρηθεί μία σύντομη παρουσίαση της μορφής του, κατά τη διάρκεια της πρώτης αξιοποίησης του από τους δημιουργούς του. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να αναφερθεί ότι οι δημιουργοί του AVL πραγματοποίησαν τη στάθμιση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας δείγματα από διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους, υποθέτοντας ότι οι φοιτητές διαφορετικών ειδικοτήτων θα διατηρούν σε διαφορετικό βαθμό τις αξίες, όπως αυτές έχουν παρουσιαστεί μέσα από τη μελέτη των έξι διαφορετικών τύπων ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, ο Allport χρησιμοποίησε δείγματα από έξι διαφορετικούς επαγγελματικούς κλάδους (53 μηχανικοί, 173 διευθυντικά στελέχη, 93 ιατροί, 68 εκπαιδευτικοί, 24 κληρικοί και 15 φοιτητές θεολογίας), αποκλείοντας παράλληλα πιθανή επίδραση του παράγοντα φύλου καθώς οι συμμετέχοντες ήταν όλοι άντρες (Μυλωνάς, 1994). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου, πράγματι, επιβεβαίωσε την αρχική τους υπόθεση. Μάλιστα, σύμφωνα με τους δημιουργούς του AVL, οι διαφορές που προέκυψαν ήταν στατιστικά σημαντικές και καταδείκνυαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στα ψυχοδιαγράμματα αξιών μεταξύ των διαφορετικών επαγγελματικών κλάδων. Παρόλα αυτά, η φύση των αποτελεσμάτων αλλά και του ίδιου του ερωτηματολογίου δεν επέτρεψε γενίκευση των συμπερασμάτων

(Μυλωνάς, 1992).

Οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου παρείχαν ιδιαίτερα υψηλούς συντελεστές αξιοπιστίας ενώ οι αναπαραγωγές του ερωτηματολογίου που ακολούθησαν τα επόμενα έτη μετά την πρώτη του χρήση φάνηκαν να προσφέρουν αξιόπιστες αποδείξεις για την εγκυρότητα του καθώς και για το γεγονός ότι διαφορετικοί επαγγελματικοί κλάδοι εκφράζουν, σε διαφορετικό βαθμό, διαφορετικές αξίες (Seashore, 1947. Schaeffer, 1936. Harris, 1934. Whitely, 1933). Πιο συγκεκριμένα, ο αρχικός έλεγχος του AVL από τους δημιουργούς του πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου της αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων. Οι δείκτες αξιοπιστίας, όπως και οι συνάφειες, ανάμεσα στις μετρήσεις για κάθε τύπο αξιών ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (κυμαίνονται 0,87 από 0,91 για τους έξι τύπους) (Μυλωνάς, 1994). Ο Dukes (1955) αν και συμφωνεί με την άποψη των προηγούμενων μελετητών για τη διαφορά των αξιών μεταξύ διαφορετικών επαγγελματικών κλάδων, ισχυρίζεται ότι μικρές διαφορές στις αξίες, όπως αυτές παρουσιάζονται μέσω του AVL, ενδέχεται να οφείλονται σε πιθανή επίδραση άλλων μεταβλητών και τονίζει ότι δεδομένης αυτής της ιδιαιτερότητας, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου χρειάζεται να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη προσοχή. Ωστόσο, σύμφωνα με το Μυλωνά (1992), η μορφή του ερωτηματολογίου (σε ζεύγη επιλογών) τείνει να μετριάσει τα αποτελέσματα, καθώς η ίδια η φύση της μετρικής κλίμακας (κλίμακα αναγκαστικής επιλογής, forced-choice scale) οδηγεί στο μέσο όρο 30.

Επιπλέον, άλλες αδυναμίες του αρχικού ερωτηματολογίου AVL (Μυλωνάς, 1994) αφορούν τη κατασκευή του (διορθωτικοί δείκτες για κάθε αξία) η οποία ενδέχεται να μη μπορεί να αξιοποιηθεί διαπολιτισμικά αλλά ούτε και διαχρονικά, κάτι που παραβιάζει την εσωτερική αλλά και τη χρονική-εξωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Ακόμα,

εξέφρασε την επιφύλαξη ότι σε περίπτωση τροποποίησης μέρους της μορφής του ερωτηματολογίου (απάλειψη αναγκαστικών επιλογών), ενδέχεται να παρουσιαστεί πρόβλημα με την κατασκευή του, καθώς τίθεται το ζήτημα της εγκυρότητας αντιπροσωπευτικού περιεχομένου.

Ο Μυλωνάς (1994) βασίστηκε στην αναπροσαρμογή του AVL που πραγματοποιήθηκε το 1951 από τους ίδιους τους δημιουργούς του και προχώρησε σε μία ακόμα αναπροσαρμογή του ερωτηματολογίου (VPQ). Η αρχική μορφή του VPQ περιλαμβάνει 54 ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στους έξι τύπους αξιών-ενδιαφερόντων. Στην αρχική, αυτή, αναπροσαρμογή ο Μυλωνάς διεξήγαγε έρευνα σε μεγάλο αριθμό φοιτητών προκειμένου να εντοπίσει τις διαφορές στις αξίες που οι φοιτητές της κάθε σχολής εκφράζουν και υιοθετούν (Μυλωνάς, 1994). Οι δείκτες αξιοπιστίας κυμάνθηκαν από μέτριοι ως υψηλοί. Πιο συγκεκριμένα, οι δείκτες αξιοπιστίας για τον κάθε τύπο ξεχωριστά βρέθηκαν να είναι οι εξής: Θεωρητικός τύπος $\alpha = 0,61$, οικονομικός τύπος $\alpha = 0,74$, αισθητικός τύπος $\alpha = 0,77$, κοινωνικός τύπος $\alpha = 0,76$, πολιτικός τύπος $\alpha = 0,50$, θρησκευτικός τύπος $\alpha = 0,85$. Σε μεταγενέστερη αναπροσαρμογή του VPQ, η οποία χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Gari, Karagianni, Mylonas το 2005, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 42 ερωτήσεις. Οι υποκλίμακες του κάθε τύπου περιλάμβαναν από έξι μέχρι οκτώ ερωτήσεις. Οι δείκτες αξιοπιστίας για τις έξι υποκλίμακες ενδιαφερόντων-αξιών, αν και επηρεάστηκαν από το σχετικά μικρό αριθμό του δείγματος, ήταν ικανοποιητικοί. Πιο συγκεκριμένα, οι Cronbach α για τους έξι τύπους (θεωρητικό, οικονομικό, αισθητικό, κοινωνικό, πολιτικό και θρησκευτικό) ήταν αντίστοιχα 0,68, 0,77, 0,78, 0,73, 0,66 και 0,87 (Gari et al., 2005).

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αξιών (EVQ), του οποίου ένα

μέρος χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα συμπλήρωσης των απαντήσεων (κλίμακα Likert) παρουσιάζει σίγουρα πλεονεκτήματα εν συγκρίσει κάποιας διαδικασίας ιεράρχησης, όπως είχε αρχικά προτιμηθεί σε άλλα ερωτηματολόγια αξιών, όπως το RVS. Ωστόσο, εδώ τίθεται το ζήτημα της παλαιότητας του ψυχομετρικού εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα, κατά πόσο ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε πριν δύο δεκαετίες μπορεί να μετρήσει με την ίδια επιτυχία τις έννοιες για την μέτρηση των οποίων, αρχικά, είχε σχεδιαστεί. Με την παρούσα μελέτη, επαναθέτουμε το ερώτημα αυτό προς διερεύνηση. Ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας έχει υπολογιστεί στο 0,79 στην πιο πρόσφατη έρευνα (Gari, Karagianni & Mylonas, 2005) και ανάμεσα σε 0,60 και 0,76 σε προγενέστερη έρευνα (Gari & Kalantzi-Azizi, 1998). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από παραδοσιακές αξίες που έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις αποφάσεις που οι Έλληνες μαθητές καλούνται να πάρουν κατά τη διάρκεια διάφορων σταδίων των μαθητικών και φοιτητικών τους χρόνων. Η φύση του, αν και ακόμα δεν έχει επαληθευτεί σε μεγάλο βαθμό, έχει παρατηρηθεί σε διαπολιτισμικές έρευνες. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα του θεωρήθηκε ότι παρείχαν εγκυρότητα και συνεισέφεραν ενδεχομένως στην ανάδυση μίας «παγκόσμιας» κλίμακας εκπαιδευτικών αξιών (Gari, Christakopoulou & Georgiou, 2003).

Τέλος, όσον αφορά το εργαλείο για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ποια χαρακτηριστικά αποτελούν στοιχεία χαρισματικότητας, το οποίο επίσης χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η δημιουργός του, (Παρασκευοπούλου, 2004), βασίστηκε για τη δημιουργία του σε φράσεις από ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε προηγούμενες έρευνες των Γκαρή, Μυλωνά και Καλαντζή-Αζίζι (2001), του Hany (1992) αλλά και στις θεωρητικές διαστάσεις της

χαρισματικότητας, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τη μελέτη του Renzulli (υψηλή νοητική ικανότητα, υψηλή δημιουργικότητα, υψηλή κινητοποίηση για επίτευξη στόχων). Η κλίμακα συμπλήρωσης των απαντήσεων αποτελούνταν από δύο επιλογές *NAI/OXI*. Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου (2004), ο συγκεκριμένος τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διευκολύνει τη συλλογή των «αναγκαίων» και «μη αναγκαίων» χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών δεδομένου ότι επιτρέπει την άθροιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε ένα γενικό χαρακτηριστικό χαρισματικότητας αλλά και διασφαλίζει ότι η απάντηση που δόθηκε είναι «απόλυτη», δηλαδή δε χαρακτηρίζεται από επίπεδα διαβάθμισης, και εξασφαλίζει την αποφυγή πιθανότητας αλλοίωσης των δεδομένων/αναλύσεων λόγω της τάσης των ερωτηθέντων να απαντούν στο άκρο ή στο μέσο της κλίμακας.

Στόχοι της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να διερευνήσει τις προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες που διατηρούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Α΄βάθμιας γενικής αγωγής και τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας των μαθητών. Επιχειρείται, ακόμα, να αναδειχθεί τυχόν επίδραση των αξιών των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας γενικής αγωγής (θα αναφέρονται εφεξής ως "εκπαιδευτικοί") όσον αφορά στο ποια χαρακτηριστικά αξιολογούν ως στοιχεία χαρισματικότητας.

Τέθηκαν, λοιπόν, τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας των μαθητών;

Ποιες είναι οι προσωπικές αξίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών; Συνδέονται και αν ναι, σε ποιο βαθμό με τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας των μαθητών;

Κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποδέχονται τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες; Σε ποιο βαθμό η αποδοχή των συγκεκριμένων αξιών συνδέεται με την αντίληψη τους για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας των μαθητών;

Ενδιαφέρον, παρουσιάζει, επίσης να ερευνηθεί το κατά πόσον επιμέρους ανεξάρτητες μεταβλητές συνδέονται με τις αξίες ή και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Έτσι, ερευνάται η σχέση δύο ανεξάρτητων μεταβλητών με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας και διαμορφώνονται επιπλέον ερωτήματα, τα οποία ακολουθούν παρακάτω:

Συσχετίζεται το φύλο (άντρας, γυναίκα) των εκπαιδευτικών με τις προσωπικές τους αξίες; Διαφοροποιούνται, και αν ναι, κατά πόσο οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς την αποδοχή των παραδοσιακών εκπαιδευτικών αξιών; Συνδέεται το φύλο ως διαφορικός παράγοντας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας των μαθητών;

Υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων όσον αφορά τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους αξίες; Μπορεί η ηλικία να ερμηνεύσει τη διακύμανση των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις που έχουν για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας των μαθητών;

Τέλος, βάσει της ανασκόπησης των βασικότερων ψυχομετρικών ιδιοτήτων των ερωτηματολογίων, η οποία πραγματοποιήθηκε παραπάνω, διατυπώνεται το ακόλουθο

ερώτημα:

Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ των προσωπικών αξιών (RVS), των προσωπικών αξιών-ενδιαφερόντων (VPQ) και των εκπαιδευτικών αξιών (EVQ); Πως αυτή ερμηνεύεται; Η τελευταία αυτή ερώτηση είναι αμιγώς ψυχομετρικού ενδιαφέροντος και αφορά κυρίως στο ζήτημα της εγκυρότητας συγχρονικής συνάφειας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 180 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και συγκεκριμένα σε σχολεία του δήμου Αθηναίων (Άγιος Νικόλαος, Άγιος Ελευθέριος, Άνω Πατήσια, Γκράβα, Κάτω Πατήσια και Κυψέλη) και Γαλατσίου και κάποια σχολεία του δήμου Αιγάλεω. Οι γυναίκες συμμετέχουσες ήταν 126 (70%) ενώ οι άντρες 54 (30%). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 42,65 έτη με τυπική απόκλιση τα 9,48 έτη. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (97), κάτι που αντιστοιχεί σε ποσοστό 53,9% ήταν κάτω των 47 ετών ενώ 83 συμμετέχοντες ήταν άνω των 47 ετών (46,1%). Ο νεαρότερος συμμετέχοντας ήταν 23 ετών ενώ ο μεγαλύτερος 55 ετών. Οι ώρες εργασίας στην υπηρεσία κυμαίνονταν από 5 (2 συμμετέχοντες) μέχρι 40 (2 συμμετέχοντες) με το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων (28,3%) να εργάζεται 21 ώρες. Ακόμα, υπήρχαν τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι το σχολικό έτος 2016-2017 δεν απασχολούνταν σε δημόσια σχολεία. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, 108 συμμετέχοντες (60%) δήλωσαν έγγαμοι, οι άγαμοι συμμετέχοντες ήταν 60 (33,3%) και οι διαζευγμένοι 12 (6,7%) (βλ. σχήμα 3) ενώ 76 εξ αυτών (42,2%) δεν είχαν αποκτήσει παιδιά, 47 είχαν ένα παιδί (26,1%) και 57 δύο (31,7%). Εντυπωσιακή ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου δείγματος αποτελεί το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα (176 συμμετέχοντες) που ανέρχεται σε ποσοστό 97,8% δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη χαρισματικότητα ενώ μόνο 4 ήταν οι συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια (2,2%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (148) (82,2%) δήλωσαν, επιπλέον, πως έχουν συναντήσει χαρισματικό μαθητή κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας ενώ 32

(17,8%) απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει ποτέ χαρισματικό μαθητή. Τέλος, σε ερώτηση για το αν και κατά πόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντική την συνεργασία σχολείου και οικογένειας για τη στήριξη του χαρισματικού μαθητή οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ότι τη θεωρούν σημαντική με τη συντριπτική πλειονότητα να τη θεωρεί εξέχουσας σημασίας (60,6%). Όσον αφορά το αν τα χαρισματικά παιδιά πρέπει ή όχι να φοιτούν σε ειδικό σχολείο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (53) (29,4%) απάντησαν πως δεν πρέπει σε καμία περίπτωση, 14 πως δεν πρέπει να φοιτούν σχεδόν ποτέ (7,8%), 28 ότι πρέπει να φοιτούν εξαιρετικά σπάνια (15,5%), 37 ότι πρέπει να φοιτούν κάποιες φορές (20,6%), 21 ότι πρέπει να φοιτούν αρκετές φορές (11,7%), 20 ότι πρέπει να φοιτούν σχεδόν πάντα (11,10%) ενώ μόνο 7 (3,9%) ήταν αυτοί που θεώρησαν πως τα χαρισματικά παιδιά πρέπει πάντα να φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Για τη διευκόλυνση διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας με συμπτωματική δειγματοληψία. Οι ερωτώμενοι συμμετείχαν εθελοντικά ενώ υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αρνήθηκαν έντονα να συμμετάσχουν στην έρευνα καθώς και τέσσερις περιπτώσεις σχολείων, στα οποία δεν επιτράπηκε η διανομή ερωτηματολογίων.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στα πλαίσια της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια καθώς και δέκα δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο τελευταίο φύλλο του ερωτηματολογίου. Παρακάτω, παρουσιάζονται με τη σειρά που εμφανίστηκαν στα φύλλα προς συμπλήρωση τα ψυχομετρικά μέσα.

Rokeach value survey (RVS). Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε ένα μέρος του

ερωτηματολογίου του Rokeach (1973), γνωστού ως Rokeach Value Survey (RVS). Σε προηγούμενο μέρος της εργασίας, έχει αναφερθεί πως το RVS αποτελείται από δύο μέρη, από τα οποία το πρώτο μετρά 18 αξίες-σκοπούς και το δεύτερο 18 αξίες-μέσα. Στην έρευνα αυτή, χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των προσωπικών αξιών μόνο το ένα μέρος του ερωτηματολογίου του Rokeach που αφορά τις αξίες-σκοπούς ενώ αντί για την ιεράρχηση, που χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν για το αν και κατά πόσο οι 18, αυτές, αξίες αποτελούν καθοδηγητικές αρχές για αυτούς, συμπληρώνοντας μία κλίμακα Likert (η οποία παρουσιάζει πλεονεκτήματα σε σχέση με την αρχική επιλογή ιεράρχησης των αξιών και ενδέχεται να καταλήγει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα) με επιλογές που κυμαίνονταν από 1 (*δεν αποτελεί καθοδηγητική αρχή*) μέχρι 4 (*είναι εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή*). Σύμφωνα με έρευνες, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach α του ερωτηματολογίου κυμαίνονταν μεταξύ 0,45 και 0,73.

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών αξιών (Educational Values Questionnaire-EVQ). Για τη μέτρηση των εκπαιδευτικών αξιών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 10 ερωτημάτων (*items*) το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί από τους Γκαρή, Καραγιάννη και Μυλωνά σε έρευνα που διεξήχθη το 2005. Να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εντοπίστηκε από τη γράφουσα σε ξενόγλωσση δημοσίευση και προσαρμόστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης. Τα 10 ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο αποτελούσαν μέρος μεγαλύτερου ερωτηματολογίου (32 ερωτημάτων) σχετικού με τις εκπαιδευτικές αξίες, το οποίο σχεδιάστηκε από τη Γκαρή (1992) και μία παραλλαγή του (29) χρησιμοποιήθηκε και σε έρευνα του 1998 των Γκαρή και Καλαντζή-Αζίζι, που έχει

αναφερθεί σε προηγούμενο μέρος της παρούσας εργασίας. Στη μέθοδο της διπλής μετάφρασης οδηγηθήκαμε για μεθοδολογικούς λόγους καθώς η παλαιότητα της διατύπωσης των ερωτημάτων (1992) επέβαλε έστω τον προκαταρκτικό έλεγχο της χρονικής εξωτερικής εγκυρότητας (Μυλωνάς, 2012). Οι ερωτήσεις βασίζονται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις εξής βαθμίδες: «*διαφωνώ*», «*μάλλον διαφωνώ*», «*ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*», «*μάλλον συμφωνώ*», «*συμφωνώ*», με το 5 να αντιστοιχεί στο ανώτερο άκρο. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach α έχει υπολογιστεί 0,79 στην πιο πρόσφατη έρευνα.

Ερωτηματολόγιο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να συγκεντρωθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, δηλαδή τι κατά τη γνώμη τους διαθέτει ως απαραίτητο χαρακτηριστικό ένας μαθητής προκειμένου να θεωρηθεί χαρισματικός, αποτελεί το πρώτο μέρος ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν από την Παρασκευοπούλου το 2004. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την Παρασκευοπούλου στα πλαίσια της εκπόνησης έρευνας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές. Αποτελείται από 48 διαφορετικές φράσεις-χαρακτηριστικά μαθητών, τοποθετημένες σε τυχαία σειρά (Παρασκευοπούλου, 2004). Οι 33 από τις 48 φράσεις αποτελούν χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή, βασισμένα στη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Οι υπόλοιπες 15 δεν αποτελούν χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και περιλήφθηκαν από τη σχεδιάστρια του ερωτηματολογίου, ως ερωτήματα ελέγχου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν συμπληρώνοντας *ΝΑΙ/ΟΧΙ* δίπλα σε κάθε φράση ως προς το αν κατά τη γνώμη τους είναι το χαρακτηριστικό αυτό

χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Στο σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρησης, η επιλογή ΝΑΙ αντιπροσωπεύτηκε από τον αριθμό 1 και η επιλογή ΟΧΙ από τον αριθμό 2.

Value Priorities Questionnaire (VPQ). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί σφαιρικότερη ανάλυση και κατανόηση του φάσματος των προσωπικών αξιών, πέρα από το RVS, χορηγήθηκε ως ερωτηματολόγιο και το VPQ, το οποίο βασίζεται σε παραλλαγή μέρους του ερωτηματολογίου των Allport, Vernon και Lindzey (AVL) (1951), η οποία πραγματοποιήθηκε από το Μυλωνά το 1994. Το AVL (όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο μέρος της παρούσας εργασίας) βασίζεται στη θεώρηση του Spranger, ο οποίος ανέφερε την ύπαρξη έξι χαρακτηριστικών τύπων ενδιαφερόντων- αξιών, οι οποίοι αντιστοιχούν σε έξι τύπους ανθρώπων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες απάντησαν επιλέγοντας μεταξύ δύο επιλογών (ΝΑΙ/ΟΧΙ). Η επιλογή ΝΑΙ αντιπροσωπεύτηκε, κατά την ηλεκτρονική καταχώρηση, από τον αριθμό 1 και η επιλογή ΟΧΙ από τον αριθμό 2. Οι 30, αυτές, ερωτήσεις αντιστοιχούν στους τύπους των ενδιαφερόντων-αξιών του Spranger. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν πέντε εξάδες φράσεων χαρακτηριστικών του κάθε τύπου αξίας (θεωρητικού, οικονομικού, κοινωνικού, αισθητικού, πολιτικού, θρησκευτικού). Οι φράσεις, οι χαρακτηριστικές κάθε τύπου, δεν διαδέχονται η μία την άλλη, αλλά βρίσκονται διασκορπισμένες στο ερωτηματολόγιο. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach α κυμαίνονται μεταξύ 0,68 και 0,87 σε πιο πρόσφατη έρευνα (Gari et al., 2005).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2017. Αρχικά, εντοπίστηκαν τα σχολεία ενδιαφέροντος (δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής), με

κριτήριο την περιοχή στην οποία διαμένει η γράφουσα αλλά και την περιοχή στην οποία πραγματοποίησε την πρακτική της άσκηση, μέσω διαδικτυακή αναζήτησης. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να ενημερωθούν για το σκοπό και το θέμα της έρευνας και να δώσουν τη συναίνεση τους προκειμένου να πραγματοποιηθεί επίσκεψη στο σχολείο για να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, τα ερωτηματολόγια είτε δόθηκαν στο διευθυντή/ διευθύντρια του σχολείου προκειμένου να τα μοιράσει ο ίδιος στους εκπαιδευτικούς (σε περίπτωση που αυτοί βρίσκονταν εν ώρα μαθήματος ή έλειπαν σε εκπαιδευτική εκδρομή με την τάξη τους) είτε μοιράστηκαν κατευθείαν από τη γράφουσα στο γραφείο των δασκάλων, μετά και από τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή/ της διευθύντριας. Σε κάθε περίπτωση, πάντα με δεδομένη την εν επιγνώσει συναίνεση των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε και προφορική ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας ενώ διευκρινίστηκε ότι η έρευνα αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής του σχολείου και είναι ανώνυμη. Προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών αλλά και με σκοπό τη συλλογή ερωτηματολογίων από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου συμφωνήθηκε η παραλαβή των ερωτηματολογίων μετά από λίγες ημέρες. Η επικοινωνία, αυτή τη φορά, έγινε από τους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι ενημέρωσαν τηλεφωνικώς ότι είχε ολοκληρωθεί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα υπήρξαν τέσσερις περιπτώσεις σχολείων οι διευθυντές των οποίων αρνήθηκαν τα σχολεία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα ήδη από την τηλεφωνική επικοινωνία, δύο σχολεία στα οποία αν και μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια δεν συμπληρώθηκαν και δεν επιστράφηκαν και περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί του σχολείου αρνήθηκαν έντονα την προσωπική τους

συμμετοχή, επικαλούμενοι κούραση, φόρτο εργασίας ή αγανάκτηση από τα διαρκή αιτήματα για συμμετοχή σε πανεπιστημιακές έρευνες. Στις περιπτώσεις αυτές, τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και εναπόκειται στη βούληση του κάθε εκπαιδευτικού, ευχαριστώντας τους παρά την αδυναμία συμμετοχής τους.

Ευρήματα

Μετά το πέρας της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων ακολούθησε η καταχώριση τους σε ηλεκτρονική βάση προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στατιστικές αναλύσεις μέσω των οποίων θα μπορούσαν να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας. Το πρόγραμμα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι αναλύσεις ήταν το SPSS 21. Είναι σημαντικό, σε αυτό το σημείο, να παρουσιαστούν, αρχικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω της περιγραφικής ανάλυσης και αργότερα, τα αποτελέσματα από τις επαγωγικές αναλύσεις προκειμένου να απαντηθούν όλα τα ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενο μέρος της εργασίας.

Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Για την περιγραφή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Μέσος όρος (*M.O*) και Τυπική Απόκλιση (*T.A*). Οι περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων και για τα τέσσερα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται σε ξεχωριστούς πίνακες. Επιπλέον, αντί των φράσεων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται οι διαστάσεις που προέκυψαν μετά από την ανάλυση παραγόντων που θα παρουσιαστεί μετά από την παράθεση των περιγραφικών δεικτών στο παρόν κεφάλαιο.

Πίνακας 1

Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τις προσωπικές αξίες (Rokeach Value Survey, Value Targets)

Προσωπικές αξίες	N	M.O	T.A
Ατομικιστικές αξίες 1 (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	180	2,77	0,65
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 1	180	2,83	0,85
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 2	180	3,45	0,68
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία 1	180	3,76	0,50
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 3	180	3,47	0,62
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία 2	180	3,71	0,49
Ατομικιστικές αξίες 2	180	3,92	0,30
Ατομικιστικές αξίες 3	180	3,80	0,42
Ατομικιστικές αξίες 4	180	3,82	0,43
Ατομικιστικές αξίες 5	180	3,73	0,47
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία 3	180	3,66	0,54
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία 4	180	3,38	0,85
Ατομικιστικές αξίες 6	180	3,13	0,79
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία 5	180	2,58	1,12
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 4	180	3,83	0,39
Ατομικιστικές αξίες 7	180	2,87	0,74
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 5	180	3,55	0,57
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 6	180	3,48	0,63

Παραπάνω, (βλ. Πίνακα 1) βλέπουμε πως οι περισσότερες προσωπικές αξίες θεωρήθηκαν ως σημαντικές καθοδηγητικές αρχές για τη ζωή των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συμπληρώθηκαν, όπως έχει προαναφερθεί, σε μία κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων (1-4), εκ των οποίων το 1 σήμαινε ότι η αξία δεν αποτελεί καθοδηγητική αρχή για τον συμμετέχοντα, το 2 ότι είναι κάπως σημαντική καθοδηγητική αρχή, το 3 ότι είναι αρκετά σημαντική και το 4 ότι είναι εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή στη ζωή του. Οι προσωπικές αξίες οι οποίες βαθμολογήθηκαν ως περισσότερο σημαντικές καθοδηγητικές αρχές στη ζωή των εκπαιδευτικών ήταν η οικογενειακή ασφάλεια (*M.O* 3,92 και *T.A* 0,30), ο αυτοσεβασμός (*M.O* 3, 83 και *T.A* 0, 39), η ευτυχία (*M.O* 3,82 και *T.A* 0,43) και η ελευθερία (*M.O* 3,80 και *T.A* 0,42). Η προσωπική αξία η οποία δεν θεωρήθηκε, από την πλειονότητα των συμμετεχόντων, ως βασική καθοδηγητική αρχή ήταν η σωτηρία ψυχής (*M.O* 2, 58 και *T.A* 1,12). Επιπλέον, ως λιγότερο σημαντικές καθοδηγητικές αρχές κρίθηκαν από τους συμμετέχοντες η άνετη (*M.O* 2, 77 και *T.A* 0,65) αλλά και η συναρπαστική ζωή (*M.O* 2, 83 και *T.A* 0, 85).

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι περιγραφικοί δείκτες του συνολικού δείγματος όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας.

Πίνακας 2

Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας

Αντιλήψεις για χαρακτηριστικά χαρισματικότητας	N	M.O	T.A	Ποσοστό συμφωνίας % (2-M)x100
Δημιουργικότητα 1 (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,13	0,34	87%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 1	180	1,66	0,48	34%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 2	180	1,52	0,50	48%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 3	180	1,74	0,44	26%
Δημιουργικότητα 2	180	1,08	0,28	92%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 1	180	1,39	0,49	61%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 4	180	1,53	0,50	47%
Δημιουργικότητα 3	180	1,26	0,44	74%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 2	180	1,32	0,47	68%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 5	180	1,60	0,49	40%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 3	180	1,48	0,50	52%
Δημιουργικότητα 4	180	1,10	0,30	90%
Δημιουργικότητα 5	180	1,17	0,38	83%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 4	180	1,44	0,50	56%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 1	180	1,25	0,43	75%
Δημιουργικότητα 6	180	1,03	0,16	97%
Δημιουργικότητα 7	180	1,04	0,20	96%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 6	180	1,57	0,50	43%

Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 2	180	1,32	0,47	68%
Δημιουργικότητα 8	180	1,06	0,24	94%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 7	180	1,57	0,50	43%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 8	180	1,58	0,50	42%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 9	180	1,52	0,50	48%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 10	180	1,39	0,49	61%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 5	180	1,33	0,47	67%
Δημιουργικότητα 9	180	1,31	0,46	69%
Δημιουργικότητα 10	180	1,31	0,46	69%
Δημιουργικότητα 11	180	1,13	0,34	87%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 6	180	1,43	0,50	57%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 11	180	1,89	0,31	11%
Δημιουργικότητα 12	180	1,20	0,40	80%
Δημιουργικότητα 13	180	1,16	0,36	84%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 7	180	1,60	0,49	40%
Δημιουργικότητα 14	180	1,05	0,22	95%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 12	180	1,61	0,49	39%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 8	180	1,48	0,50	62%
Δημιουργικότητα 15	180	1,20	0,40	80%
Δημιουργικότητα 16	180	1,13	0,34	87%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 3	180	1,28	0,45	72%
Δημιουργικότητα 17	180	1,06	0,24	94%

Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 9	180	1,47	0,50	53%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 4	180	1,21	0,40	79%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 10	180	1,53	0,50	47%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 5	180	1,31	0,47	69%
Δημιουργικότητα 18	180	1,20	0,40	80%
Δημιουργικότητα 19	180	1,03	0,18	97%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 11	180	1,48	0,50	52%
Δημιουργικότητα 20	180	1,10	0,30	90%

Στον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεώρησε ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό χαρισματικότητας την δημιουργικότητα. Υπενθυμίζεται, πως οι απαντήσεις δόθηκαν σε βαθμολογική κλίμακα δύο επιλογών ΝΑΙ/ΟΧΙ. Στο σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρησης των δεδομένων, η επιλογή ΝΑΙ αντιπροσωπεύτηκε από τον αριθμό 1 και η επιλογή ΟΧΙ από τον αριθμό 2. Οι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 97%, συμφώνησαν πως ένας χαρισματικός μαθητής είναι επινοητικός-ευρηματικός (*M.O* 1,03 και *T.A* 0,16) και σε ποσοστό 95% ότι προτείνει ασυνήθιστες λύσεις (*M.O* 1,05 και *T.A* 0,22). Ακόμα, το 94% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεώρησε ότι ένας χαρισματικός μαθητής δίνει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα (*M.O* 1,06 και *T.A* 0,24) και διατυπώνει πρωτότυπες ιδέες (*M.O* 1,06 και *T.A* 0,24) και το 92% ότι δίνει πρωτότυπες απαντήσεις (*M.O* 1,08 και *T.A* 0,28). Επίσης, ένα χαρακτηριστικό που φάνηκε να αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 96%, στο χαρισματικό μαθητή είναι να έχει δική του γνώμη στην τάξη (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,20) καθώς επίσης ομοφωνία σχεδόν υπήρξε, σε ποσοστό 97% των εκπαιδευτικών, στο ότι η επίδειξη

ενδιαφέροντος από το μαθητή στο να μαθαίνει καινούργια πράγματα (*M.O* 1,03 και *T.A* 0,18) αποτελεί χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Πολύ λίγα χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως μη ενδεικτικά της χαρισματικότητας (βλ. Πίνακα 2) εκ των οποίων το χαρακτηριστικό το οποίο θεωρήθηκε περισσότερο ανεξάρτητο ήταν η καλλιγραφία (*M.O* 1,89 και *T.A* 0,31), καθώς μόνο το 11% των εκπαιδευτικών το συμπεριέλαβε στα χαρακτηριστικά που εκδηλώνει ένας χαρισματικός μαθητής. Άλλα χαρακτηριστικά που θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι παρουσιάζει λιγότερο συχνά ένας χαρισματικός μαθητής είναι το να επιδιώκει να διακριθεί στην τάξη, καθώς μόλις το 26% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά (*M.O* 1,74 και *T.A* 0,44) και το να προσπαθεί να παίρνει υψηλούς βαθμούς στον έλεγχο επίδοσης, με ποσοστό 34% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να το συγκατέλεξαν στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας (*M.O* 1,66 και *T.A* 0,48). Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν την τάση να μη συμπεριλαμβάνουν στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας το αν ο μαθητής είναι ευκίνητος και έχει οργάνωση στα πράγματα του, με ποσοστό συμφωνίας 40% (*M.O* 1,60 και *T.A* 0,49) αλλά και το να θέλει να παίρνει υψηλούς βαθμούς στη γλώσσα, με ποσοστό συμφωνίας 39% (*M.O* 1,61 και *T.A* 0,49).

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες του συνολικού δείγματος για τις εκπαιδευτικές αξίες.

Πίνακας 3

Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τις εκπαιδευτικές αξίες (Educational Values Questionnaire- EVQ)

Εκπαιδευτικές αξίες	N	M.O	T.A
Εκπαιδευτικές αξίες 1 (1-5, 5= Συμφωνώ)	180	1,13	0,72
Εκπαιδευτικές αξίες 2	180	2,78	1,36
Εκπαιδευτικές αξίες 3	180	3,05	1,31
Εκπαιδευτικές αξίες 4	180	2,15	0,95
Εκπαιδευτικές αξίες 5	180	1,54	0,99
Εκπαιδευτικές αξίες 6	180	3,61	1,05
Εκπαιδευτικές αξίες 7	180	2,48	1,13
Εκπαιδευτικές αξίες 8	180	1,78	0,87
Εκπαιδευτικές αξίες 9	180	2,82	1,27
Εκπαιδευτικές αξίες 10	180	2,06	1,11

Οι εκπαιδευτικοί, κλήθηκαν να απαντήσουν συμπληρώνοντας μία βαθμολογική κλίμακα πέντε σημείων (1-5), στην οποία οι επιλογές 1 και 2 δήλωναν απόλυτη και μερική διαφωνία, αντίστοιχα, η επιλογή 3 δήλωνε ουδέτερη στάση ενώ οι επιλογές 4 και 5 δήλωναν, αντίστοιχα, μερική και απόλυτη συμφωνία. Σύμφωνα με τις πληροφορίες του πίνακα 3, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια στάση μέτριας αποδοχής των εκπαιδευτικών αξιών. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξία την οποία φάνηκε να

συμμερίζεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι το ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο αποτελούν έναν ιδιαίτερα σημαντικό σκοπό ζωής (*M.O* 3,61 και *T.A* 1,05) ενώ η αξία με την οποία οι περισσότεροι δήλωσαν ότι διαφωνούν είναι το ότι οι γυναίκες δεν είναι απαραίτητο να μορφωθούν καθώς προορίζονται για να αναλάβουν καθήκοντα συζύγου και μητέρας (*M.O* 1,13 και *T.A* 0,72).

Τέλος, παρατίθενται οι περιγραφικοί δείκτες του συνολικού δείγματος για το ερωτηματολόγιο των προσωπικών αξιών-ενδιαφερόντων (*VPQ*).

Πίνακας 4

Περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο ερωτημάτων για τους τύπους αξιών-ενδιαφερόντων (Value Priorities Questionnaire-VPQ)

Τύποι αξιών - ενδιαφερόντων	N	M.O	T.A	Ποσοστό συμφωνίας % ($(2-M) \times 100$)
Θεωρητική αξία 1 (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,12	0,33	88%
Αισθητική αξία 1	180	1,08	0,28	92%
Κοινωνική αξία 1	180	1,70	0,46	30%
Πολιτική αξία 1	180	1,54	0,50	46%
Πολιτική αξία 2	180	1,81	0,39	19%
Θεωρητική αξία 2	180	1,78	0,42	82%
Κοινωνική αξία 2	180	1,10	0,30	90%
Οικονομική αξία 1	180	1,24	0,43	76%
Θρησκευτική αξία 1	180	1,13	0,33	87%

Θεωρητική αξία 3	180	1,13	0,34	87%
Πολιτική αξία 3	180	1,16	0,36	84%
Θρησκευτική αξία 2	180	1,80	0,41	20%
Κοινωνική αξία 3	180	1,14	0,35	86%
Αισθητική αξία 2	180	1,16	0,36	84%
Θρησκευτική αξία 3	180	1,59	0,49	41%
Αισθητική αξία 3	180	1,04	0,19	96%
Οικονομική αξία 2	180	1,48	0,50	52%
Κοινωνική αξία 4	180	1,23	0,42	77%
Θρησκευτική αξία 5	180	1,66	0,48	34%
Οικονομική αξία 3	180	1,05	0,22	95%
Αισθητική αξία 4	180	1,31	0,46	69%
Θεωρητική αξία 4	180	1,23	0,42	77%
Κοινωνική αξία 5	180	1,01	0,10	99%
Θρησκευτική αξία 5	180	1,48	0,50	52%
Οικονομική αξία 4	180	1,81	0,40	19%
Θεωρητική αξία 5	180	1,19	0,39	81%
Πολιτική αξία 4	180	1,06	0,23	94%
Αισθητική αξία 5	180	1,12	0,32	88%

Οικονομική αξία 5	180	1,79	0,41	21%
Πολιτική αξία 5	180	1,35	0,48	65%

Όπως έχει προαναφερθεί, η βαθμολογική κλίμακα περιλάμβανε δύο επιλογές ΝΑΙ/ΟΧΙ, οι οποίες κατά την ηλεκτρονική καταχώρηση αντιπροσωπεύτηκαν από τους αριθμούς 1 και 2, αντίστοιχα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, η φράση με την οποία φάνηκε να συμφωνεί το 99% του δείγματος εκφράζει την κοινωνική αξία και συγκεκριμένα αναφέρεται στη σημασία της αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού για την πρόοδο της μικρής κοινότητας (*M.O* 1,01 και *T.A* 0,10). Επιπλέον, το 96% των εκπαιδευτικών φάνηκε να αξιολογεί ως σημαντικές και κάποιες φράσεις που χαρακτηρίζουν την αισθητική αξία όπως είναι το ενδιαφέρον για την καλαίσθητη διακόσμηση του εργασιακού περιβάλλοντος (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,19) και το 92% το ότι τα έργα τέχνης οφείλουν να δημιουργούνται με αποκλειστικό γνώμονα την τέχνη και όχι την εμπορική απήχηση (*M.O* 1,08 και *T.A* 0,28). Ακόμα, συγκέντρωσαν περισσότερες καταφατικές απαντήσεις φράσεις οι οποίες εκφράζουν και την οικονομική αξία, όπως είναι η επιδίωξη σύναψης φιλικών σχέσεων με αποτελεσματικά και εφευρετικά άτομα (*M.O* 1,05 και *T.A* 0,22), η οποία προκάλεσε ομοφωνία σε ποσοστό 95% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αλλά και την πολιτική αξία, όπως είναι η αναγνώριση της σπουδαιότητας της ικανής συντονιστικής ηγεσίας για τη λειτουργία των μικρών κοινοτήτων (*M.O* 1,06 και *T.A* 0,23), την οποία αποδέχτηκε το 94% των συμμετεχόντων. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν αποδέχτηκαν όλες τις προτάσεις κάθε τύπου αξίας, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων απέρριψε την πρόταση για επικέντρωση μόνο στο στόχο που εκφράζει την πολιτική αξία (*M.O* 1,81 και *T.A* 0,39), με ποσοστό μόλις 19% των εκπαιδευτικών να

δηλώνει ότι η εκπλήρωση του στόχου αποτελεί το μόνο σκοπό μίας ομάδας . Έδειξαν, ακόμα, να διαφωνούν με εκφράσεις που εκφράζουν την οικονομική αξία, όπως το αν θα διάβαζαν ένα βιβλίο επικεντρωμένο σε οικονομικά θέματα (*M.O* 1,81 και *T.A* 0,40), καθώς μόνο το 19% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θα του προκαλούσε ενδιαφέρον αλλά και την θρησκευτική αξία, όπως είναι το αν θα συμμετείχαν σε κάποιο θρησκευτικό σύλλογο (*M.O* 1,80 και *T.A* 0,41), όπου μόλις το 20% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Επισημαίνεται, στο σημείο αυτό πως μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και από το ποσοστό συμφωνίας με κάθε αξία (θεωρητική, κοινωνική, πολιτική, αισθητική, οικονομική, θρησκευτική) φανερώνεται το ενδιαφέρον τους για τον αντίστοιχο τομέα που αντιπροσωπεύει η αξία. Για παράδειγμα, το χαμηλό ποσοστό συμφωνίας με την θρησκευτική αξία δηλώνει πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν στρέφονται στον εαυτό τους και δεν αναζητούν μία βαθύτερη-πνευματική εξήγηση των πραγμάτων. Η συμπεριφορά αυτή καθαυτή (συμμετοχή σε θρησκευτικούς συλλόγους) δεν ενδιαφέρει παρά μόνο στο βαθμό που υποδηλώνει την ύπαρξη ή μη του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για τη θρησκευτική αξία.

Παρακάτω, ακολουθεί ο σχολιασμός των περιγραφικών δεικτών σε επίπεδο ερωτημάτων ανά φύλο. Κάτι τέτοιο κρίνεται ενδιαφέρον καθώς απαντά στα ερωτήματα της έρευνας (Βλ. Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα). Θα επιχειρηθεί, επομένως, μία συνοπτική σύγκριση των αποτελεσμάτων προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν ομοιότητες ή διαφορές βασισμένες στο φύλο των συμμετεχόντων (βλ. Πίνακες 1, 2, 3,4, Παράρτημα).

Οι άντρες συμμετέχοντες φάνηκε να θεώρησαν ως εξαιρετικά σημαντικές καθοδηγητικές αρχές στη ζωή τους (βλ. Πίνακα 1, Παράρτημα) την ευτυχία (*M.O* 3,89 και

T.A 0,32), την ισότητα και οικογενειακή ασφάλεια (*M.O* 3,85 και *T.A* 0,36) και την ελευθερία (*M.O* 3,85 και *T.A* 0,45). Σημαντική αξία για αυτούς αποτέλεσε, επίσης, η ειρήνη (*M.O* 3,81 και *T.A* 0,48). Ως λιγότερο σημαντικές καθοδηγητικές αξίες για τη ζωή τους φαίνεται να θεώρησαν τη σωτηρία ψυχής (*M.O* 2,30 και *T.A* 1,08), τη συναρπαστική ζωή (*M.O* 2,69 και *T.A* 0,77), την άνετη ζωή (*M.O* 2,78 και *T.A* 0,79) και την κοινωνική αναγνώριση (*M.O* 2,87 και *T.A* 0,85).

Οι γυναίκες συμμετέχουσες (βλ. Πίνακα 2, Παράρτημα) θεώρησαν ως ιδιαίτερα σημαντική καθοδηγητική αρχή στη ζωή τους την οικογενειακή ασφάλεια (*M.O* 3,96 και *T.A* 0,28), τον αυτοσεβασμό (*M.O* 3,87 και *T.A* 0,33), την ευτυχία (*M.O* 3,80 και *T.A* 0,47) και την ελευθερία (*M.O* 3,78 και *T.A* 0,42). Λιγότερο σημαντικές καθοδηγητικές αρχές, για τις γυναίκες συμμετέχουσες, φάνηκε να αποτελούν η σωτηρία ψυχής (*M.O* 2,70 και *T.A* 1,12), η άνετη ζωή (*M.O* 2,77 και *T.A* 0,58), η κοινωνική αναγνώριση (*M.O* 2,88 και *T.A* 0,70) και η συναρπαστική ζωή (*M.O* 2,90 και *T.A* 0,88).

Μέσα από τη συγκριτική αντιπαράθεση των δύο πινάκων (βλ. Πίνακες 1 και 2, Παράρτημα) βλέπουμε πως οι άντρες και οι γυναίκες φάνηκε να συμφωνούν όσον αφορά τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε συγκεκριμένες αξίες. Οι διαφορές είναι μικρές, οι άνδρες θεώρησαν τις αξίες της ισότητας και της ειρήνης σημαντικότερες καθοδηγητικές αρχές από τις γυναίκες ενώ οι γυναίκες απέδωσαν μεγαλύτερη σημασία στον αυτοσεβασμό. Η ευτυχία, η οικογενειακή ασφάλεια και η ελευθερία αξιολογήθηκαν και από τα δύο φύλα ως σημαντικές καθοδηγητικές αρχές ενώ οι γυναίκες προέταξαν την οικογενειακή ασφάλεια και οι άντρες την ευτυχία. Ως λιγότερο καθοριστικές για τη ζωή τους αρχές φάνηκε να θεωρούν τη σωτηρία ψυχής, την άνετη ζωή, τη κοινωνική αναγνώριση και τη συναρπαστική ζωή, την οποία οι άντρες τοποθέτησαν σε κατώτερο σημείο του αξιολογικού τους

συστήματος από ότι οι γυναίκες.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, παρακάτω, πραγματοποιείται μία συνοπτική ανάλυση και παράλληλη παράθεση των περιγραφικών δεικτών ανά φύλο (βλ. Πίνακες 3 και 4, Παράρτημα).

Οι άντρες εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακα 3, Παράρτημα) συμφώνησαν ομόφωνα, σε ποσοστό 100%, ως προς τη σημασία της επινοητικότητας/ ευρηματικότητας για το χαρακτηρισμό κάποιου μαθητή ως χαρισματικού. Επιπλέον, σε ποσοστό 96% θεώρησαν πως το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή σε συζητήσεις στην τάξη, η πρόταση ασυνήθιστων λύσεων και το ενδιαφέρον για απόκτηση νέας γνώσης υποδηλώνουν χαρισματικότητα (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,19). Σημαντικά, επίσης, χαρακτηριστικά για την αναγνώριση της χαρισματικότητας σε ένα μαθητή θεωρήθηκαν η διατύπωση πρωτότυπων ιδεών αλλά και η ικανότητα του μαθητή να έχει τη δική του γνώμη στην τάξη (*M.O* 1,07 και *T.A* 0,26), από το 93% των αντρών εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους οποίους, δεν είναι απαραίτητο να εκδηλώνει ένας χαρισματικός μαθητής είναι το να είναι καλλιγράφος (*M.O* 1,87 και *T.A* 0,34), καθώς μόλις το 13% των εκπαιδευτικών το θεώρησε χαρακτηριστικό χαρισματικότητας και η επιδίωξη απόκτησης καλών βαθμών στα μαθηματικά (*M.O* 1,74 και *T.A* 0,44), με το 26% να το συμπεριλαμβάνει στα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή. Ακόμα, σε ποσοστό 31% θεώρησαν πως το να είναι ένας μαθητής δύσκολο ή ευκίνητο παιδί (*M.O* 1,69 και *T.A* 0,47) δεν συνεπάγεται χαρισματικότητα, όπως επίσης και ένα ποσοστό 33% και 35% των αντρών εκπαιδευτικών, αντίστοιχα, θεώρησε ότι η συστηματική προσπάθεια για τη λήψη υψηλής βαθμολογίας στον έλεγχο επίδοσης (*M.O* 1,67 και *T.A* 0,48) και η επιδίωξη για διάκριση και για ανάληψη καθηκόντων στην τάξη (*M.O* 1,65 και *T.A* 0,48) δεν συνιστούν χαρισματικότητα.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακα 4, Παράρτημα) θεώρησαν πως ένας χαρισματικός μαθητής έχει δική του γνώμη στην τάξη και ενδιαφέρον να μαθαίνει καινούργια πράγματα (*M.O* 1,03 και *T.A* 0,18), σε ποσοστό 97%, ότι είναι επινοητικός-ευρηματικός (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,20), σε ποσοστό 96%, ότι διατυπώνει πρωτότυπες ιδέες και δίνει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα (*M.O* 1,06 και *T.A* 0,23), σε ποσοστό 94%, καθώς επίσης και το ότι έχει υψηλή νοημοσύνη (*M.O* 1,06 και *T.A* 0,24) και προτείνει ασυνήθιστες λύσεις (*M.O* 1,06 και *T.A* 0,23), σε ποσοστό 94% . Ακόμα, το 93% θεώρησε πως χαρακτηριστικό του χαρισματικού μαθητή είναι το να δίνει πρωτότυπες απαντήσεις (*M.O* 1,07 και *T.A* 0,26). Τα χαρακτηριστικά που οι γυναίκες συμμετέχουσες δε φάνηκε να κρίνουν απαραίτητο να έχει ένας χαρισματικός μαθητής είναι το να είναι καλλιγράφος (*M.O* 1,90 και *T.A* 0,29), καθώς μόνο το 10% των γυναικών το συμπεριέλαβε στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας και το να επιδιώκει να διακριθεί στην τάξη (*M.O* 1,78 και *T.A* 0,42), δεδομένου ότι μόλις το 22% το συμπεριέλαβε στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Το 35% δεν θεώρησε ότι ένας μαθητής που προσπαθεί συστηματικά να παίρνει υψηλούς βαθμούς στον έλεγχο επίδοσης είναι χαρισματικός (*M.O* 1,65 και *T.A* 0,48), το 37% δεν συμπεριέλαβε στα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή το να έχει οργάνωση στα πράγματα του (*M.O* 1,63 και *T.A* 0,49) και το 40% το να θέλει να παίρνει υψηλούς βαθμούς στο μάθημα της γλώσσας (*M.O* 1,60 και *T.A* 0,49).

Συγκρίνοντας τους δύο πίνακες, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την τάση να συμφωνούν σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Οι γυναίκες έλαβαν περισσότερο υπόψη τους το υψηλό νοητικό δυναμικό . Οι εκπρόσωποι και των δύο φύλων θεώρησαν πως η επίδειξη ενδιαφέροντος για νέα μάθηση είναι χαρακτηριστικό χαρισματικότητας, ενώ οι άντρες έτειναν να συμπεριλάβουν και το ενδιαφέρον για

συμμετοχή στη συζήτηση στην τάξη στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Τα δύο φύλα, επίσης, συμφώνησαν όσον αφορά τη σημασία της δημιουργικότητας για το χαρακτηρισμό ενός μαθητή ως χαρισματικού. Άντρες και γυναίκες φάνηκε να συμμερίζονται και τις ίδιες απόψεις για τα χαρακτηριστικά που δε συνιστούν χαρισματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, και τα δύο φύλα αξιολόγησαν την καλλιγραφία ως το χαρακτηριστικό που δε σχετίζεται με την ανάδειξη ενός μαθητή ως χαρισματικού. Επιπλέον, θεώρησαν ότι η επιδίωξη υψηλής βαθμολογίας στον έλεγχο επίδοσης και στα επιμέρους μαθήματα δε συνιστά χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Οι γυναίκες, επίσης, έκριναν πως δεν είναι απαραίτητο ένας μαθητής να έχει οργάνωση στα πράγματα του ώστε να θεωρηθεί χαρισματικός ενώ οι άντρες θεώρησαν ότι δεν παίζουν ρόλο ούτε η ευκινησία ούτε ο δύσκολος χαρακτήρας αλλά ούτε και η επιδίωξη για ανάληψη καθηκόντων στην τάξη.

Ενδιαφέρον, παρουσιάζει, παρακάτω και η εξέταση των περιγραφικών δεικτών σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αξίες.

Οι άντρες συμμετέχοντες φάνηκε να διατηρούν στάση μέτριας ως χαμηλής αποδοχής των εκπαιδευτικών αξιών (βλ. Πίνακα 5, Παράρτημα). Η πρόταση με την οποία συμφώνησαν περισσότερο αφορά τη σημασία των πανεπιστημιακών σπουδών ως στόχου ζωής (*M.O* 3,56 και *T.A* 0,90). Οι προτάσεις με τις οποίες διαφώνησαν περισσότερο αφορούν το ότι ο προορισμός των γυναικών είναι να γίνουν σύζυγοι και μητέρες και το ότι αυτό συνεπάγεται ότι δεν οφείλουν να επιδιώξουν τη μόρφωση (*M.O* 1,15 και *T.A* 0,76), όπως επίσης και την υποχρέωση των γυναικών για εγκατάλειψη της καριέρας τους προκειμένου να αφιερωθούν στην οικογένεια τους (*M.O* 1,48 και *T.A* 0,72). Διαφώνησαν, ακόμα, με το ότι οι καθηγητές πανεπιστημίου είναι εξαιρετικοί άνθρωποι (*M.O* 1,74 και *T.A* 0,81) αλλά και με το ότι τα πνευματικά επαγγέλματα είναι ανώτερα των χειρωνακτικών

(*M.O* 1,85 και *T.A* 1,11).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν σε μέτριο βαθμό τις εκπαιδευτικές αξίες (βλ. Πίνακα 6, Παράρτημα). Η πρόταση με την οποία οι περισσότερες συμφώνησαν είναι το ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στόχο ζωής (*M.O* 3,63 και *T.A* 1,11) καθώς και το ότι οι γονείς οφείλουν να ωθούν τα παιδιά τους να εγγραφούν στο πανεπιστήμιο (*M.O* 3,13 και *T.A* 1,26). Η πρόταση στην οποία εξέφρασαν τη μεγαλύτερη διαφωνία είναι το ότι οι γυναίκες δε χρειάζεται να μορφωθούν αφού ο προορισμός τους είναι να γίνουν σύζυγοι και μητέρες (*M.O* 1,13 και *T.A* 0,70) και το ότι πρέπει ανά πάσα στιγμή να εγκαταλείψουν την καριέρα τους προκειμένου να αφιερωθούν στην οικογένεια τους (*M.O* 1,56 και *T.A* 1,08). Έδειξαν, ακόμα, να διαφωνούν με το ότι οι καθηγητές πανεπιστημίου είναι εξαιρετικοί άνθρωποι (*M.O* 1,80 και *T.A* 0,90).

Συγκρίνοντας τους πίνακες, φαίνεται πως η στάση των δύο φύλων απέναντι στις εκπαιδευτικές αξίες ήταν κοινή. Οι εκπρόσωποι και των δύο φύλων συμφώνησαν στο ότι η μόρφωση αποτελεί σημαντικό στόχο ζωής. Οι γυναίκες θεώρησαν, ακόμα, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι οι γονείς έχουν χρέος να ωθούν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες, έτειναν να διαφωνούν περισσότερο με τις προτάσεις τις σχετικές με τον παραδοσιακό ρόλο του φύλου, όπως αυτός είχε καθιερωθεί κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα. Επιπλέον, φάνηκε να απορρίπτουν ότι η εκπαίδευση ή το είδος του επαγγέλματος που ακολουθεί κάποιος είναι ικανοί και επαρκείς παράγοντες προκειμένου να αξιολογηθεί θετικά κάποιο άτομο.

Τέλος, παρατίθενται οι στάσεις έναντι των προσωπικών αξιών-ενδιαφερόντων για τα δύο φύλα. Οι άντρες εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 93% και 96% αντίστοιχα, (βλ. Πίνακα 7, Παράρτημα) απάντησαν θετικά σε προτάσεις που εκφράζουν την αισθητική αξία, όπως είναι

η καλαίσθητη διακόσμηση του χώρου τους (*M.O* 1,07 και *T.A* 0,26) και η δημιουργία έργων τέχνης με αποκλειστικό γνώμονα την τέχνη (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,19). Επιπλέον, σε ποσοστό 96% συμφώνησαν με προτάσεις που δηλώνουν την κοινωνική αξία, όπως είναι η εθελοντική παροχή υπηρεσιών σε σωματείο προστασίας παιδιών που βρίσκονται σε ανάγκη και η αναγκαιότητα ύπαρξης αλληλεγγύης και αυτοσεβασμού προκειμένου να επέλθει πρόοδος σε μία μικρή κοινότητα (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,19) αλλά και φράσεις που εκφράζουν την πολιτική και οικονομική αξία αντίστοιχα, όπως είναι η ύπαρξη ικανής συντονιστικής ηγεσίας για τη σωστή λειτουργία των μικρών κοινοτήτων (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,19) και η επιδίωξη για σύναψη σχέσεων με άτομα με εφευρετικό και πρακτικό μυαλό (*M.O* 1,04 και *T.A* 0,19). Επιπλέον, φάνηκε να διαφωνούν με προτάσεις που εκφράζουν την πολιτική και οικονομική αξία, όπως είναι η επικέντρωση μόνο στην εκπλήρωση του στόχου από μία ομάδα ανθρώπων αλλά και η ενασχόληση των μέσων με οικονομικά θέματα (*M.O* 1,78 και *T.A* 0,42), καθώς μόλις το 22% των αντρών εκπαιδευτικών απάντησε θετικά στις εν λόγω διατυπώσεις αλλά και τη θρησκευτική αξία, όπως είναι το αν θα συμμετείχαν σε κάποιο θρησκευτικό σύλλογο (*M.O* 1,76 και *T.A* 0,43), με το 24% να έχει απαντήσει θετικά, κάτι που για μία ακόμη φορά, υποδεικνύει την τάση των συμμετεχόντων για αδιαφορία όσον αφορά την ενδοσκόπηση και τον εσωτερισμό. Τέλος, το 26% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά σε πρόταση που εκφράζει την θεωρητική αξία, όπως είναι το ότι η σημερινή οικογένεια θα πρέπει να παρέχει στα παιδιά της μόνο ευκαιρίες για επιστημονική γνώση και καλλιέργεια (*M.O* 1,74 και *T.A* 0,44).

Οι γυναίκες συμμετέχουσες φάνηκε να συμφωνούν απόλυτα, σε ποσοστό 100%, με την αναγκαιότητα ύπαρξης αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών μίας μικρής κοινότητας (*M.O* 1,00 και *T.A* 0,00), πρόταση που εκφράζει την κοινωνική αξία (βλ.

Πίνακα 8, Παράρτημα). Συμφώνησαν, επίσης, σε ποσοστό 98%, με μια φράση που δηλώνει την αισθητική αξία και συγκεκριμένα με το ότι τους αρέσει το εργασιακό τους περιβάλλον να είναι διακοσμημένο με ευαισθησία και καλό γούστο (*M.O* 1,02 και *T.A* 0,15) καθώς και ένα ποσοστό 94% συμφώνησε με τη φράση, ότι ένα απαραίτητο στοιχείο για τη σωστή λειτουργία των μικρών κοινοτήτων είναι η ύπαρξη ικανής συντονιστικής ηγεσίας (*M.O* 1,06 και *T.A* 0,24), κάτι που εκφράζει την πολιτική αξία. Όσον αφορά τις φράσεις που έδειξαν να διαφωνούν, αυτές εκφράζουν κυρίως την οικονομική αξία, όπως είναι το αν θα διάβαζαν ένα βιβλίο με τίτλο «Οικονομία και Κέρδος» (*M.O* 1,87 και *T.A* 0,34), καθώς μόλις το 13% απάντησε θετικά στην εν λόγω φράση και το αν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης πρέπει να ασχολούνται με τα οικονομικά θέματα (*M.O* 1,79 και *T.A* 0,41), με ποσοστό συμφωνίας 21%. Ακόμα, εξέφρασαν χαμηλό ενδιαφέρον για φράση που εκφράζει την πολιτική αξία, όπως είναι το ότι όταν μια ομάδα ανθρώπων επιδιώκει ένα στόχο ενδιαφέρει μόνο η πλήρης επίτευξη του στόχου (*M.O* 1,83 και *T.A* 0,38), με ποσοστό συμφωνίας 17% και τη θρησκευτική αξία, όπως είναι το αν θα συμμετείχαν σε κάποιο θρησκευτικό σύλλογο (*M.O* 1,81 και *T.A* 0,39), με ποσοστό συμφωνίας 19%. Τέλος, σε ποσοστό 21% συμφώνησαν με πρόταση που εκφράζει την θεωρητική αξία, όπως το ότι η σημερινή οικογένεια πρέπει να στοχεύει καθαρά στο να προσφέρει στα παιδιά της δυνατότητες απόκτησης επιστημονικών γνώσεων (*M.O* 1,79 και *T.A* 0,41).

Συγκρίνοντας τους πίνακες (βλ. Πίνακες 7 και 8, Παράρτημα), φαίνεται πως οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν με παρόμοιο τρόπο αρκετές προτάσεις. Συμφώνησαν, στην πλειονότητα τους, με το ότι ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη αλλά και η ικανή συντονιστική ηγεσία φαίνεται να είναι σημαντικές για τη πρόοδο μίας μικρής κοινότητας ενώ παράλληλα αναγνώρισαν την αξία του ευχάριστα διακοσμημένου

περιβάλλοντος. Επιπλέον, και τα δύο φύλα φάνηκε να επιθυμούν για φίλους τους άτομα πρακτικά και με εφευρετικό μυαλό. Οι άντρες, ακόμα, συμφώνησαν περισσότερο από τις γυναίκες με το ότι τα έργα τέχνης δεν πρέπει να έχουν κανένα εμπορικό αντίκρισμα όπως και με το ότι θα μπορούσαν να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους για να βοηθήσουν ένα σωματείο προστασίας παιδιών σε ανάγκη. Από την άλλη, και τα δύο φύλα φάνηκε να μην έχουν την τάση να στρέφονται προς τον εαυτό τους, προσπαθώντας να εξηγήσουν την ολότητα του σύμπαντος, κάτι που φάνηκε από τα χαμηλά ποσοστά συμφωνίας που παρατηρήθηκαν στις φράσεις της θρησκευτικής αξίας αλλά και να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για οικονομικά θέματα. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διαφώνησαν περισσότερο με την ανάγνωση κάποιου βιβλίου με οικονομικό περιεχόμενο από ότι οι άντρες συνάδελφοι τους. Τέλος, οι εκπρόσωποι και των δύο φύλων φάνηκε να θεώρησαν ότι οι προτεραιότητες της σύγχρονης οικογένειας δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην παροχή δυνατοτήτων επιστημονικής γνώσης στα παιδιά τους αλλά και το ότι ο στόχος δεν πρέπει να αποτελεί το μόνο σκοπό μίας ομάδας.

Καθίσταται σαφές, πως η εικόνα που παρουσιάζουν άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τις προσωπικές, τις εκπαιδευτικές αξίες, τις αξίες που δηλώνουν ενδιαφέροντα αλλά και τις αντιλήψεις χαρισματικότητας ήταν σε μεγάλο βαθμό ομοιογενής, με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις σε επιμέρους σημεία, οι οποίες και παρουσιάστηκαν λεπτομερώς παραπάνω.

Ανάλυση Παραγόντων

Πέραν της παρουσίασης των περιγραφικών δεικτών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανάλυση παραγόντων α) στο RVS και β) στο ερωτηματολόγιο των

αντιλήψεων για τη χαρισματικότητα, προκειμένου να αναδειχθούν οι κυριότερες διαστάσεις, οι οποίες προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη διαδικασία δεν ακολουθήθηκε στις υπόλοιπες κλίμακες για διάφορους λόγους. Η κλίμακα των εκπαιδευτικών αξιών (EVQ) περιείχε μόνο δέκα ερωτήματα, γεγονός που δεν καθιστούσε ιδιαίτερα θεμιτή την ανάλυση παραγόντων ενώ το VPQ με τους έξι παράγοντες (τύπους αξιών) αποτελεί μαζί με το EVQ στην παρούσα μελέτη ένα σύστημα συμμεταβλητών και δεν είναι ο πρωταρχικός στόχος.

Για το Rokeach Value Survey, διενεργήθηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis) που πραγματοποιήθηκε μέσω SPSS. Η καταλληλότητα των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δύο ελέγχων, αρχικά μέσω του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin και έπειτα μέσω του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett. Η τιμή του δείκτη KMO κρίθηκε επαρκής εφόσον ήταν ίση με 0,66. Η τιμή που προέκυψε μέσω του ελέγχου σφαιρικότητας Bartlett ήταν, επίσης ικανοποιητική ($p < 0,001$) κάτι που σημαίνει πως μπορεί να διενεργηθεί ανάλυση παραγόντων στα δεδομένα. Παρακάτω, ακολουθεί ο πίνακας με τις διαστάσεις που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων.

Πίνακας 5

Ανάλυση Παραγόντων στις προσωπικές αξίες του RVS

Προσωπικές αξίες	Διάσταση		
	1	2	3
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,646	-,166	,037
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,645	,206	,063
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,598	,159	,138
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,549	,083	,259
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,417	,395	,323
Ατομικιστικές αξίες	,188	,701	,037
Ατομικιστικές αξίες	-,021	,699	,126
Ατομικιστικές αξίες	,312	,641	,100
Ατομικιστικές αξίες	,477	,533	-,116
Ατομικιστικές αξίες	-,164	,469	,001
Ατομικιστικές αξίες	,086	,328	,217
Ατομικιστικές αξίες	,231	,279	,266
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,025	-,038	,821
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,284	,360	,616
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	-,413	,153	,609
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,194	,152	,540
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,285	-,304	,489

Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,397	,149	,420
---	------	------	------

Πραγματοποιώντας ανάλυση κυρίων συνιστωσών χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ορθογώνιας περιστροφής στην κλίμακα των 18 προσωπικών αξιών (RVS), προέκυψαν τρεις επικρατέστερες διαστάσεις-παράγοντες (βλ. Πίνακα 5). Η πρώτη συμπεριελάμβανε τις αξίες της ισότητας, της σωτηρίας ψυχής, της εθνικής ασφάλειας, του κόσμου ειρήνης και της ώριμης αγάπης (αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία), η δεύτερη τις αξίες της εσωτερικής αρμονίας, της ευτυχίας, της ελευθερίας, της ευχαρίστησης και της άνετης ζωής (ατομικιστικές αξίες) και η τρίτη τις αξίες της αίσθησης ολοκλήρωσης, του αυτοσεβασμού, της συναρπαστικής ζωής, της αληθινής φιλίας, του κόσμου ομορφιάς και της σοφίας (αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους). Να αναφερθεί εδώ, ότι οι δύο αξίες - σκοποί που αφορούν την οικογενειακή ασφάλεια και την κοινωνική αναγνώριση δεν συμπεριλήφθηκαν σε κάποια διάσταση-παράγοντα καθώς δεν φάνηκε να «φορτίζουν» ιδιαίτερα σε καμία εκ των τριών διαστάσεων (βλ. Πίνακα 5).

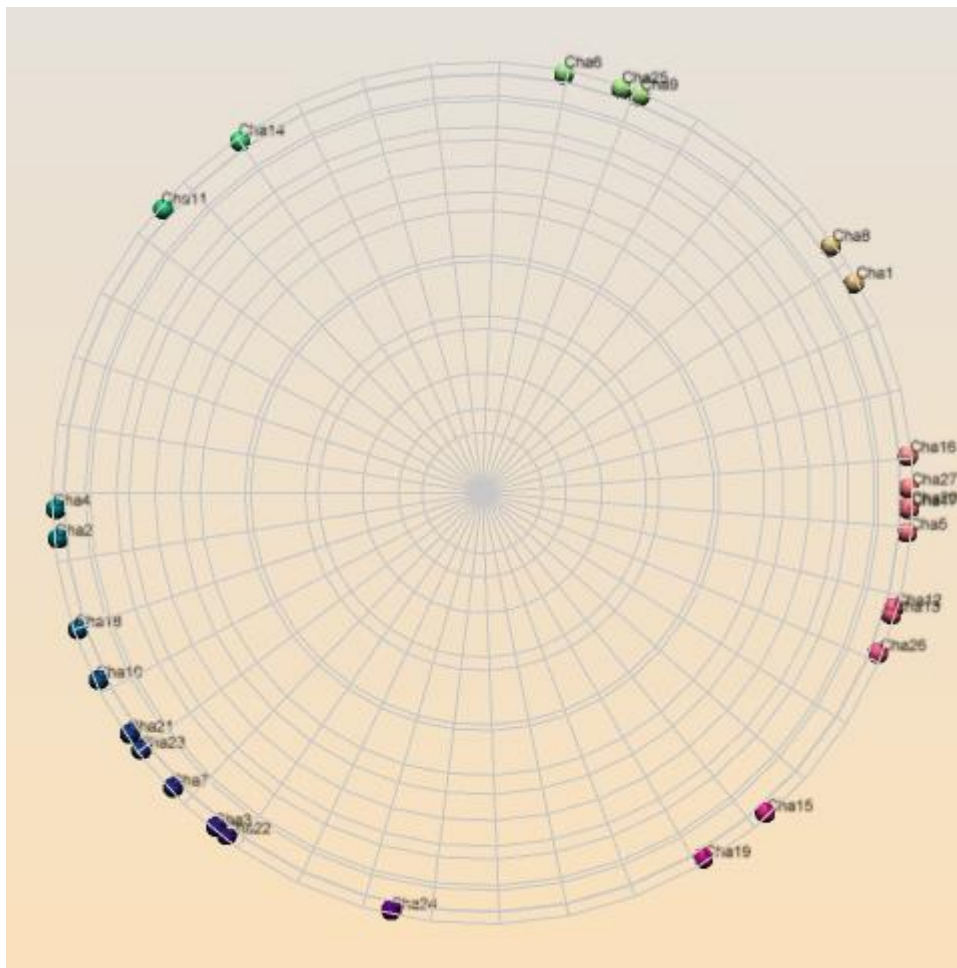
Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως πραγματοποιώντας την ανάλυση κυρίων συνιστωσών, εναλλακτικά χρησιμοποιώντας την πλάγια μέθοδο περιστροφής αξόνων (*oblique rotation, Pattern Matrix*), διαπιστώθηκε ότι αντιστράφηκε η σειρά παρουσίασης των παραγόντων (βλ. Πίνακα 9, Παράρτημα) αλλά η βασική δομή παρέμεινε αναλλοίωτη. Συγκεκριμένα, εμφανίστηκαν πρώτα οι παράγοντες οι οποίοι ανήκουν στη διάσταση των ατομικιστικών αξιών, έπειτα οι αξίες που συμπεριλαμβάνονται στη διάσταση των αξιών που εστιάζουν στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους και τέλος, οι αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία. Η συγκεκριμένη διάσταση έχει παρουσιαστεί πρώτη στην μέθοδο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία (βλ. Πίνακα 5) κάτι που παρουσιάζει ιδιαίτερο

ενδιαφέρον και εγείρει ερωτήματα όσον αφορά το ποιες αξίες είναι αυτές που έχουν τελικά προτεραιότητα όχι μόνο στο αφαιρετικό επίπεδο της ανθρώπινης σκέψης αλλά στο από - καθημερινό επίπεδο της πραγματικής επιθυμίας και επιδίωξης σκοπών.

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε εναλλακτικά προκειμένου να μειωθεί ο βαθμός της διασποράς που εμφανίστηκε κατά την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Άλλωστε, δεδομένου ότι ασχοληθήκαμε μόνο με τις αξίες σκοπούς του RVS αλλά και καθώς πολλές από τις αξίες που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο του Rokeach (βλ. Ψυχομετρική προσέγγιση) εξηγούν και ερμηνεύουν, κατά πολλούς, ισοδύναμες πλευρές της ίδιας αξίας και λόγω του ότι η ορθογώνια περιστροφή αξόνων επιβάλλει την αυτονομία διασποράς, θεωρήθηκε ενδιαφέρουσα η εξέταση υπό μία εναλλακτική σκοπιά.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για τα Χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, η επίλυση δεν κατέληξε σε σαφή εικόνα. Ελλείπει, επομένως, σαφούς εικόνας μέσω της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis), προτιμήθηκε μία εναλλακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου μέσω της μεθόδου της Πολυδιάστατης Γεωμετρικής Βαθμονόμησης Ομοιοτήτων (ALSCAL-Multidimensional Scaling), η οποία περιλαμβάνει την τριγωνομετρική μετατροπή των διαστάσεων σε ακτίνες και μοίρες, προκειμένου να αναπαρασταθούν στην περιφέρεια ενός κύκλου (Mylonas, 2016). Η διαδικασία MDS-T, έχει ως στόχο να αναδείξει την υποκείμενη δομή των διαστάσεων μέσω της δημιουργίας ενός απλού γεωμετρικού σχήματος (Papazoglou & Mylonas, 2017). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ο υπολογισμός των διαστάσεων μέσω των τετραγώνων των Ευκλείδειων αποστάσεων τους και προτιμήθηκε η αναπαράσταση των δύο διαστάσεων, η οποία και αναπαριστά όπως προαναφέρθηκε τις διαστάσεις στην περιφέρεια ενός κύκλου (S-Stress=

0,18, $R^2 [RSQ] = 0,87$). Συγκεκριμένα, μέσω της μεθόδου ALSCAL βρέθηκαν τέσσερις επικρατέστερες ομάδες πληροφοριών, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Αυτές ήταν οι εξής: Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης, Δημιουργικότητα, Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού, Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Σημειώνεται, ότι προτάσεις οι οποίες βρέθηκε να μη φορτίζουν σε καμία διάσταση (λόγω της απόστασης τους στην περιφέρεια του κύκλου από τις άλλες) δεν συνυπολογίστηκαν σε καμία από τις παραπάνω ομοιογενείς ομάδες πληροφοριών. Παρακάτω, ακολουθεί ο κύκλος με τις ομάδες που προέκυψαν μέσω της διαδικασίας τριγωνομετρικής απεικόνισης των τιμών της διαδικασίας ALSCAL στο MDS-T.



Σχήμα 1. Τριγωνομετρική μετατροπή και απεικόνιση των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας στην περιφέρεια του κύκλου: τρεις ομοιογενείς ομάδες αντιλήψεων.

Παραπάνω (βλ. Σχήμα 1), βλέπουμε τις διαστάσεις, όπως αυτές απεικονίζονται στην περιφέρεια του κύκλου. Βλέπουμε, πως οι μετρήσεις (καφέ κουκκίδες) που εμφανίζονται μεταξύ 45° και 90° όπως και η κουκκίδα που εμφανίζεται μεταξύ 180° και 225° είναι αρκετά απομακρυσμένες από τις υπόλοιπες, συνεπώς δεν συμπεριληφθήκαν σε κάποια διάσταση. Οι ροζ και μωβ κουκκίδες, αντίστοιχα, (μεταξύ 90° και 180°) αποτελούνται από τις προτάσεις που ανταποκρίνονται στην ομάδα της δημιουργικότητας και της

αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης (στην περιφέρεια του κύκλου τις θεωρήσαμε ως μία ομάδα) ενώ οι μπλε κουκίδες (μεταξύ 180° και 270°) αντιστοιχούν στην ομάδα της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Τέλος, οι πράσινες κουκίδες (μεταξύ 270° και 45°) ανταποκρίνονται στην ομάδα της συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού. Φαίνεται, πως επιμέρους ερωτήματα που φορτίζουν στις τέσσερις διαστάσεις δεν έχουν αναπαρασταθεί πάνω στην επιφάνεια του κύκλου. Πιο συγκεκριμένα, οι διαστάσεις της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της δημιουργικότητας αποτελούν μία ομάδα λόγω της εγγύτητάς τους στην περιφέρεια του κύκλου ενώ στην επίλυση ALSCAL παρουσιάστηκαν ως δύο ξεχωριστές διαστάσεις. Άλλωστε, η απεικόνιση των διαστάσεων στην περιφέρεια ενός κύκλου συχνά δίνει νέα στοιχεία και αναδεικνύει την ομοιογένεια των διαφορετικών υποκείμενων ομάδων-διαστάσεων (Parazoglou & Mylonas, 2017).

Μέσω της επίλυσης ALSCAL και της παραπάνω απεικόνισης, ήταν εφικτό να δημιουργηθούν ομογενείς ομάδες πληροφοριών, βασισμένες στην απόσταση των σημείων μεταξύ τους και να υπολογίσουμε για αυτές συγκερασμένες τιμές. Έτσι, μπορέσαμε να συγκρίνουμε τις διαστάσεις μεταξύ τους ως ομάδες και να καταλήξουμε σε σφαιρικότερα συμπεράσματα.

Παρουσίαση Δείκτη Εσωτερικής Συνέπειας Cronbach α για τις Διαστάσεις

Στο σημείο αυτό, θεωρήθηκε σκόπιμο να υπολογιστούν οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για τις διαστάσεις και των τεσσάρων ψυχομετρικών εργαλείων, προκειμένου να αναδειχθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον αντίστοιχο στατιστικό πληθυσμό.

Ο δείκτης Cronbach α ήταν ικανοποιητικός και για τους τρεις παράγοντες- διαστάσεις του RVS. Πιο συγκεκριμένα, ήταν 0,64 για τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία και 0,65 για τις ατομικιστικές αξίες και για τις αξίες που εστιάζουν στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους. Επίσης, ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ήταν υψηλός στο EVQ (0,72) και μέτριος προς υψηλός για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας (0,62 για τη διάσταση της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης, 0,75 για τη διάσταση της δημιουργικότητας, 0,70 για τη διάσταση της συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού και 0,78 για τη διάσταση της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας). Όσον αφορά το VPQ, σημειώνεται, ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται από εδώ και στο εξής στις αναλύσεις αποτελούν μόνο αυτούς της κοινωνικής και θρησκευτικής αξίας, στους οποίους ο δείκτης Cronbach α ήταν επαρκής (0,48 για την κοινωνική αξία και 0,64 για την θρησκευτική) καθώς οι δείκτες αξιοπιστίας δεν ήταν ικανοποιητικοί για τους υπόλοιπους τέσσερις παράγοντες. Επιπλέον, συγκεκριμένες προτάσεις από αυτούς τους παράγοντες αλλά και από άλλους παράγοντες στο RVS και στο ερωτηματολόγιο των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας παραλήφθηκαν καθώς από την ανάλυση φάνηκε ότι επηρεάζουν αρνητικά τον βαθμό αξιοπιστίας των συγκεκριμένων μεταβλητών. Στην περίπτωση του VPQ διατυπώθηκε ως πρώτη υπόθεση ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στο μικρό αριθμό ερωτημάτων που περιλαμβάνει κάθε μεταβλητή (5). Όμως, ακόμη και στο αρχικό VPQ (1994) τα ερωτήματα για κάθε διάσταση ήταν 6 έως 7, επομένως το πλήθος των ερωτημάτων ενδέχεται να μην είναι η μόνη αιτία για τη χαμηλή αξιοπιστία. Φαίνεται ότι μέσα σε 20 περίπου χρόνια ο τρόπος εκπροσώπησης των διαφόρων αξιών σε συγκεκριμένες

συμπεριφορές έχει αλλάξει. Ίσως τα ίδια τα ερωτήματα να χρειάζονται εκσυγχρονισμό ή και εστίαση σε συγκεκριμένες πιο "σημερινές" συμπεριφορές, ώστε να εκφράσουν τις αντίστοιχες αξίες με περισσότερη ευστάθεια και επιτυχία, με την προϋπόθεση βεβαίως ότι οι αξίες αυτές εξακολουθούν να υφίστανται.

Περιγραφικοί Δείκτες σε Επίπεδο Διαστάσεων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες σε επίπεδο συγκερασμένων τιμών. Οι συγκερασμένες τιμές, προέκυψαν μέσω της επιλογής και άθροισης των ερωτημάτων που βαραίνουν σε κάθε διάσταση ξεχωριστά (όπως έχει προαναφερθεί, δεν συμπεριλήφθηκαν όλα τα ερωτήματα σε κάποιες διαστάσεις για λόγους βελτίωσης του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας) και της διαίρεσης της τιμής που προκύπτει με τον αριθμό των επιλεγμένων ερωτημάτων της κάθε διάστασης.

Πίνακας 6α

Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες

Διαστάσεις	N	M.O	T.A
Αξίες που αποβλέπουν σε μια ιδανική κοινωνία (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	180	3,42	0,48
Ατομικιστικές αξίες (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	180	3,45	0,37
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	180	3,44	0,39
Εκπαιδευτικές αξίες (1-5, 5= Συμφωνώ)	180	2,34	0,58

Πίνακας 6β

Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες

Διαστάσεις	N	M.O	T.A
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,27	0,28
Δημιουργικότητα (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,13	0,14
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,50	0,31
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,62	0,27
Κοινωνική αξία (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,34	0,20
Θρησκευτική αξία (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	180	1,63	0,33

Παραπάνω, βλέπουμε τους περιγραφικούς δείκτες για κάθε έναν από τους παράγοντες με τους οποίους ασχολούμαστε στο επόμενο μέρος κεφαλαίου των αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακες 6α και 6β). Βλέπουμε, πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε θετικά και στις τρεις διαστάσεις-παράγοντες που προκύπτουν από το RVS. Επιπλέον, φαίνεται πως από τις διαστάσεις που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο της χαρισματικότητας ως σημαντικότερες θεώρησαν τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης και φάνηκε να κρίνουν ως λιγότερο ενδεικτική χαρισματικότητας τη διάσταση της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας ενώ υπήρξε διάσταση απόψεων όσον αφορά τη διάσταση της συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού. Η στάση που φαίνεται να διατήρησαν απέναντι στις εκπαιδευτικές αξίες είναι χαμηλής ως μέτριας αποδοχής ενώ από τις διαστάσεις του VPQ έτειναν να συμφωνήσουν περισσότερο με αυτή της κοινωνικής αξίας και λιγότερο με αυτή της θρησκευτικής.

Προκειμένου, να μπορέσουμε να απαντήσουμε και στο ερευνητικό ερώτημα (βλ. Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας) παρατίθενται, παρακάτω, οι περιγραφικοί δείκτες των διαστάσεων όσον αφορά τα δύο φύλα.

Πίνακας 7α

Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τους άντρες εκπαιδευτικούς

Διαστάσεις	N	M.O	T.A
Αξίες που αποβλέπουν σε μια ιδανική κοινωνία (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	54	3,37	0,45
Ατομικιστικές αξίες (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	54	3,52	0,34
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	54	3,35	0,45
Εκπαιδευτικές αξίες (1-5, 5= Συμφωνώ)	54	2,26	0,57

Πίνακας 7β

Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τους άντρες εκπαιδευτικούς

Διαστάσεις	N	M.O	T.A
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,33	0,27
Δημιουργικότητα (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,14	0,15
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,46	0,32
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,67	0,25
Κοινωνική αξία (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,32	0,19
Θρησκευτική αξία (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,64	0,31

Σύμφωνα με τους Πίνακες 7α και 7β, οι άντρες εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν ως καθοδηγητικές αρχές για τη ζωή τους τις ατομικιστικές αξίες, τις αξίες που αποβλέπουν σε μια ιδανική κοινωνία και τις αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους. Επιπλέον, έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργικότητα ως ενδεικτικό χαρακτηριστικό χαρισματικότητας αλλά και στην αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης. Λιγότερο ενδεικτική χαρισματικότητας θεώρησαν την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας ενώ ελάχιστα περισσότεροι θεώρησαν τη συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Φαίνεται πως υιοθέτησαν μέτρια στάση αποδοχής των εκπαιδευτικών αξιών και πως συμφώνησαν περισσότερο με προτάσεις που αντιστοιχούν στην κοινωνική αξία παρά στην θρησκευτική (βλ. Πίνακα 7β).

Πίνακας 8α

Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Διαστάσεις	N	M.O	T.A
Αξίες που αποβλέπουν σε μια ιδανική κοινωνία (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	126	3,45	0,49
Ατομικιστικές αξίες (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	126	3,43	0,38
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους (1-4, 4= Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	126	3,48	0,35
Εκπαιδευτικές αξίες (1-5, 5= Συμφωνώ)	126	2,38	0,58

Πίνακας 8β

Περιγραφικοί δείκτες για τους παράγοντες για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Διαστάσεις	N	M.O	T.A
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,25	0,28
Δημιουργικότητα (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,12	0,14
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,52	0,31
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,60	0,27
Κοινωνική αξία (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,35	0,20
Θρησκευτική αξία (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,62	0,33

Σύμφωνα με τους Πίνακες 8α και 8β, οι γυναίκες συμμετέχουσες φαίνεται να αξιολόγησαν θετικά τις αξίες-διαστάσεις του RVS. Επιπλέον, θεώρησαν ως χαρακτηριστικά χαρισματικότητας αυτά που περιλαμβάνονται στη διάσταση της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ενώ παράλληλα φάνηκε να μη θεωρούν ενδεικτικές χαρισματικότητας τις διαστάσεις της συμπεριφοράς που

ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού και της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Αποδέχτηκαν σε μέτριο βαθμό τις εκπαιδευτικές αξίες και προτίμησαν τη διάσταση της κοινωνικής αξίας σε σχέση με τη διάσταση της θρησκευτικής αξίας.

Μελετώντας συγκριτικά τους δύο πίνακες φαίνεται να μην υπήρξαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Οι άντρες φάνηκε να θεώρησαν τη διάσταση των ατομικιστικών αξιών ως περισσότερο σημαντική για τη ζωή τους σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις των προσωπικών αξιών. Σε όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις, τα δύο φύλα δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές (βλ. Πίνακες 7α, 7β, 8α και 8β).

Έλεγχος Συναφειών Pearson r

Μετά την παρουσίαση του συνόλου των περιγραφικών δεικτών τόσο σε επίπεδο ερωτημάτων όσο και σε επίπεδο διαστάσεων (συγκερασμένες τιμές), προχωρήσαμε στο επόμενο μέρος της στατιστικής ανάλυσης της παρούσας εργασίας. Αρχικά, διενεργήθηκε έλεγχος συναφειών με το δείκτη *Pearson r* όλων των υπό μελέτη μεταβλητών προκειμένου να απαντηθούν και τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα).

Πίνακας 9

Συνάφειες Pearson *r* μεταξύ των μεταβλητών

Μεταβλητές	Συνάφειες									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0,40**	0,32**	-0,10	0,14	-0,16*	-0,25**	0,16*	-0,12	-0,61**
2	0,40**	1	0,21**	-0,05	0,03	-0,07	-0,08	0,02	0,10	-0,25**
3	0,32**	0,21**	1	0,04	0,07	0,04	0,05	-0,01	-0,07	-0,04
4	-0,10	-0,05	0,04	1	0,59**	0,29**	0,57**	-0,49**	0,05	0,02
5	0,14	0,03	0,07	0,59**	1	0,38**	0,34**	-0,21**	0,02	-0,11
6	-0,16*	-0,07	0,04	0,29**	0,38**	1	0,44**	-0,09	0,04	0,15*
7	-0,25**	-0,08	0,05	0,57**	0,34**	0,44**	1	-0,50**	0,14	0,15*
8	0,16*	0,02	-0,01	-0,49**	-0,21**	-0,09	-0,50**	1	-0,02	-0,00
9	-0,12	0,10	-0,07	0,05	0,02	0,04	0,14	-0,02	1	-0,03
10	-0,61**	-0,25**	-0,04	0,02	-0,11	0,15*	0,15*	-0,00	-0,03	1

**. Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.01.

*. Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.05.

Αναλόγως του μετρικού επιπέδου, ο πίνακας περιλαμβάνει δείκτες Φ, point-biserial και, *r* κατά Pearson

1: Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία, 2: Ατομικιστικές αξίες, 3: Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους, 4: Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης, 5: Δημιουργικότητα, 6: Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού, 7: Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας, 8: Εκπαιδευτικές αξίες, 9: Κοινωνική αξία, 10: Θρησκευτική αξία

Στον Πίνακα 9 αποτυπώνονται οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών που ανήκουν στις ίδιες αλλά και διαφορετικές κλίμακες. Βλέπουμε ότι η μεταβλητή 1 παρουσίασε μέτρια θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 2 και χαμηλή θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 3 της ίδιας κλίμακας. Επιπλέον, είχε χαμηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 7 και υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 10. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να επισημανθεί πως η

κλίμακα συμπλήρωσης των απαντήσεων σε κάθε ομάδα μεταβλητών διέφερε, όπως έχει προαναφερθεί (βλ. Μέσα Συλλογής Δεδομένων). Συνεπώς, η χαμηλή αρνητική συνάφεια της μεταβλητής 1 με τη μεταβλητή 7 σημαίνει πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ως καθοδηγητικές αρχές στη ζωή τους τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία φάνηκε να αποδέχονται και την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας ως στοιχείο χαρισματικότητας και το αντίστροφο. Επιπλέον, η αυξανόμενη σπουδαιότητα των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία φάνηκε να αντιστοιχεί και σε υψηλότερα επίπεδα αποδοχής της θρησκευτικής αξίας. Επισημαίνεται, εδώ, ότι όλες οι προαναφερθείσες συνάφειες σημειώθηκαν ως στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01.

Η μεταβλητή 2 (ατομικιστικές αξίες) είχε στατιστικώς σημαντική χαμηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 10. Οι συμμετέχοντες δηλαδή που αναγνώρισαν τις ατομικιστικές αξίες ως καθοδηγητικές αρχές στη ζωή τους φάνηκε να αποδέχτηκαν σε κάποιο βαθμό την θρησκευτική αξία.

Η μεταβλητή 4 (αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης) είχε στατιστικώς σημαντική υψηλή θετική συνάφεια με τις μεταβλητές 5 και 7 της ίδιας κλίμακας, χαμηλή θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 6 και υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 8. Στην περίπτωση αυτή, λαμβάνοντας υπόψη την διαφορετική κλίμακα συμπλήρωσης απαντήσεων, φαίνεται ότι όσο περισσότερο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας, τόσο φάνηκε να ακολουθούν και τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες και το αντίστροφο.

Η μεταβλητή 5 (δημιουργικότητα) παρουσίασε στατιστικώς σημαντική μέτρια προς υψηλή θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 6 και μέτρια θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 7. Σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική μέτρια προς υψηλή θετική συνάφεια της μεταβλητής 7

με τη μεταβλητή 6. Ακόμα, παρατηρήθηκε υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 8. Η υψηλή αρνητική συνάφεια και με τη μεταβλητή 8 δεν αποτελεί εντύπωση λόγω των διαφορετικών ανώτερων άκρων των ερωτηματολογίων της κάθε μεταβλητής (βλ. Μέσα Συλλογής Δεδομένων). Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που συμπεριέλαβαν την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας σε μεγάλο βαθμό αποδέχτηκαν τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες. Όλες οι παραπάνω μεταβλητές παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις συνάφειας σε επίπεδο 0,01.

Σκόπιμο, θεωρήθηκε να παρατεθούν και οι πίνακες των συναφειών Pearson r ανά φύλο προκειμένου να παρατηρηθούν τυχόν διαφορετικές σχέσεις συνάφειας.

Πίνακας 10

Συνάφειες Pearson r μεταξύ των μεταβλητών για τους άντρες εκπαιδευτικούς

Μεταβλητές	Συνάφειες									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0,55**	0,50**	-0,13	-0,02	-0,19	-0,11	0,03	0,34*	-0,58**
2	0,55**	1	0,42**	0,22	-0,15	-0,11	0,15	-0,25	0,18	-0,32*
3	0,50**	0,42**	1	0,07	0,09	-0,02	0,05	0,29*	0,15	-0,10
4	-0,13	0,22	0,07	1	0,44**	0,31*	0,64**	-0,44**	0,08	0,15
5	-0,02	-0,15	0,09	0,44**	1	0,55**	0,50*	-0,21	0,24	-0,08
6	-0,19	-0,11	-0,02	0,31*	0,55**	1	0,40**	-0,01	-0,14	-0,06
7	-0,11	0,15	0,05	0,64**	0,50**	0,40*	1	-0,59**	-0,02	0,10
8	0,03	-0,25	0,29*	-0,44**	-0,21	-0,01	-0,59**	1	0,14	-0,01
9	0,34*	0,18	0,15	0,08	0,24	-0,14	-0,02	0,14	1	-0,39**
10	-0,58**	-0,32*	-0,10	0,15	-0,08	-0,06	0,10	-0,01	-0,39**	1

** . Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.01.

* . Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.05.

Πίνακας 11

Συνάφειες Pearson r μεταξύ των μεταβλητών για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Μεταβλητές	Συνάφειες									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0,37**	0,23*	-0,07	0,22*	-0,17	-0,29**	0,20*	-0,31*	-0,62*
2	0,37**	1	0,14	-0,17	0,10	-0,05	-0,18*	0,14	0,08	-0,23**
3	0,23*	0,14	1	0,05	0,08	0,05	0,08	-0,20*	-0,21*	0,00
4	-0,07	-0,17	0,05	1	0,66**	0,29**	0,53**	-0,50**	0,05	-0,04
5	0,22*	0,10	0,08	0,66**	1	0,31**	0,27**	-0,20*	-0,07	-0,12
6	-0,17	-0,05	0,05	0,29**	0,31**	1	0,49**	-0,14	0,11	0,25**
7	-0,29**	-0,18*	0,08	0,53**	0,27**	0,49**	1	-0,46**	0,21*	0,16
8	0,20*	0,14	-0,20*	-0,50**	-0,20*	-0,14	-0,46**	1	-0,09	0,00
9	-0,31**	0,08	-0,21*	0,05	-0,07	0,11	0,21*	-0,09	1	0,11
10	-0,62**	-0,23**	0,00	-0,04	-0,12	0,25**	0,16	0,00	0,11	1

** . Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.01.

* . Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0.05.

Στους παραπάνω πίνακες, βλέπουμε τις συνάφειες Pearson r, αρχικά, για τους άντρες (βλ. Πίνακα 10) και έπειτα για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 11). Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, οι μεταβλητές 1, 2 και 3 είχαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συνάφεια. Επιπλέον, η μεταβλητή 1 είχε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 9 αλλά και στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 10. Δεδομένης της διαφορετικής κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε για τη συμπλήρωση των απαντήσεων των δύο μεταβλητών το εύρημα αυτό ερμηνεύεται με

συγκεκριμένο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ως σημαντικές καθοδηγητικές αρχές στη ζωή τους τις μεταβλητές που συμπεριλαμβάνονται στην διάσταση των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία παρουσίασαν ελαφρά στάση απόρριψης της κοινωνικής αξίας ενώ φάνηκε να αποδέχτηκαν σε μεγάλο βαθμό την θρησκευτική αξία.

Η μεταβλητή 2 είχε επίσης στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 10. Η συνάφεια αυτή ερμηνεύεται αντίστοιχα με αυτή της μεταβλητής 1 με τη μεταβλητή 10. Η μεταβλητή 3 παρουσίασε ακόμα στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 8 (εκπαιδευτικές αξίες). Η μεταβλητή 4 (αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης) είχε στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συνάφεια με τις μεταβλητές 5 και 7 και χαμηλή θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 6 (συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού). Ακόμα, υπήρξε στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 8. Κάτι που, δεδομένης της διαφορετικής φύσης βαθμολογικής κλίμακας, σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί για τους οποίους η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης φάνηκε να συνιστά χαρακτηριστικό χαρισματικότητας συμφώνησαν με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες.

Η μεταβλητή 5 είχε στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συνάφεια με όλες τις μεταβλητές της ίδιας κλίμακας (4, 6 και 7). Ακόμα, η μεταβλητή 6 παρουσίασε στατιστικά σημαντική μέτρια προς υψηλή θετική συνάφεια και με την μεταβλητή 7. Η μεταβλητή 7 είχε στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 8. Οι άντρες εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που θεώρησαν την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας τήρησαν, ως επί το πλείστον, στάση αποδοχής έναντι των παραδοσιακών εκπαιδευτικών αξιών. Η μεταβλητή 9 είχε στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 10 της ίδιας κλίμακας. Οι άντρες

που συμμερίστηκαν την κοινωνική αξία φάνηκε, δηλαδή, να μη συμφώνησαν με την θρησκευτική αξία. Αυτό, ίσως και, να οφείλεται στην γενικότερη απαξίωση της θρησκείας από ένα κομμάτι των σύγχρονων πολιτών αλλά και στην τάση των ανθρώπων να στρέφονται σε πιο «πρακτικούς» στόχους.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, η μεταβλητή 1 είχε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 2 και στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 7 (υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας). Παρουσίασε ακόμα στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 9 και υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 10. Οι παραπάνω αρνητικές συνάφειες δηλώνουν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που θεώρησαν τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία ως ιδιαίτερα σημαντικές καθοδηγητικές αρχές στη ζωή τους φάνηκε να θεώρησαν την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Επιπλέον, συμφώνησαν σε μέτριο βαθμό με την κοινωνική αξία και σε υψηλό βαθμό με την θρησκευτική αξία.

Η μεταβλητή 3 δεν παρουσίασε κάποια υψηλή συναφειακή σχέση, αρνητικής ή θετικής κατεύθυνσης, με κάποια άλλη μεταβλητή ενώ η μεταβλητή 4 παρουσίασε στατιστικά σημαντική υψηλή (5,7) και χαμηλή (6) θετική συναφειακή σχέση με τις μεταβλητές της ίδιας κλίμακας αλλά και στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή 8. Οι συμμετέχουσες, δηλαδή που θεώρησαν την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης ως στοιχείο χαρισματικότητας στο μεγαλύτερο μέρος τους συμφώνησαν με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες. Όσον αφορά τη μεταβλητή 5, παρουσιάστηκαν χαμηλές θετικές συναφειακές σχέσεις με τις μεταβλητές 6 και 7 της ίδιας κλίμακας. Η μεταβλητή 6 παρουσίασε, ακόμα, υψηλή θετική συνάφεια με τη μεταβλητή 7.

Πέραν των προαναφερθεισών συναφειακών σχέσεων, η μεταβλητή 8 παρουσίασε στατιστικά σημαντική υψηλή αρνητική συναφειακή σχέση με τη μεταβλητή 7, που σημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες αποδέχτηκαν τις περισσότερες εκπαιδευτικές αξίες συμφωνώντας σε μεγάλο βαθμό θεώρησαν, επίσης, ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι συναφειακές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ανά φύλο δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ωστόσο στους άντρες οι μεταβλητές 1, 2 και 3 είχαν θετικές διασυναφειακές σχέσεις μεταξύ τους, ενώ στις γυναίκες υπήρξε μέτρια διασυναφειακή σχέση μεταξύ των μεταβλητών 1 και 2 της κλίμακας των προσωπικών αξιών του Rokeach. Οι άντρες, ακόμα, που θεώρησαν ως καθοδηγητικές αρχές στη ζωή τους τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία φάνηκε να μη συμφωνούν με τη κοινωνική αξία ενώ αντιθέτως οι γυναίκες συμφώνησαν. Οι εκπρόσωποι και των δύο φύλων συμφώνησαν με την θρησκευτική αξία. Επιπλέον, οι άντρες που συμφώνησαν με την θρησκευτική αξία υιοθέτησαν την διάσταση των ατομικιστικών αξιών ως σημαντική καθοδηγητική αρχή για τη ζωή τους. Οι άντρες που θεώρησαν τις αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους ως σημαντικές καθοδηγητικές αρχές φάνηκε επίσης να αποδέχονται τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί που αποδέχτηκαν τις εκπαιδευτικές αξίες φάνηκε να αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης και τη δημιουργικότητα ως χαρακτηριστικά χαρισματικότητας ενώ οι γυναίκες που αναγνώρισαν τη δημιουργικότητα ως στοιχείο χαρισματικότητας φάνηκε να συμφωνούν και με την θρησκευτική αξία. Ακόμα, οι άντρες που συμφώνησαν με τη θρησκευτική αξία διαφώνησαν με την κοινωνική αξία και το αντίστροφο. Τέλος, οι διασυναφειακές σχέσεις

των μεταβλητών 4, 5, 6 και 7 της κλίμακας για τις αντιλήψεις της χαρισματικότητας παρατηρήθηκαν από μέτριες προς υψηλές ως υψηλές και για τα δύο φύλα. Θα ήταν χρήσιμο να είχαμε προχωρήσει σε σύγκριση μεταξύ των δεικτών μετά από μετατροπή κατά Fisher (Mylonas, Veligeas, Gari, Kontaxopoulou, 2012), αλλά καθώς οι διαφορές είναι περιορισμένες η σύγκριση αυτή κρίθηκε πλεονασμός και δεν την επιχειρήσαμε παραμένοντας επί του παρόντος στην εποπτική σύγκριση των συναφειών.

Ανακεφαλαίωση συναφειών Pearson r. Εξετάζοντας συνολικά τις συναφειακές σχέσεις που προέκυψαν, μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα: Α) Οι εκπαιδευτικές αξίες παρουσίασαν σχέση υψηλής αρνητικής συνάφειας, η οποία ερμηνεύτηκε αφού λήφθηκε υπόψη η διαφορετική κλίμακα συμπλήρωσης των απαντήσεων και η διαφορετική σημασία των ανώτερων άκρων της κάθε κλίμακας, με δύο από τις τέσσερις διαστάσεις των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε οι συμμετέχοντες που αποδέχτηκαν σε σχετικά μεγαλύτερο βαθμό τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες να θεώρησαν ως χαρακτηριστικά χαρισματικότητας την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης και την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Β) Σχέσεις υψηλής θετικής ή αρνητικής συνάφειας μεταξύ άλλων μεταβλητών δεν βρέθηκαν, αν και υπήρξαν σχέσεις μέτριας ή χαμηλής θετικής και αρνητικής συνάφειας. Γ) Τα δύο φύλα παρουσίασαν ομοιόμορφη στάση ενώ δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις στις συναφειακές σχέσεις μεταξύ τους. Δ) Όσον αφορά τις συναφειακές σχέσεις μεταξύ των αξιών του ερωτηματολογίου RVS, VPQ και EVQ, παρατηρούμε πως υπήρξε σχέση υψηλής αρνητικής συνάφειας, που ερμηνεύτηκε βάσει της διαφορετικής κλίμακας συμπλήρωσης των απαντήσεων, μεταξύ των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία και της θρησκευτικής αξίας.

Μονοπαραγοντική και Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης

Προχωρώντας στην εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τυχόν διαφορές των μέσων όρων των φύλων όσον αφορά τις υπό μελέτη μεταβλητές. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης και χρησιμοποιήθηκε το F -κριτήριο (One-Way ANOVA). Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ φύλων, επομένως, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως οι μέσοι όροι μεταξύ των αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν σημαντικά σε καμία από τις επιμέρους συγκερασμένες μεταβλητές.

Επιπλέον, εξετάσαμε ενδεχόμενες διαφορές των μέσων όρων των εκπαιδευτικών, οι οποίες να επηρεάζονται από την ηλικία τους. Για το σκοπό αυτό, διαιρέσαμε το δείγμα σε δύο ομάδες (νεότερους από 47 ετών και μεγαλύτερους από 47 ετών). Εφαρμόζοντας το F -κριτήριο, διαπιστώσαμε ότι οι δύο ηλικιακές ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά όσον αφορά τους μέσους όρους. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε μεταξύ των δύο ομάδων αφορούσε την κοινωνική αξία. Ο μέσος όρος ($M.O$) των ατόμων των οποίων η ηλικία ήταν μέχρι 47 ετών ήταν 1,31 με τυπική απόκλιση ($T.A$) 0,20 ενώ ο μέσος όρος ($M.O$) των μεγαλύτερων από 47 ετών ήταν 1,38 με τυπική απόκλιση ($T.A$) 0,20. Αν και η διαφορά αυτή ήταν αρκετή ώστε να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση ($p = 0,016 < 0,05$) δεν είχε ιδιαίτερη ερμηνευτική αξία, καθώς ήταν μόλις 7%.

Στη συνέχεια, ελέγξαμε την από κοινού επίδραση των μεταβλητών του φύλου και της ηλικίας στις υπό εξέταση μεταβλητές με τη μέθοδο της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης. Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα ως προς την αλληλεπίδραση. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι πως εξετάζοντας την επίδραση των μεταβλητών αυτών από κοινού με άλλες μεταβλητές παρουσιάστηκαν κάποια

στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ως προς τις κύριες επιδράσεις, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 12

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ως προς το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση

Πηγή	Τύπου III άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Διορθωμένο μοντέλο	0,88 ^a	3	0,29	3,93	0,009
Φύλο	0,30	1	0,30	4,04	0,046
Οικογενειακή κατάσταση	0,68	2	0,34	4,53	0,012
Φύλο * Οικογενειακή κατάσταση	0,26	1	0,26	3,53	0,062
Σφάλμα	13,12	176	0,08		

a. $R^2 = 0,063$

Η μεταβλητή του φύλου και η μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, παρουσίασαν διαφορετικούς μέσους όρους μεταξύ των υπό ομάδων τους όσον αφορά τη μεταβλητή της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης (βλ. Πίνακα 12). Οι διαφορές αυτές κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές (φύλο $p = 0,046$, οικογενειακή κατάσταση $p = 0,012$). Η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων εντοπίστηκε κυρίως μεταξύ των άγαμων ανδρών ($M.O$ 1,55 και $T.A$ 0,22) και των διαζευγμένων γυναικών ($M.O$ 1,17 και $T.A$ 0,19). Συμπεραίνεται, επομένως, πως οι διαζευγμένες γυναίκες αναγνώρισαν ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης σε αντίθεση με την πλειονότητα των άγαμων ανδρών (βλ. Πίνακα 10, Παράρτημα). Η αλληλεπίδραση τους,

ωστόσο, ήταν στατιστικά ασήμαντη ($p = 0,062$).

Πίνακας 13

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ως προς το φύλο και την ύπαρξη ή όχι παιδιών

Πηγή	Τύπου III άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Διορθωμένο μοντέλο	1,27 ^a	2	0,64	8,83	0,000
Φύλο	0,41	1	0,41	5,72	0,019
Ύπαρξη παιδιών	1,07	1	1,07	14,82	0,000
Φύλο * Ύπαρξη παιδιών	0,12	1	0,12	1,70	0,194
Σφάλμα	12,73	177	0,07		

a. $R^2 = 0,091$

Σύμφωνα με τον πίνακα 13, οι μεταβλητές του φύλου και της ύπαρξης παιδιών παρουσίασαν διαφορά μεταξύ των μέσων όρων τους σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο (φύλο $p = 0,019$, παιδιά $p < 0,001$). Η διαφορά εντοπίστηκε, κυρίως, μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων των αντρών που δεν είχαν παιδιά ($M.O$ 1,51 και $T.A$ 0,20) και των γυναικών που είχαν παιδιά ($M.O$ 1,19 και $T.A$ 0,25) (βλ. Πίνακα 11, Παράρτημα). Οι περισσότεροι άντρες που δεν είχαν παιδιά φάνηκε να θεώρησαν πως η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης δεν αποτελεί στοιχείο χαρισματικότητας, σε αντίθεση με τις γυναίκες με ένα ή και παραπάνω παιδιά οι οποίες την συμπεριέλαβαν στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Η αλληλεπίδραση τους ήταν στατιστικά ασήμαντη ($p = 0,194$).

Μια ακόμα μεταβλητή στην οποία οι μέσοι όροι μεταξύ δύο ομάδων ως προς την από κοινού εξέταση δύο ανεξάρτητων μεταβλητών διέφεραν, είναι η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Πιο συγκεκριμένα, το φύλο και η ύπαρξη παιδιών παρουσίασαν μεταξύ των μέσων όρων τους, όσον αφορά τη συγκεκριμένη μεταβλητή, στατιστικώς σημαντικές διαφορές (φύλο $p = 0,034$, ύπαρξη παιδιών $p = 0,031$). Η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ των αντρών που δεν είχαν παιδιά ($M.O$ 1,82 και $T.A$ 0,08) και των γυναικών που είχαν ένα ή και περισσότερα παιδιά ($M.O$ 1,56 και $T.A$ 0,27). Βλέπουμε, πως η συντριπτική πλειονότητα των αντρών που δεν είχαν παιδιά διαφώνησαν ότι η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας αποτελεί χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Οι γυναίκες που είχαν ένα ή και περισσότερα παιδιά διαφώνησαν πολύ λιγότερο με τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Τέλος, η τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή η οποία από κοινού με το φύλο παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων τους με εξαρτημένη μεταβλητή τις αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους, ήταν το αν ο συμμετέχων εκπαιδευτικός είχε ή όχι συναντήσει χαρισματικό μαθητή κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (φύλο $p = 0,006$, χαρισματικός μαθητής $p = 0,023$). Στο σημείο αυτό, να διευκρινιστεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είχαν συναντήσει κάποιο χαρισματικό μαθητή. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 100% πως είχαν χαρισματικό μαθητή κάποια στιγμή στην τάξη τους. Η διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των ανδρών (όλοι δήλωσαν πως έχουν συναντήσει χαρισματικό μαθητή) ($M.O$ 3,35 και $T.A$ 0,45) και των γυναικών που δήλωσαν πως έχουν συναντήσει χαρισματικό μαθητή ($M.O$ 3,53 και $T.A$ 0,31). Φάνηκε, δηλαδή, ότι οι άντρες και οι γυναίκες που δήλωσαν πως είχαν συναντήσει χαρισματικό μαθητή στην τάξη τους αναγνώρισαν τη σημασία της διάστασης

των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους με τις γυναίκες να διατήρησαν το προβάδισμα, καθώς την θεώρησαν ως ιδιαίτερα σημαντική καθοδηγητική αρχή και τους άντρες να ακολουθήσαν, θεωρώντας την ως σημαντική.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε την από κοινού επίδραση της ηλικίας με τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές ως προς τους μέσους όρους των υπό μελέτη μεταβλητών της έρευνας μας.

Πίνακας 14

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ως προς την ηλικία και την ύπαρξη ή όχι παιδιών

Πηγή	Τύπου III άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Διορθωμένο μοντέλο	1,32 ^a	2	0,66	9,19	0,000
Ηλικία	0,46	1	0,46	6,39	0,040
Ύπαρξη παιδιών	1,27	1	1,27	17,74	0,000
Ηλικία * Ύπαρξη παιδιών	0,15	1	0,15	2,06	0,153
Σφάλμα	12,69	177	0,07		

a. $R^2 = 0,094$

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, βλέπουμε πως οι κύριες επιδράσεις των μεταβλητών της ηλικίας και της ύπαρξης παιδιών όσον αφορά τη μεταβλητή της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (ηλικία $p = 0,040$, ύπαρξη παιδιών $p < 0,001$). Η αλληλεπίδραση τους, όμως, ήταν στατιστικά ασήμαντη ($p = 0,153$). Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά των μέσων όρων ήταν μεγαλύτερη μεταξύ των

συμμετεχόντων που ήταν μεγαλύτεροι από 47 ετών και δεν είχαν παιδιά ($M.O$ 1,51 και $T.A$ 0,36) και των νεαρότερων ή 47 ετών συμμετεχόντων που ήταν γονείς ($M.O$ 1,17 και $T.A$ 0,22) (βλ. Πίνακα 12, Παράρτημα). Συμπεραίνεται, δηλαδή, ότι οι νεαρότεροι από 47 ετών γονείς θεώρησαν την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους συμμετέχοντες οι οποίοι δεν είχαν παιδιά, η πλειονότητα των οποίων δεν τη θεώρησε ενδεικτική χαρισματικότητας. Σημειώνεται, εδώ ότι λόγω του αριθμού των άνω των 47 ετών συμμετεχόντων χωρίς παιδιά (16), το παραπάνω εύρημα αντιμετωπίστηκε με επιφύλαξη.

Πίνακας 15

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους ως προς την ηλικία και την ύπαρξη χαρισματικού μαθητή

Πηγή	Τύπου III άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Διορθωμένο μοντέλο	0,94 ^a	2	0,47	3,21	0,043
Ηλικία	0,61	1	0,61	4,17	0,043
Ύπαρξη χαρισματικού μαθητή	0,62	1	0,62	4,27	0,040
Ηλικία * Ύπαρξη χαρισματικού μαθητή	0,13	1	0,13	0,86	0,355
Σφάλμα	25,77	177	0,15		

a. $R^2 = 0,035$

Στον πίνακα 15, απεικονίζεται η στατιστικώς σημαντική επίδραση της ηλικίας και της ύπαρξης ή όχι χαρισματικού μαθητή όσον αφορά τη μεταβλητή των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους (ηλικία $p = 0,043$, χαρισματικός

μαθητής $p = 0,040$). Παρά τις στατιστικώς σημαντικές κύριες επιδράσεις των παραπάνω μεταβλητών, η αλληλεπίδραση τους σημειώθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($p = 0,355$). Η διαφορά στους μέσους όρους εντοπίστηκε κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών με ηλικία κατώτερη ή ίση των 47 ετών που είχαν συναντήσει χαρισματικό μαθητή κατά τη διάρκεια της καριέρας τους ($M.O$ 3,52 και $T.A$ 0,58) και των εκπαιδευτικών με ηλικία ανώτερη των 47 ετών που απάντησαν αρνητικά στο αν είχαν συναντήσει χαρισματικό μαθητή ($M.O$ 3,08 και $T.A$ 0,29). Φάνηκε, δηλαδή, η πρώτη κατηγορία να απέδωσε περισσότερη σημασία στη διάσταση των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους ως καθοδηγητική αρχή στη ζωή τους (βλ. Πίνακα 13, Παράρτημα). Τονίζεται ότι, λόγω του μικρού αριθμού των ατόμων της δεύτερης κατηγορίας (4), το εύρημα αντιμετωπίστηκε επιφυλακτικά.

Επιπλέον, εντοπίστηκε πως οι κύριες επιδράσεις της ηλικίας και της ύπαρξης χαρισματικού μαθητή παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά όσον αφορά τους μέσους όρους για τη μεταβλητή της κοινωνικής αξίας (ηλικία $p = 0,002$, χαρισματικός μαθητής $p = 0,010$). Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών των οποίων η ηλικία ήταν μικρότερη ή ίση με 47 έτη και είχαν απαντήσει θετικά ως προς το αν είχαν συναντήσει χαρισματικό μαθητή κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας ($M.O$ 1,28 και $T.A$ 0,22) και των εκπαιδευτικών των οποίων η ηλικία ήταν μεγαλύτερη από 47 έτη και είχαν απαντήσει αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση ($M.O$ 1,50 και $T.A$ 0,19). Το παραπάνω εύρημα αντιμετωπίζεται επιφυλακτικά λόγω του μικρού αριθμού των ατόμων της δεύτερης κατηγορίας (4).

Πίνακας 16

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της δημιουργικότητας ως προς την ηλικία και την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

Πηγή	Τύπου III άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Διορθωμένο μοντέλο	0,62 ^a	11	0,06	3,04	0,001
Ηλικία	0,11	1	0,11	5,99	0,015
Φοίτηση σε ειδικό σχολείο	0,56	10	0,06	3,06	0,001
Ηλικία * Φοίτηση σε ειδικό σχολείο	0,21	9	0,02	1,27	0,067
Σφάλμα	3,09	168	0,02		

a. $R^2 = 0,166$

Στον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 16) βλέπουμε πως οι μέσοι όροι της ηλικίας και της αποδοχής ή απόρριψης της άποψης ότι τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά όσον αφορά τη μεταβλητή της δημιουργικότητας (ηλικία $p = 0,015$, φοίτηση σε ειδικό σχολείο $p = 0,001$). Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση σημειώθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($p = 0,067$). Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά επισημάνθηκε μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών των οποίων η ηλικία ήταν κατώτερη ή ίση των 47 ετών και οι οποίοι φάνηκε να θεώρησαν πως τα χαρισματικά παιδιά δε χρειάζεται σχεδόν ποτέ να φοιτούν σε ειδικό σχολείο συμπληρώνοντας 2 στην κλίμακα απαντήσεων (συνεχές 1-10) ($M.O$ 1,32 και $T.A$ 0,19), με τους εκπαιδευτικούς άνω των 47 ετών, οι οποίοι συμπλήρωσαν 6 και 7 στην κλίμακα απαντήσεων ($M.O$ 1,00 και $T.A$ 0,00) (βλ. Πίνακα 14, Παράρτημα). Οι μεγαλύτεροι από 47 ετών, δηλαδή εκπαιδευτικοί που

θεώρησαν πως η ειδική εκπαίδευση ήταν κάπως σημαντική για τη στήριξη των χαρισματικών παιδιών, φάνηκε να αναγνωρίζουν περισσότερο τη δημιουργικότητα ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας, σε σχέση με των νεαρότερους εκπαιδευτικούς, που θεώρησαν πως η ειδική εκπαίδευση δεν ήταν σημαντική για τη στήριξη των χαρισματικών παιδιών. Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται, ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων χωρίστηκε εντός του συνεχούς της κλίμακας των απαντήσεων, όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να χρειάζεται ιδιαίτερη επιφυλακτικότητα απέναντι στο παραπάνω εύρημα, καθώς οι υπό ομάδες που δημιουργήθηκαν δεν περιλάμβαναν ικανό αριθμό συμμετεχόντων.

Πίνακας 17

Διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της κοινωνικής αξίας ως προς την ηλικία και την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

Πηγή	Τύπου III άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Διορθωμένο μοντέλο	1,29 ^a	11	0,12	3,32	0,000
Ηλικία	0,20	1	0,20	5,70	0,018
Φοίτηση σε ειδικό σχολείο	1,05	10	0,11	2,98	0,002
Ηλικία * Φοίτηση σε ειδικό σχολείο	0,23	9	0,03	0,71	0,698
Σφάλμα	5,92	168	0,04		

a. $R^2 = 0,178$

Στον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 17) παρουσιάζονται οι στατιστικώς σημαντικές κύριες επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών της ηλικίας και της αποδοχής ή απόρριψης για φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο, όσον αφορά τη διαφορά των μέσων όρων των ομάδων τους ως προς την κοινωνική αξία (ηλικία $p = 0,018$, φοίτηση σε ειδικό σχολείο $p = 0,002$). Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση σημειώθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($p = 0,698$). Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των μέσων όρων εντοπίστηκε στους εκπαιδευτικούς με ηλικία κατώτερη ή ίση των 47 ετών οι οποίοι θεώρησαν πως οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει πάντα να φοιτούν σε ειδικό σχολείο, συμπληρώνοντας 10 στην κλίμακα των απαντήσεων ($M.O$ 1,00 και $T.A$ 0,00) με τους εκπαιδευτικούς των οποίων η ηλικία ήταν μεγαλύτερη των 47 ετών και οι οποίοι συμπλήρωσαν 4 στην κλίμακα των απαντήσεων, θεωρώντας πως οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει, σπάνια, να φοιτούν σε ειδικό

σχολείο ($M.O$ 1,50 και $T.A$ 0,19) (βλ. Πίνακα 15, Παράρτημα). Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας απάντησαν θετικά στις προτάσεις που συμπεριλαμβάνονταν στο φάσμα της κοινωνικής αξίας ενώ οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης κατηγορίας φάνηκε να τηρούν περισσότερο ουδέτερη στάση απέναντι στις συγκεκριμένες αξίες. Διαφορές, τέτοιου βαθμού, παρατηρήθηκαν και σε εκπαιδευτικούς από την ίδια ηλικιακή ομάδα οι οποίοι συμπλήρωσαν χαμηλούς βαθμούς στην κλίμακα απαντήσεων. Το εύρημα αυτό, όπως και το παραπάνω, οφείλουν να αντιμετωπιστούν με επιφύλαξη.

Στο σημείο αυτό, κρίθηκε ενδιαφέρον να παρουσιαστούν κάποια στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν πραγματοποιώντας μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή που παρουσιάστηκε παραπάνω, παρά το γεγονός ότι δεν απαντούν άμεσα σε κάποιο ερευνητικό κριτήριο.

Πίνακας 18

Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της αντίληψης ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης	Άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων	2,00	10	0,20	2,81	0,003
Εντός των ομάδων	12,00	169	0,07		
Σύνολο	14,00	179			

Στον πίνακα 18 βλέπουμε πως η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν διαφορετικές απαντήσεις στο συνεχές της κλίμακας όσον

αφορά την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για φοίτηση των χαρισματικών μαθητών σε ειδικό σχολείο διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική ($p = 0,003$). Προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες ομάδες διέφεραν μεταξύ τους εφαρμόστηκαν post hoc έλεγχοι με το δείκτη Tukey.

Πίνακας 19

Post hoc έλεγχοι μεταξύ των μεταβλητών της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της αποδοχής ή απόρριψης της άποψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

(I)φοίτηση σε ειδικό σχολείο 0-10	Μέση διαφορά (I-J)	SD	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		
				Κατ. όριο	Αν. όριο	
"1(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	"2(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	-0,34*	0,10	0,033	-0,66	-0,01
	"4(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	0,35*	0,10	0,038	0,01	0,68
"2(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	"7(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	0,35*	0,10	0,038	0,01	0,68

*. Η Μέση διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05.

Στον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 19) παρουσιάζονται οι ομάδες, η διαφορά των μέσων όρων των οποίων υπήρξε στατιστικώς σημαντική. Επρόκειτο για τις ομάδες όσων συμπλήρωσαν 1 (*M.O* 1,14 και *T.A* 0,18) στην κλίμακα με όσους συμπλήρωσαν 2 (*M.O* 1,48 και *T.A* 0,29) και όσων απάντησαν 2 με όσους απάντησαν 4 (*M.O* 1,13 και *T.A* 0,20) και 7 (*M.O* 1,13 και *T.A* 0,26). Φάνηκε, λοιπόν, πως για αυτούς που απάντησαν 1, 4 και 7 η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης θεωρήθηκε χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Αυτοί που απάντησαν με 2 επέδειξαν ένα μεγαλύτερο προβληματισμό σχετικά με το αν ή

όχι, το παραπάνω χαρακτηριστικό αποτελεί στοιχείο χαρισματικότητας. Η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων όσων απάντησαν 1 με όσους απάντησαν 2 φαντάζει εκ πρώτης όψεως ανεξήγητη. Ωστόσο, καλό είναι να λαμβάνουμε υπόψη πως διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να αξιολογούν διαφορετικές καταστάσεις. Για κάποιον, ενδεχομένως, η φοίτηση ενός χαρισματικού παιδιού σε ειδικό σχολείο να συνεπάγεται περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση και γνωριμία με χαρισματικούς συνομηλίκους ενώ για άλλους απομάκρυνση από τη φυσιολογική, κοινωνική διάρθρωση ενός μέσου σχολείου, μέσω της οποίας ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να ωριμάσει περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και να καλλιεργήσει πρακτικές, καθημερινές δεξιότητες.

Παρακάτω, ακολουθεί ο πίνακας, ο σχετικός με τη διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν διαφορετικές απαντήσεις στη συγκεκριμένη κλίμακα ως προς την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας.

Πίνακας 20

Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

Υψηλή κινητοποίηση	Άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων	2,18	10	0,22	3,52	0,000
Εντός των ομάδων	10,45	169	0,06		
Σύνολο	12,62	179			

Στον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 20) βλέπουμε πως υπάρχει στατιστικώς

σημαντική διαφορά ($p < 0,001$) μεταξύ των μέσων όρων κάποιων ομάδων της συγκεκριμένης ανεξάρτητης μεταβλητής όσον αφορά την εξαρτημένη μεταβλητή της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας.

Πίνακας 21

Post hoc έλεγχοι μεταξύ των μεταβλητών της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας και της αποδοχής ή απόρριψης της άποψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

(I)φοίτηση σε ειδικό σχολείο 0-10	Μέση διαφορά (I-J)	SD	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
				Κατ. όριο	Αν. όριο
"0(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	0,36*	0,08	0,000	0,11	0,62
"2(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	"7(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	0,33*	0,10	0,030	0,64
"3(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	"	0,36*	0,10	0,017	0,68
"7(0=ποτέ...0=οπωσδήποτε)"	"8(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	-0,43*	0,09	0,001	-0,74
"	"9(0=ποτέ...10=οπωσδήποτε)"	-0,55*	0,14	0,009	-1,01
"	"				-0,08

*. Η Μέση διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05.

Οι διαφορές εντοπίστηκαν σύμφωνα με τον Πίνακα 21 μεταξύ όσων απάντησαν 0 ($M.O$ 1,68 και $T.A$ 0,26) και 7 ($M.O$ 1,32 και $T.A$ 0,19), 2 ($M.O$ 1,65 και $T.A$ 0,20) και 7, 3 ($M.O$ 1,68 και $T.A$ 0,21) και 7, 7 και 8 ($M.O$ 1,75 και $T.A$ 0,18) και τέλος 8 και 9 ($M.O$ 1,86 και $T.A$ 0,16). Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που απάντησαν είτε πολύ χαμηλά είτε πολύ υψηλά στην κλίμακα της ειδικής εκπαίδευσης δεν αναγνώρισαν την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας ως συστατικό στοιχείο της

χαρισματικότητας. Εν αντιθέσει, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως τα χαρισματικά παιδιά θα έπρεπε τις περισσότερες φορές να φοιτούν σε ειδικό σχολείο, φάνηκε στην πλειονότητα τους να αναγνώρισαν τη συγκεκριμένη μεταβλητή ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας.

Πίνακας 22

Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής των εκπαιδευτικών αξιών ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της αντίληψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

Εκπαιδευτικές αξίες	Άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων	11,22	10	1,12	3,88	0,000
Εντός των ομάδων	48,91	169	0,29		
Σύνολο	60,14	179			

Ακόμα, η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που απάντησαν διαφορετικά στη συγκεκριμένη κλίμακα βρέθηκε στατιστικώς σημαντική όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αξίες ($p < 0,001$) (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 23

Post hoc έλεγχοι των μεταβλητών των εκπαιδευτικών αξιών και της αντίληψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

(I)φοίτηση σε ειδικό σχολείο 0-10	Μέση διαφορά (I-J)	SD	Sig.	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		
				Κατ. όριο	Αν. όριο	
"5(0=ποτέ... 10=οπωσδήποτε) "	-0,71*	0,18	0,004	-1,29	-0,14	
"6(0=ποτέ... 10=οπωσδήποτε) "	-0,77*	0,23	0,034	-1,51	-0,03	
"2(0=ποτέ...10= οπωσδήποτε)"	"7(0=ποτέ... 10=οπωσδήποτε) "	-0,78*	0,21	0,011	-1,46	-0,10
	"8(0=ποτέ... 10=οπωσδήποτε) "	-0,65*	0,19	0,037	-1,28	-0,02

*. Η Μέση διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05.

Συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ όσων απάντησαν 2 (*M.O* 1,89 και *T.A* 0,69) με αυτούς που απάντησαν 5 (*M.O* 2,60 και *T.A* 0,53), 6 (*M.O* 2,66 και *T.A* 0,43), 7 (*M.O* 2,67 και *T.A* 0,36) και 8 (*M.O* 2,54 και *T.A* 0,76) (βλ. Πίνακα 23). Βλέπουμε, πως οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν βαθμούς υψηλότερους του 5 στην κλίμακα, φάνηκε να παρουσιάζουν θετικότερη στάση έναντι των παραδοσιακών εκπαιδευτικών από ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν βαθμούς χαμηλότερους του 5.

Πίνακας 24

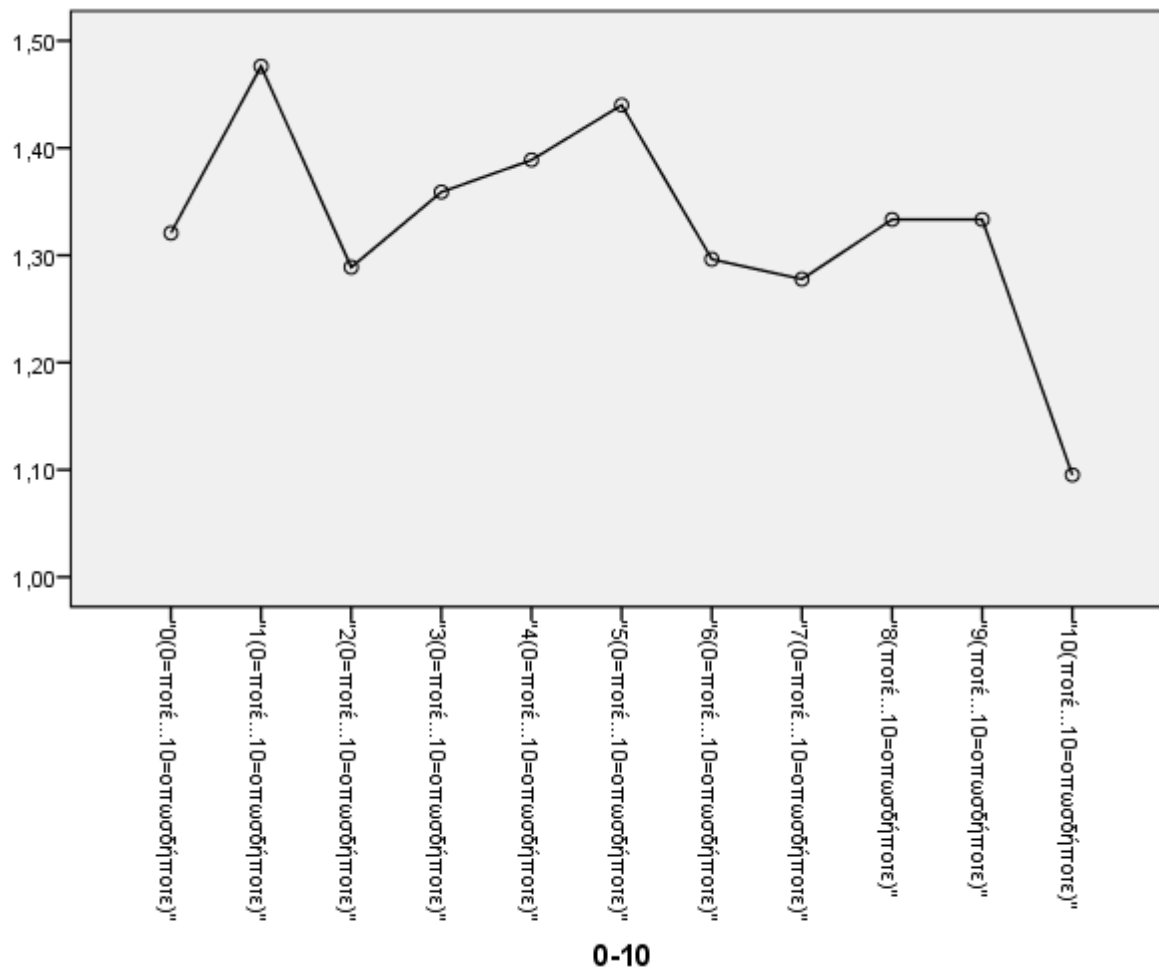
Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής της κοινωνικής αξίας ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της αντίληψης για τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

Κοινωνική αξία	Άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων	1,09	10	0,11	2,99	0,002
Εντός των ομάδων	6,12	169	0,04		
Σύνολο	7,21	179			

Τέλος, επισημάνθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών που απάντησαν διαφορετικά όσον αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή ως προς την κοινωνική αξία ($p = 0,002$).

Συγκεκριμένα, οι διαφορές εντοπίστηκαν μέσω των ελέγχων Post hoc και του δείκτη Tukey μεταξύ αυτών που απάντησαν 10 (*M.O* 1,10 και *T.A* 0,16), με αυτούς που απάντησαν 1 (*M.O* 1,48 και *T.A* 0,25), 4 (*M.O* 1,39 και *T.A* 0,13) και 5 (*M.O* 1,44 και *T.A* 0,16).

Παρακάτω, παρατίθεται το σχήμα (γράφημα) αντί για τον πίνακα των Post hoc ελέγχων, καθώς θεωρήθηκε, στη συγκεκριμένη περίπτωση, ότι η απεικόνιση διευκολύνει την κατανόηση των διαφορών. Αυτό που βλέπουμε στο παρακάτω σχήμα (βλ. σχήμα 2) είναι πως η αποδοχή των προτάσεων που δηλώνουν την κοινωνική αξία φάνηκε να είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν από το 6 και πάνω στη συγκεκριμένη κλίμακα.



(Κάθετος άξονας: Κοινωνική αξία, Οριζόντιος άξονας: Βαθμός συμφωνίας- αποδοχή ή απόρριψη φοίτησης
χαρισματικών μαθητών σε ειδικό σχολείο)

Σχήμα 2. Γράφημα μέσων κατανομής μέσων όρων της μεταβλητής της κοινωνικής αξίας ως προς την αποδοχή ή απόρριψη της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο

Ανακεφαλαίωση μονοπαραγοντικής και διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης. Στο παρόν σημείο, κρίνεται σκόπιμη η ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω αναλύσεις. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι το μεγάλο πλήθος των αναλύσεων που διενεργήθηκαν αφήνει περιθώρια για κάποια πλασματικά

αποτελέσματα καθώς όταν γίνονται πολλές τέτοιες συγκρίσεις μερικές θα προκύψουν και τυχαία. Στο παρόν σημείο, θα αναφερθούν τα πλέον ισχυρά αποτελέσματα σε μία προσπάθεια ρεαλιστικής αποτίμησης των όποιων στατιστικώς σημαντικών αποτελεσμάτων παρατηρήθηκαν.

Μέσα από την λεπτομερή μελέτη των παρακάτω πινάκων, θα λέγαμε, ότι προκύπτουν τα εξής: Α) Οι μέσοι όροι μεταξύ των δύο φύλων δε φάνηκε να διαφέρουν με στατιστικώς σημαντικό τρόπο για καμία υπό εξέταση μεταβλητή. Β) Οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων δεν παρουσίασαν καμία ερμηνευτική αξία. Γ) Σε διπαραγοντικό επίπεδο, η επίδραση του φύλου και της ηλικίας στις υπό εξέταση μεταβλητές δεν φάνηκε να οδηγεί σε στατιστικώς σημαντικά συμπεράσματα. Δ) Σε διπαραγοντικό επίπεδο, οι πλέον ισχυρές διαφορές παρατηρήθηκαν ως προς την μεταβλητή της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης. Συγκεκριμένα, φάνηκε οι διαζευγμένες γυναίκες και οι γυναίκες που είχαν ένα ή και περισσότερα παιδιά να την συμπεριλαμβάνουν στα χαρακτηριστικά που επιδεικνύει ένας χαρισματικός μαθητής σε αντίθεση με τους άγαμους άντρες και τους άντρες που δεν ήταν γονείς, αντίστοιχα. Ε) Τέλος, σε μονοπαραγοντικό επίπεδο, σημαντική φάνηκε να είναι η επίδραση των μεταβλητών της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης, της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας, των εκπαιδευτικών αξιών και της κοινωνικής αξίας όσον αφορά στη μεταβλητή για το αν τα χαρισματικά παιδιά χρειάζεται να φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ότι τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε ειδικά πλαίσια, συμφώνησαν περισσότερο με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες, φάνηκε να συμφωνούν με την κοινωνική αξία, ενώ παρουσίασαν συμφωνία και με το ότι η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης και η

υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας αποτελούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας.

Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης

Στη συνέχεια, προκειμένου να διαφανούν πιθανές προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ των αξιών (προσωπικών, εκπαιδευτικών) των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας διενεργήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι η ανάλυση αυτό δεν υπονοεί με κανέναν τρόπο την απόδοση αιτιακών σχέσεων.

Πίνακας 25

Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης από τις εκπαιδευτικές αξίες

Μοντέλο	R	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	Τυπικό σφάλμα της εκτίμησης
1	0,49a	0,24	0,23	0,25

a. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 25), μέσα από την ανάλυση παλινδρόμησης βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικές αξίες ερμήνευσαν το 24% της διασποράς της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης.

Πίνακας 26

Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης της ανεξάρτητης μεταβλητής (εκπαιδευτικές αξίες) όσον αφορά την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης

	Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων (SS)	df	Μέσο τετράγωνο (MS)	F	Sig.
1	Παλινδρόμηση	3,30	1	3,30	54,92	0,000b
	Υπόλοιπο	10,70	178	0,06		
	Σύνολο	14,00	179			

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης

b. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες

Παραπάνω, παρουσιάζεται ο πίνακας ανάλυσης διακύμανσης (βλ. Πίνακα 26), ο οποίος περιέχει τη στατιστική σημαντικότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής (εκπαιδευτικές αξίες) η οποία ήταν αυστηρού επιπέδου ($p < 0,001$).

Πίνακας 27

Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της δημιουργικότητας από τις εκπαιδευτικές αξίες και τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Μοντέλο	R	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	Τυπικό σφάλμα της εκτίμησης
1	0,21a	0,04	0,04	0,14
2	0,27b	0,07	0,06	0,14

a. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες

b. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες, Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Σύμφωνα με τον Πίνακα 27, βλέπουμε πως το 4% της διασποράς της μεταβλητής της δημιουργικότητας ερμηνεύθηκε από τις εκπαιδευτικές αξίες και το 7% της διασποράς από

τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία.

Πίνακας 28

Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης των ανεξάρτητων μεταβλητών (εκπαιδευτικές αξίες, αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία) όσον αφορά τη δημιουργικότητα

	Μοντέλο	Άθροισμα Τετραγώνων (SS)	df	Μέσο Τετράγωνο (MS)	F	Sig.
1	Παλινδρόμηση	0,16	1	0,16	8,04	0,005b
	Υπόλοιπο	3,55	178	0,02		
	Σύνολο	3,71	179			
2	Παλινδρόμηση	0,27	2	0,14	7,05	0,001c
	Υπόλοιπο	3,44	177	0,02		
	Σύνολο	3,71	179			

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δημιουργικότητα

b. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες

c. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες, Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Παραπάνω (βλ. Πίνακα 28), βλέπουμε πως η στατιστική σημαντικότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής των εκπαιδευτικών αξιών ήταν υψηλού επιπέδου ($p = 0,005$) και της μεταβλητής των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία αυστηρού επιπέδου ($p = 0,001$).

Πίνακας 29

Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού από τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Μοντέλο	R	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	Τυπικό σφάλμα της εκτίμησης
1	0,16a	0,03	0,02	0,31

a. Προγνώστες: (Συνεχείς), Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Σύμφωνα με τον Πίνακα 29, το 3% της διασποράς της μεταβλητής της συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού ερμηνεύθηκε από τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία. Η στατιστική σημαντικότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής (Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία) υπολογίστηκε ίση με 0,028 (βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30

Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης της ανεξάρτητης μεταβλητής (αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία) όσον αφορά τη συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού

Μοντέλο	Άθροισμα Τετραγώνων (SS)	df	Μέσο Τετράγωνο (MS)	F	Sig.
1 Παλινδρόμηση	0,48	1	0,48	4,94	0,028
Υπόλοιπο	17,22	178	0,10		
Σύνολο	17,69	179			

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού

b. Προγνώστες: (Συνεχείς), Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Πίνακας 31

Ποσοστό ερμηνείας της διασποράς της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας από τις εκπαιδευτικές αξίες και τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Μοντέλο	R	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	Τυπικό σφάλμα της εκτίμησης
1	0,50a	0,25	0,25	0,23
2	0,53b	0,28	0,27	0,23

a. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες

b. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες, Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Σύμφωνα με τον Πίνακα 31, το 25% της διασποράς της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας ερμηνεύθηκε από τις εκπαιδευτικές αξίες και το 28% από τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία.

Πίνακας 32

Πίνακας ανάλυσης παλινδρόμησης των ανεξάρτητων μεταβλητών (Εκπαιδευτικές αξίες, Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία)

	Μοντέλο	Άθροισμα Τετραγώνων (SS)	df	Μέσο Τετράγωνο (MS)	F	Sig.
1	Παλινδρόμηση	3,17	1	3,17	59,59	0,000b
	Υπόλοιπο	9,46	178	0,05		
	Σύνολο	12,62	179			
2	Παλινδρόμηση	3,53	2	1,76	34,32	0,000c
	Υπόλοιπο	9,10	177	0,05		
	Σύνολο	12,62	179			

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας

b. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες

c. Προγνώστες: (Συνεχείς), Εκπαιδευτικές αξίες, Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία

Στον πίνακα 32, απεικονίζεται η στατιστική σημαντικότητα των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η μεταβλητή των εκπαιδευτικών αξιών αλλά και η μεταβλητή των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία ήταν στατιστικώς σημαντικές σε αυστηρό επίπεδο ($p < 0,001$).

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης. Μελετώντας τους παραπάνω πίνακες (βλ. 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32), μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: Α) Οι εκπαιδευτικές αξίες και οι αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία αποτέλεσαν τις μόνες εκ των αξιών που ερμήνευσαν κάποιο ποσοστό διασποράς των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές αξίες ερμήνευσαν το 24% της διασποράς της αντίληψης για το ότι η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης αποτελεί

στοιχείο χαρισματικότητας, το 7% της αντίληψης για την δημιουργικότητα και το 25% της αντίληψης για την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Οι αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία ερμήνευσαν το 3% της διασποράς της αντίληψης ότι η δημιουργικότητα, η εικόνα του καλού παιδιού και η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας αποτελούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Β) Το ποσοστό ερμηνείας της διασποράς των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας ήταν ιδιαίτερα περιορισμένο, γεγονός που δημιουργεί μία γενικότερη επιφύλαξη ως προς την ερμηνεία των ευρημάτων, ενώ υποδηλώνει και μια γενικότερη ασάφεια ως προς το κατά πόσον αυτές οι αντιλήψεις αφορούν σε ένα διαμορφωμένα σταθερό και αξιόπιστο σύστημα απόψεων.

Ανακεφαλαίωση Ευρημάτων

Στο σημείο αυτό επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση των συναφών με τα ερευνητικά ερωτήματα ευρημάτων.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Μέσα από τη μελέτη σε επίπεδο ερωτημάτων, φάνηκε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να αξιολογούν ως στοιχεία χαρισματικότητας χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, όπως την διατύπωση πρωτότυπων-εναλλακτικών λύσεων, την επίδειξη ενδιαφέροντος για απόκτηση νέας γνώσης και την υψηλή νοημοσύνη. Δεν αξιολόγησαν ως χαρακτηριστικά χαρισματικότητας την καλλιγραφία και την επιδίωξη για καλούς βαθμούς. Μέσα από την τριγωνομετρική επίλυση με τη μέθοδο MDS-T αλλά και τον υπολογισμό μέσω της μεθόδου ALSCAL καταλήξαμε σε τέσσερις διαστάσεις χαρακτηριστικών, εκ των οποίων η δημιουργικότητα και η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης θεωρήθηκαν ως στοιχεία

χαρισματικότητας, η εικόνα που ανταποκρίνεται στην συμπεριφορά του καλού παιδιού δίχασε τους εκπαιδευτικούς ενώ η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας δεν συμπεριλήφθηκε στα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας από το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων.

Προσωπικές αξίες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Εξετάζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αρχικά, σε επίπεδο ερωτημάτων φάνηκε να αναδύονται ως εξαιρετικά σημαντικές καθοδηγητικές αρχές για τη ζωή τους οι αξίες της οικογενειακής ασφάλειας, της ευτυχίας, της ελευθερίας και του αυτοσεβασμού και ως λιγότερο σημαντική καθοδηγητική αρχή η σωτηρία ψυχής. Συμφώνησαν, επίσης, με την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό για την πρόοδο της μικρής κοινότητας, όπως επίσης και την ύπαρξη ικανής συντονιστικής ηγεσίας, την ανάγκη για καλαίσθητα διακοσμημένο περιβάλλον και την σύναψη σχέσεων με πρακτικά και εφευρετικά άτομα. Διαφώνησαν με προτάσεις που αφορούσαν την αποκλειστική προσήλωση στο στόχο αλλά και προτάσεις που αφορούν την θρησκευτική και οικονομική αξία. Μέσα από την ανάλυση παραγόντων (Principal Component Analysis) αναδείχτηκαν τρεις διαστάσεις στο RVS, εκ των οποίων η διάσταση των ατομικιστικών αξιών υπήρξε αυτή η οποία απέσπασε το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας. Όσον αφορά τις αξίες-ενδιαφέροντα του VPQ, διατηρήθηκαν οι δύο (κοινωνική και θρησκευτική αξία) εκ των έξι αρχικών διαστάσεων του ερωτηματολογίου, με το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας να παρατηρείται στην κοινωνική αξία.

Προσωπικές αξίες- ενδιαφέροντα εκπαιδευτικών και αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερώτημα, το αν οι προσωπικές αξίες και ενδιαφέροντα επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση

παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*. Φάνηκε ότι η μόνη από τις προσωπικές αξίες η οποία μπόρεσε να ερμηνεύσει ένα ποσοστό διασποράς κάποιων διαστάσεων για τις αντιλήψεις της χαρισματικότητας ήταν η διάσταση των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία. Συγκεκριμένα, το 7% της διασποράς της μεταβλητής της δημιουργικότητας ερμηνεύθηκε από τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία από κοινού με τις εκπαιδευτικές αξίες (3% της μεταβλητότητας ερμηνεύθηκε αποκλειστικά από τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία). Επιπλέον, οι αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία φάνηκε να ερμήνευσαν και το 3% της διασποράς της μεταβλητής της εικόνας που ανταποκρίνεται στη συμπεριφορά του καλού παιδιού και από κοινού με τις εκπαιδευτικές αξίες το 28% (3% ερμηνείας της διασποράς αποκλειστικά από αυτές) της διασποράς της μεταβλητής της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας.

Σχέση συνάφειας μεταξύ των προσωπικών αξιών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών και αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας.

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο ερώτημα για τη συναφειακή σχέση μεταξύ των μεταβλητών των προσωπικών αξιών και των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συναφειών μέσω του δείκτη Pearson r . Η μόνη συναφειακή σχέση που βρέθηκε μεταξύ των προσωπικών αξιών, όπως προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων στα RVS και VPQ, για το σύνολο του δείγματος ήταν η στατιστικώς σημαντική χαμηλή αρνητική συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία και της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας.

Εκπαιδευτικές αξίες των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αξίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις δόθηκαν μέσω της μελέτης των περιγραφικών

δεικτών που προέκυψαν σε επίπεδο ερωτημάτων και σε επίπεδο διαστάσεων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τήρησαν στάση χαμηλής ως μέτριας αποδοχής των αξιών με τους περισσότερους να αναγνωρίζουν τη σημασία των σπουδών στο πανεπιστήμιο. Διαφώνησαν, επίσης, με το ότι οι γυναίκες δεν χρειάζεται να σπουδάσουν καθώς ο προορισμός τους είναι να γίνουν σύζυγοι και μητέρες.

Εκπαιδευτικές αξίες των εκπαιδευτικών και αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Μέσα από την πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικές αξίες επηρεάζουν το 24% της διασποράς της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης, το 4% της διασποράς της μεταβλητής της δημιουργικότητας και το 25% της διασποράς της μεταβλητής της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως αυτό που κατέστη σαφές μέσω των στατιστικών υπολογισμών ήταν πως η προβλεπτική ισχύς των αξιών (προσωπικών, εκπαιδευτικών) όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας ήταν περιορισμένη, στο παρόν δείγμα.

Σχέση συνάφειας μεταξύ των εκπαιδευτικών αξιών και αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Όσον αφορά τη συναφειακή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών αξιών και των αντιλήψεων χαρισματικότητας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συναφειών Pearson r ο οποίος έδειξε πως υπήρχε υψηλή αρνητική συνάφεια, η οποία ήταν στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,01, μεταξύ της μεταβλητής των εκπαιδευτικών αξιών και της μεταβλητής της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Αυτό, ερμηνεύθηκε αφού λήφθηκε υπόψη η διαφορετική κλίμακα συμπλήρωσης των απαντήσεων των δύο μεταβλητών. Οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που αποδέχτηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις εκπαιδευτικές αξίες συμφώνησαν περισσότερο πως η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης και η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας αποτελούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας.

Συσχέτιση του φύλου των εκπαιδευτικών με τις προσωπικές αξίες και ενδιαφέροντα, τις εκπαιδευτικές αξίες και τις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Σχετικά με τις αντιλήψεις των χαρακτηριστικών χαρισματικότητας ανά φύλο, μέσα από τη μελέτη των περιγραφικών δεικτών σε επίπεδο ερωτημάτων αλλά και επίπεδο διαστάσεων φάνηκε πως και τα δύο φύλα θεώρησαν τη δημιουργικότητα ως το χαρακτηριστικό το περισσότερο ενδεικτικό χαρισματικότητας στους μαθητές.

Αναγνώρισαν, επίσης, την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης ενώ λιγότεροι θεώρησαν τη συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού ως χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Τέλος, οι εκπρόσωποι και των δύο φύλων δεν θεώρησαν ότι η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας συνιστά χαρακτηριστικό χαρισματικότητας.

Όσον αφορά τις προσωπικές αξίες, μέσα από τη μελέτη των περιγραφικών δεικτών ανά ερώτημα, είδαμε πως δεν υπήρξαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των φύλων. Οι άντρες εστίασαν στη σημασία της ευτυχίας ως ύψιστης σημασίας καθοδηγητικής αρχής στη ζωή τους και οι γυναίκες της οικογενειακής ασφάλειας. Μικρές διαφορές στις προτιμήσεις σημειώθηκαν μεταξύ της ισότητας, που θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική από τους άντρες συμμετέχοντες και του αυτοσεβασμού, που υποστηρίχθηκε περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι εκπρόσωποι και των δύο φύλων συμφώνησαν με προτάσεις που προσδιορίζουν την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και αισθητική αξία, λιγότερο την

θεωρητική και ένας μικρότερος αριθμός συμφώνησε με προτάσεις που χαρακτηρίζουν την θρησκευτική αξία. Οι άνδρες συμφώνησαν περισσότερο με προτάσεις της κοινωνικής και αισθητικής αξίας ενώ οι γυναίκες φάνηκε να αδιαφορήσαν περισσότερο για προτάσεις της οικονομικής αξίας.

Σε επίπεδο διαστάσεων, η μελέτη των περιγραφικών δεικτών επιβεβαίωσε ότι τα δύο φύλα δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές. Οι άντρες θεώρησαν τις ατομικιστικές αξίες περισσότερο σημαντικές καθοδηγητικές αρχές για τη ζωή τους ενώ οι γυναίκες τις αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους. Τα δύο φύλα κράτησαν κοινή στάση απέναντι στην κοινωνική και θρησκευτική αξία, αποδεχόμενα περισσότερο την πρώτη.

Τέλος, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αξίες φάνηκε πως, άντρες και γυναίκες, διατήρησαν στάση χαμηλής ή μέτριας αποδοχής τους. Μέσα από τη μελέτη των περιγραφικών δεικτών σε επίπεδο ερωτημάτων αλλά και σε επίπεδο διαστάσεων, έπειτα από τη μετατροπή τους σε συγκεκριμένες τιμές, είδαμε πως οι γυναίκες τήρησαν ελαφρώς ευνοϊκότερη στάση έναντι των εκπαιδευτικών αξιών. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, χρειάζεται να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη, δεδομένης της αριθμητικής τους υπεροχής.

Επιπλέον, ενδιαφέρον έχει και η μελέτη των συναφειών Pearson r ανά φύλο. Δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές. Άντρες και γυναίκες που αποδέχτηκαν περισσότερο τις εκπαιδευτικές αξίες φάνηκε να αναγνωρίζουν τις μεταβλητές της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της δημιουργικότητας ενώ στους άντρες παρατηρήθηκε πως όσοι, εξ αυτών, συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις εκπαιδευτικές αξίες θεώρησαν και ως σημαντικότερες καθοδηγητικές αρχές για τη ζωή τους τις αξίες που περιλαμβάνονταν στη διάσταση των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους. Οι

γυναίκες που συμφώνησαν περισσότερο με τη θρησκευτική αξία φάνηκε, ακόμα, να αναγνώρισαν περισσότερο την δημιουργικότητα ως στοιχείο χαρισματικότητας.

Προκειμένου να φανεί σε ποιο βαθμό το φύλο επηρέασε τις προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, πραγματοποιήθηκε, αρχικά, μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου στις υπό μελέτη μεταβλητές. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης, της οποίας τα αποτελέσματα παρουσίασαν ενδιαφέρον καθώς από κοινού με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, η επίδραση του φύλου φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική όσον αφορά συγκεκριμένες υπό μελέτη μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των δύο φύλων υπήρξαν στατιστικώς σημαντικές όταν προστέθηκε η μεταβλητή της ύπαρξης ή όχι παιδιών ως προς την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης και την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Επίσης, στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων σημειώθηκαν ως προς το φύλο και την ύπαρξη ή όχι χαρισματικού μαθητή για την εξαρτημένη μεταβλητή των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους. Στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων για τη μεταβλητή της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης προέκυψε, επίσης, από το συνδυασμό του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης. Παρά τις στατιστικώς σημαντικές κύριες επιδράσεις, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των προαναφερθεισών μεταβλητών σε διπαραγοντικό επίπεδο.

Συσχέτιση της ηλικίας στις αξίες και στις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα του κατά πόσο η ηλικία διαδραμάτισε ρόλο στη διαμόρφωση των υπό μελέτη μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε

μονοπαραγοντική και διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Όσον αφορά το μονοπαραγοντικό επίπεδο, η επίδραση της ηλικίας δε φάνηκε να ήταν στατιστικώς σημαντική παρά μόνο όσον αφορά την κοινωνική αξία, αν και η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλη.

Στη συνέχεια, μέσω των διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ηλικίας και άλλων μεταβλητών ήταν στατιστικώς σημαντική. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι υπήρξαν διαφορές, μεταξύ των μέσων όρων των δύο ηλικιακών ομάδων που ήταν ή όχι γονείς όσον αφορά τη μεταβλητή της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης, των δύο ηλικιακών ομάδων που είχαν ή όχι συναντήσει χαρισματικό μαθητή κατά τη διάρκεια της καριέρας τους όσον αφορά τη μεταβλητή των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους και τη μεταβλητή της κοινωνικής αξίας. Επίσης, στατιστικώς σημαντική σε διπαραγοντικό επίπεδο κρίθηκαν οι κύριες επιδράσεις της ηλικίας και της αποδοχής ή απόρριψης της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο όσον αφορά τις μεταβλητές της δημιουργικότητας και της κοινωνικής αξίας. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντική σε διπαραγοντικό επίπεδο.

Τέλος, παρουσιάστηκε η επίδραση της αποδοχής ή απόρριψης της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο, για τις μεταβλητές στις οποίες αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντική. Κάτι τέτοιο κρίθηκε ενδιαφέρον παρά το ότι δεν προσέφερε κάποια άμεση απάντηση σε κάποιο εκ των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί.

Περαιτέρω ευρήματα και συμπεράσματα. Μέσα από την παράθεση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης προέκυψαν και άλλα ευρήματα (όσον αφορά την δομή των προς χρήση ερωτηματολογίων και την γενικότερη λειτουργικότητα τους), τα

οποία αναφέρονται, εν συντομία παρακάτω.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των προσωπικών αξιών (Rokeach Value Survey, RVS) παρατηρήθηκε πως διαμορφώθηκαν μέσω της στατιστικής επίλυσης και της μεθόδου των Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) τρεις επικρατέστερες διαστάσεις, οι οποίες και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των προσωπικών αξιών. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α ήταν ικανοποιητικός προς υψηλός.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α ήταν επίσης υψηλός για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αξιών (Educational Values Questionnaire-EVQ). Ωστόσο, οφείλουμε να αναλογιστούμε πως οι εκπαιδευτικές αξίες των Ελλήνων έχουν σίγουρα διαφοροποιηθεί καθώς η τεχνολογική πρόοδος, η ανοδική κοινωνική κινητικότητα και οι αυξανόμενες ανάγκες από κοινού με την ανάδυση της οικονομικής κρίσης, ενδέχεται να οδήγησαν και να υπέδειξαν την αναγκαιότητα για την υιοθέτηση διαφορετικών εκπαιδευτικών αξιών. Ίσως, αυτό να εξηγεί και την χαμηλή ως μέτρια αποδοχή των εκπαιδευτικών αξιών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, μέσα από την παράθεση των πινάκων συναφειών Pearson r φάνηκε πως οι εκπαιδευτικές αξίες δεν παρουσίασαν σχέση συνάφειας με τις προσωπικές αξίες (RVS) και τις αξίες ενδιαφέροντα (EVQ). Η μόνη σχέση συνάφειας που παρατηρήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών και προσωπικών αξιών, ήταν η σχέση χαμηλής θετικής συνάφειας των εκπαιδευτικών αξιών με τις αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους (1 εκ των 3 διαστάσεων του ερωτηματολογίου RVS), η οποία όμως και παρατηρήθηκε μόνο στους άντρες συμμετέχοντες. Μεταξύ των προσωπικών αξιών και των αξιών-ενδιαφερόντων παρατηρήθηκε σχέση υψηλής αρνητικής συνάφειας μεταξύ της θρησκευτικής αξίας και των αξιών που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο όπως επίσης και

χαμηλής αρνητικής συνάφειας μεταξύ της θρησκευτικής αξίας και των ατομικιστικών αξιών, οι οποίες ερμηνεύτηκαν αφού λήφθηκε υπόψη η διαφορετικής φύσης κλίμακα συμπλήρωσης των απαντήσεων. Παρατηρήθηκε, επίσης, σχέση χαμηλής θετικής συνάφειας της κοινωνικής αξίας με τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία και υψηλή αρνητική συνάφεια μεταξύ των αξιών αυτών και της θρησκευτικής αξίας για τους άντρες συμμετέχοντες. Επίσης, παρατηρήθηκε χαμηλή αρνητική συνάφεια μεταξύ της θρησκευτικής αξίας και των ατομικιστικών αξιών ως προς το δείγμα των αντρών εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τις γυναίκες συμμετέχουσες, σημειώθηκε χαμηλή αρνητική συνάφεια της κοινωνικής αξίας με τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία και υψηλή αρνητική συνάφεια της θρησκευτικής αξίας με τις προαναφερθείσες αξίες του RVS. Οι συνάφειες ερμηνεύθηκαν βάσει της διαφορετικής κλίμακας συμπλήρωσης των απαντήσεων, όπως έχει προαναφερθεί. Η παράλληλη χρήση των δύο ερωτηματολογίων προσωπικών αξιών δικαιολογείται επομένως μόνο εν μέρει καθώς φαίνεται πως ένα μικρό μέρος των αξιών έχουν σχέση υψηλής συνάφειας, κάτι που σημαίνει ότι ενδέχεται να μετρούν το ίδιο πράγμα. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αξίες και τις προσωπικές αξίες και αξίες-ενδιαφέροντα, φάνηκε πως δεν υπάρχει κάποια σχέση συνάφειας και επομένως κρίθηκε απίθανο οι δύο κλίμακες να μη μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα.

Όσον αφορά τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις χαρισματικότητας βλέπουμε πως μέσω της μεθόδου ALSCAL προέκυψαν τέσσερις διαστάσεις και μέσω της απεικόνισης σε κύκλο αναδείχθηκαν ως ιδιαίτερα ομοιογενείς οι τρεις από αυτές. Οι διαστάσεις του εργαλείου VPQ παρουσίασαν χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας και ως εκ τούτου δεν διατηρήθηκαν στις τελικές αναλύσεις. Οι μόνες εκ των οποίων παρουσίασαν επαρκή δείκτη αξιοπιστίας ήταν αυτές της κοινωνικής και θρησκευτικής

αξίας. Όπως προαναφέρθηκε, το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι αξίες αλλά και οι συμπεριφορές που τις εκφράζουν μπορεί να έχουν αλλάξει μέσα σε διάστημα είκοσι ετών.

Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, όπως επίσης και τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους αξίες, με απώτερο στόχο να διαφανούν τυχόν επιδράσεις των αξιολογικών συστημάτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά το τι θεωρούν ως στοιχείο χαρισματικότητας, αν δηλαδή οι συγκεκριμένες, κάθε φορά, αξίες των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στο τι συνιστά χαρισματικότητα για αυτούς.

Ο λόγος για τον οποίο η μελέτη των αξιών των δασκάλων, των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο μας απασχόλησε στην παρούσα έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι παρά την ύπαρξη πληθώρας μετρήσεων προκειμένου να αποφασιστεί αν ένα παιδί παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά, βάσει των οποίων μπορεί να συμπεριληφθεί στην ομάδα των χαρισματικών μαθητών, (Hadaway & Marek-Schroer, 1992) δεν παύει τη μεγαλύτερη ευθύνη και το σημαντικότερο ρόλο να διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης (McBride, 1988). Άλλωστε, πέρα από την αναγνώριση της χαρισματικότητας στο παιδί, ο εκπαιδευτικός συνιστά τον ενήλικο, ο οποίος θα εφαρμόσει το κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα ή θα σχεδιάσει, σε επίπεδο πολιτείας, ένα εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, τον ενήλικο, του οποίου η ανάμειξη στην εκπαιδευτική διαδικασία του χαρισματικού μαθητή θα φέρει τα πρώτα αποτελέσματα (Ngara, 2002). Επιπλέον, το γεγονός πως έχει παρατηρηθεί σημαντική μείωση στη προτίμηση των μετρήσεων της νοημοσύνης ως αποκλειστικών κριτηρίων χαρισματικότητας (Sternberg, όπως αναφέρεται από τον Azar, 1995), αναδεικνύει ακόμα περισσότερο το ρόλο του εκπαιδευτικού όσον αφορά την αναγνώριση και διδασκαλία του χαρισματικού μαθητή.

Ωστόσο, η αναγνώριση του χαρισματικού μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία δύσκολη διαδικασία, η οποία πολλές φορές δυσχεραίνεται από την ύπαρξη άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενδέχεται να σχετίζονται με ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, ηλικία κ.α.), ο ρόλος κάποιων εκ των οποίων εξετάζεται στην παρούσα έρευνα.

Μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, καταλήξαμε μέσω της επίλυσης ALSCAL σε τέσσερις κύριες διαστάσεις. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. Ευρήματα), οι ομάδες αυτές είναι: η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης, η δημιουργικότητα, η συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού και η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Από αυτές τις διαστάσεις, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ως ενδεικτικές χαρισματικότητας πρωτίστως τη δημιουργικότητα και έπειτα την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης. Η στάση τους απέναντι στη διάσταση της συμπεριφοράς που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού, φαίνεται να μην είναι ξεκάθαρη καθώς οι απόψεις για το αν συνιστά ή όχι στοιχείο χαρισματικότητας δίστανται ενώ στη πλειονότητα τους απορρίπτουν τη διάσταση της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας ως στοιχείο χαρισματικότητας.

Υπενθυμίζεται, ότι το ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις της χαρισματικότητας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (βλ. Μέσα Συλλογής Δεδομένων) είχε βασιστεί κατά τη δημιουργία του στη θεωρία των τριών τεμνόμενων δακτυλίων του Joseph Renzulli, ο οποίος αναγνώρισε τρία βασικά χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, την υψηλή ευφυΐα, την υψηλή δημιουργικότητα και τα υψηλά κίνητρα για επίτευξη στόχων. Επομένως, κρίνοντας από τη θεωρία στην οποία βασίστηκε η δημιουργός του ερωτηματολογίου, το

οποίο χρησιμοποιήθηκε, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν διατηρούν μια σαφή εικόνα για το τι είναι δημιουργικότητα, παρά το γεγονός πως στην πλειονότητα τους δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια και διαλέξεις ενημέρωσης. Από τα τρία χαρακτηριστικά που συνιστούν τη χαρισματικότητα, σύμφωνα με το Renzulli, προτάσσουν την δημιουργικότητα και συμπληρωματικώς την υψηλή νοητική ικανότητα, ενώ τα υψηλά κίνητρα για επίτευξη στόχων, η πλειονότητα των προτάσεων των οποίων συγκαταλέγεται στη παρούσα έρευνα στη διάσταση που ονομάστηκε ως υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας, δεν θεωρούνται στοιχείο χαρισματικότητας από τους εκπαιδευτικούς, η συντριπτική πλειονότητα των οποίων το απορρίπτει. Επιπλέον, μέσα από τη συγκριτική μελέτη των δύο φύλων δεν αναδύθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Αν και υπάρχει ένα ελαφρύ προβάδισμα των γυναικών όσον αφορά τη θεώρηση της δημιουργικότητας και της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης ως στοιχεία χαρισματικότητας, αυτό χρειάζεται να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη λόγω του ότι οι γυναίκες συμμετέχουσες υπερτερούν, κατά πολύ, αριθμητικά. Λίγο περισσότεροι φαίνεται, ακόμα, να είναι οι άντρες οποίοι θεωρούν πως η συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού συνιστά χαρακτηριστικό χαρισματικότητας.

Η πρόταξη της δημιουργικότητας ως χαρακτηριστικού χαρισματικότητας αποτελεί πλέον σύνηθες φαινόμενο, καθώς σε πληθώρα σχετικών ερευνών κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς η δημιουργικότητα ως ιδιαίτερα ενδεικτικό χαρακτηριστικό χαρισματικότητας. Σε εξέχουσα θέση όσον αφορά τη σημασία της για τη χαρισματικότητα κατέταξαν τη δημιουργικότητα και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγενέστερες έρευνες (Ρίζος, 2011). Σε έρευνα της Παρασκευοπούλου το

2004 (στα πλαίσια της οποίας είχε πρωτίστως χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στην παρούσα έρευνα), φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είχαν αντίστοιχη εικόνα με αυτή που παρατηρείται στην παρούσα έρευνα. Η δημιουργικότητα, αποτέλεσε, και για αυτούς το χαρακτηριστικό το οποίο προκάλεσε τη μεγαλύτερη ομοφωνία ως προς το αν ενυπάρχει στο χαρισματικό μαθητή, ενώ αξιολόγησαν επίσης ως σημαντική την υψηλή νοητική ικανότητα και διαφώνησαν με το ότι τα υψηλά κίνητρα αποτελούν στοιχείο χαρισματικότητας. Επίσης, οι γυναίκες συμμετέχουσες φάνηκε να αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία της δημιουργικότητας, κάτι που παρατηρήθηκε και σε έρευνα που διεξήχθη σε φοιτητές- μέλλοντες εκπαιδευτικούς των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης (Theodoridou & Kokkinos, 2002). Ωστόσο η πρόταξη της δημιουργικότητας από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι κάτι που δεν φαίνεται να παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό, επαρκή και ικανό προκειμένου να καταλήξουμε σε αντίστοιχο συμπέρασμα, στην παρούσα έρευνα. Ευρήματα άλλων ερευνών επιβεβαιώνουν πως το φύλο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την ανάδειξη της δημιουργικότητας ως χαρακτηριστικού χαρισματικότητας (Καρφή, 2014). Στην προαναφερθείσα έρευνα, παρατηρήθηκε επίσης, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα δεν φάνηκε να επηρεάζονται ούτε από την ηλικία, κάτι που συμφωνεί και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των νεότερων σε ηλικία και των μεγαλύτερων όσον αφορά τη δημιουργικότητα. Το ίδιο ισχύει και για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, εύρημα συναφές και με αυτά άλλων ερευνών (Θεοδώρου, 2014. Τσονοπούλου, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, αναδύεται μέσα από την παρούσα έρευνα, αλλά και από αντίστοιχες έρευνες του παρελθόντος, η αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών

προκειμένου να μπορέσουν να αναγνωρίσουν αποτελεσματικά τη χαρισματικότητα στους μαθητές τους (Γκαρή, Μυλωνάς & Καλαντζή-Αζίζι, 2001. Hany & Heller, 1984). Άλλωστε, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα επηρεάζουν με άμεσο τρόπο τόσο τις μεθόδους αναγνώρισης που χρησιμοποιούν όσο και τις τεχνικές διδασκαλίας προκειμένου να ξεδιπλώσουν τη χαρισματικότητα ή το ταλέντο των μαθητών τους (Ngara, 2002).

Κρίνεται, επομένως, ενδιαφέρουσα η ανάδειξη των παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, φαίνεται η διαμόρφωση της έννοιας της χαρισματικότητας να επηρεάζεται εντόνως από την κουλτούρα και τις πολιτισμικές αξίες του κάθε λαού. Σε έρευνα των Busse, Dahme, Wagner και Wiczerkowski το 1986, φάνηκε ότι ανάλογα με τη χώρα προέλευσης (Γερμανία, ΗΠΑ) οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία της χαρισματικότητας (Tirri K. & Tallent-Runnels M., 2004). Επομένως, ενδιαφέρον φαίνεται να αποκτά η διερεύνηση παραγόντων, όπως είναι το αξιολογικό σύστημα του ατόμου, προκειμένου να σχηματιστούν κάποιες πρώτες υποθέσεις οι οποίες να εξηγούν ή όχι επίδραση του ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα, επικεντρώθηκε, ως επί το πλείστον στις προσωπικές αλλά και εκπαιδευτικές αξίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και προσπαθήσαμε να μελετήσουμε τυχόν επιρροή τους στις αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν υψηλές ατομικιστικές αξίες, να τοποθετούν δηλαδή την προσωπική τους ευημερία σε υψηλότερο επίπεδο, αν και με μικρή διαφορά, από τις αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους και τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία ενώ φαίνεται να συμφωνούν με την κοινωνική αξία

και να εκφράζουν μεγαλύτερη διαφωνία ως προς την θρησκευτική αξία. Όσον αφορά το φύλο, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις αν και υπάρχει μια ελαφρά υψηλότερη προτίμηση των αντρών στις ατομικιστικές αξίες και των γυναικών στις αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους. Η ηλικία φαίνεται να παίζει ρόλο μόνο όσον αφορά την κοινωνική αξία, όπου και φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες των οποίων η ηλικία ήταν μέχρι 47 ετών, τείνουν να συμφωνούν ελάχιστα περισσότερο σε σχέση με τους μεγαλύτερους από 47, με τις αξίες του συγκεκριμένου τύπου αξίας.

Συνεπώς, αναδεικνύεται μέσω της παρούσας έρευνας ένα κοινό μοτίβο προσωπικών αξιών που φαίνεται να χαρακτηρίζει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά το φύλο και την ηλικία. Ωστόσο, σε προγενέστερη έρευνα του Feather το 1970 σε φοιτητές διαφόρων πανεπιστημιακών σχολών, μεταξύ αυτών και φοιτητές ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών σπουδών, φάνηκε το φύλο να επηρεάζει σημαντικά τις προσωπικές αξίες των συμμετεχόντων, με τις γυναίκες συμμετέχουσες να δίνουν έμφαση στις αξίες της ειρήνης και της σωτηρίας ψυχής. Επιπλέον, διαφορές μεταξύ των δύο φύλων φάνηκαν και στις αξίες-ενδιαφέροντα ήδη από την αρχική έρευνα, η οποία αποτέλεσε και προσπάθεια στάθμισης του AVL, των Allport, Vernon και Lindzey που διεξήχθη το 1951.

Επιπλέον, σε έρευνα σε φοιτητές (Furnham, 1988), επισημάνθηκε ότι παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη σε κάθε διεξαγωγή έρευνας καθώς και να ερευνάται η επίδραση τους ως ανεξάρτητες μεταβλητές, κάτι που πραγματοποιήθηκε και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, παρά το γεγονός ότι δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις, τουλάχιστον σε μονομεταβλητό επίπεδο.

Αν και το φύλο και η ηλικία δεν φάνηκε να αποτέλεσαν παράγοντες διαφοροποίησης

όσον αφορά τις προσωπικές αξίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ομόφωνη προτίμηση σε κάποιες προσωπικές αξίες και ενδιαφέροντα και συγχρόνως, τείνουν να μην επιδεικνύουν στάση απόλυτης συμφωνίας όσον αφορά άλλες αξίες και ενδιαφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την περιγραφική ανάλυση σε επίπεδο ερωτημάτων των προσωπικών αξιών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, αυτοί φάνηκε να συμφωνούν περισσότερο με τις αισθητικές, θεωρητικές και κοινωνικές αξίες. Ο Schaefer (1936) πραγματοποιώντας την έρευνα σε φοιτητές ανθρωπιστικών σπουδών κατέληξε, επιπλέον, πως παρουσίασαν υψηλές θεωρητικές και αισθητικές αξίες ενώ ο Seashore (1947), επίσης, έδειξε πως οι φοιτητές εφαρμοσμένων κοινωνικών επιστημών παρουσίασαν υψηλές κοινωνικές αξίες. Παρά το γεγονός ότι οι προαναφερθείσες έρευνες δεν πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς αλλά σε φοιτητές ανθρωπιστικών και εφαρμοσμένων κοινωνικών επιστημών, θεωρούμε πως τα ευρήματα τους είναι συναφή με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας λόγω της άμεσης συσχέτισης των επιστημονικών αντικειμένων. Επιπλέον, ενδιαφέρον έχει πως η ομοιογένεια των ευρημάτων μας ενδέχεται να εξηγείται από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες άνηκαν όλοι στον ίδιο επαγγελματικό κλάδο. Άλλωστε, η AVL κλίμακα μέτρησης των αξιών που αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία του VPQ ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, ανέδειξε στο παρελθόν, ότι υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των αξιών και της επαγγελματικής ταυτότητας (Μυλωνάς, 1994). Επομένως, το γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας έχει την ίδια επαγγελματική ταυτότητα, μπορεί να εξηγεί, όπως προαναφέρθηκε, και την ενιαία στάση που φάνηκε να διατηρεί απέναντι στις αξίες-ενδιαφέροντα αλλά και στις προσωπικές αξίες. Ο Milton Rokeach (1973) είχε, άλλωστε, αναφέρει πως ενδέχεται οι έχοντες την ίδια επαγγελματική ταυτότητα να μοιράζονται και

ένα σχετικά κοινό αξιολογικό σύστημα απέναντι στη ζωή.

Πέραν, όμως των προσωπικών αξιών και ενδιαφερόντων, στην παρούσα έρευνα μελετώνται και οι εκπαιδευτικές αξίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαφανεί τυχόν συσχέτιση τους ή επίδραση τους όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας των μαθητών. Βλέπουμε, πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν στάση χαμηλής ως μέτριας αποδοχής των παραδοσιακών εκπαιδευτικών αξιών, με τις γυναίκες συμμετέχουσες να αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την πλειονότητα των προτάσεων των εκπαιδευτικών αξιών, παρά το γεγονός ότι στο παρελθόν τα ευρήματα ήταν αντιφατικά και ότι, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες ευνοούν τους άντρες καθώς τους προσφέρουν υψηλότερη κοινωνική αναγνωρισιμότητα αλλά και ευκαιρίες για την άσκηση καλύτερων, βάσει των κοινωνικών πεποιθήσεων επαγγελματιών (Gari et al., 2005). Πιο συγκεκριμένα, προγενέστερα ευρήματα έδειξαν ότι οι γυναίκες παρουσίασαν την τάση να απορρίπτουν τις παραδοσιακές οικογενειακές αλλά και εκπαιδευτικές αξίες ευκολότερα από ότι οι άντρες (Georgas, 1989. Gari, 1992). Επιπλέον, δε βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά σε μονομεταβλητό επίπεδο οι μέσοι όροι των δύο ηλικιακών ομάδων που μελετήθηκαν (νεότεροι των 47 ετών, μεγαλύτεροι των 47 ετών) όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αξίες.

Ωστόσο, μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα παρατήρηση που αναδύθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, είναι η στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της αποδοχής ή απόρριψης φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αξίες (βλ. Ευρήματα). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι τείνουν να αποδέχονται, σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους υπόλοιπους τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με

την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στα χαρισματικά παιδιά. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός αυτό, αν αναλογιστούμε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τείνουν να συμφωνούν με τις εκπαιδευτικές αξίες, θεωρούν την ακαδημαϊκή επιτυχία και την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο ως ιδιαίτερα σημαντικούς στόχους ζωής και επομένως, ενδέχεται να πιστεύουν πως η φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο, στο πλαίσιο του οποίου θα τους παρέχεται η δυνατότητα για επικοινωνία με συνομηλίκους τους με αντίστοιχες ικανότητες, αυξάνει και τις πιθανότητες για καλύτερη απόδοση τους. Άλλωστε, ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (βλ. Χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών) είχε επισημανθεί πως αν και τα μεγαλοφυή χαρισματικά παιδιά τείνουν να παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες προσαρμογής στην αλληλεπίδραση τους με τους συνομηλίκους τους στα πλαίσια του γενικού σχολείου, οι δυσκολίες αυτές εξαφανίζονται όταν τοποθετούνται στο κατάλληλο πλαίσιο, από κοινού με άλλους χαρισματικούς μαθητές.

Παρά το ότι οι εκπαιδευτικές αξίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν την αντίληψη τους για το αν οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζεται να φοιτούν σε ειδικό σχολείο, η γενικότερη εικόνα που παρατηρούμε στην έρευνα μας είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται κατά της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο σε ποσοστό που υπερβαίνει ελαφρώς το ¼ των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα (βλ. Συμμετέχοντες) ενώ μόλις το 3,9% συμφωνεί πως τα χαρισματικά παιδιά πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Συναφή είναι και τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς οι περισσότερες έρευνες παρουσιάζουν μία αρκετά ασαφή στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη παροχής ιδιαίτερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τα χαρισματικά παιδιά (Begin & Gagne, 1994. McCoach &

Siegle, 2007).

Παρά το γεγονός ότι η στάση διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τη φοίτηση των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο μπορεί να ερμηνευτεί ως απόρροια της πεποίθησης ότι οι χαρισματικοί μαθητές δε χρήζουν ιδιαίτερης εκπαιδευτικής μέριμνας, καθώς οι έμφυτες ικανότητες τους προϋποθέτουν την επιτυχία τους κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες (βλ. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα), είναι προτιμότερο να μην εξαχθεί κάποιο απόλυτο συμπέρασμα. Η διαφωνία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αναγνώριση της ανάγκης φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο, ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα της θεώρησης του σχολικού διαχωρισμού σε χαρισματικούς και μη, ως ελιτίστικου και αντιβαίνοντα στο γενικότερο πνεύμα των τελευταίων ετών, που υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο επονομαζόμενο ως «Ενιαίο σχολείο» (Ρίζος, 2011). Άλλωστε, αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη φοίτηση των χαρισματικών μαθητών σε ειδικό σχολείο παρουσιάζεται και στα ευρήματα του προαναφερθέντα μελετητή, με τους εκπαιδευτικούς να τάσσονται, στη συγκεκριμένη περίπτωση, στη συντριπτική τους πλειονότητα, έναντι της φοίτησης των χαρισματικών μαθητών σε ειδικό σχολείο (Ρίζος, 2011).

Συνεπώς, ενδέχεται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να μη θεωρούν, απαραίτητα, πως το χαρισματικό παιδί μπορεί να τα καταφέρει χωρίς την παροχή ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας, αλλά να τάσσονται υπέρ της ενίσχυσης του στα πλαίσια του γενικού σχολείου, είτε με τη μορφή παροχής παράλληλης εκπαιδευτικής στήριξης, είτε με την ένταξη των μαθητών σε ειδικές τάξεις στα πλαίσια, πάντα, του κοινού σχολείου. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), η πρόταση της συνεκπαίδευσης έχει νόημα μόνο με την προϋπόθεση της διαφοροποίησης.

Επομένως, όπως βλέπουμε οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ακανθώδη ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και οι αντιλήψεις τους για το τι μπορεί να συνιστά χαρισματικότητα ενδέχεται να φιλτράρονται από άλλους παράγοντες, οι οποίοι στην περίπτωση της έρευνας μας αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές αλλά και τους υποθετικούς παράγοντες.

Μέσα από τη μελέτη των στατιστικών αναλύσεων, βλέπουμε πως μία διάσταση των προσωπικών αξιών (αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία) και οι εκπαιδευτικές αξίες, ευθύνονται για ένα ποσοστό της διασποράς των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές αξίες προβλέπουν ένα χαμηλό ποσοστό διασποράς των αντιλήψεων για το ότι η αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης, η δημιουργικότητα και η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας, συνιστούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Ακόμα, η διάσταση των προσωπικών αξιών που αφορά τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία απετέλεσε τη μόνη, εκ των προσωπικών αξιών και των αξιών-ενδιαφερόντων, που ερμηνεύει αν και σε χαμηλό βαθμό ένα ποσοστό διασποράς της αντίληψης για το αν η δημιουργικότητα, η συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού και η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας συνιστούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αν και δε συνηγορούν στο ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους αξίες, επιδεικνύουν ωστόσο μία συσχέτιση κάποιων συγκεκριμένων τύπων αξιών (εκπαιδευτικές αξίες) με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα, κάτι που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Ευρήματα), τόσο μέσω των συναφειακών σχέσεων των συγκεκριμένων αξιών με τις αντιλήψεις

χαρισματικότητας όσο και μέσω της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης.

Συνεπώς, η συσχέτιση των εκπαιδευτικών αξιών κατά κύριο λόγο με την υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας αλλά και με την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης, μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη. Άλλωστε, τα άτομα τα οποία τείνουν να αποδέχονται τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες, τείνουν να αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντική την υψηλή σχολική επίδοση και την εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες αποτελούν στόχους που, πολλές φορές, θέτουν τα άτομα που παρουσιάζουν τις δύο προαναφερθείσες διαστάσεις χαρισματικότητας. Είναι, άλλωστε, εμφανές ότι η έμφαση για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποδίδει στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ένα, θα μπορούσαμε να πούμε, «ωφελιμιστικό» χαρακτήρα. Η αντίληψη αυτή βασίζεται σε έρευνα των Besjes-de Bock και Doret J. De Ruyter (2011), οι οποίοι αποδίδοντας συγκεκριμένες αξίες στη χαρισματικότητα, μίλησαν για το ότι η υψηλή απόδοση στην εργασία που εμφανίζει ένας χαρισματικός μαθητής αποτελεί ισχυρό πλεονέκτημα για την εξασφάλιση ενός καλύτερου, βάσει των κοινωνικών κριτηρίων, επαγγέλματος. Αντίστοιχα, η ερμηνεία ενός ποσοστού διασποράς των αντιλήψεων για το αν η δημιουργικότητα, η υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας, αλλά και η συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού, συνιστούν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας από τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία, ενδέχεται να μην προξενεί ιδιαίτερη έκπληξη. Άλλωστε, στο μυαλό των ατόμων τα οποία θεωρούν ως σημαντικές καθοδηγητικές αρχές για τη ζωή τους, τις προσωπικές αξίες που συμπεριλαμβάνονται στη διάσταση των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία, η υψηλή δημιουργικότητα, ο καλός μαθητής αλλά και το καλό παιδί, αντιπροσωπεύουν χαρακτηριστικά τα οποία σίγουρα μπορούν να ενυπάρχουν σε έναν ιδανικό κόσμο, έναν

κόσμο στον οποίο οι αξίες στο επίπεδο της αφαιρετικής σκέψης, δημιουργούν μία σχεδόν ουτοπική κοινωνία.

Το γεγονός ότι υποθέτουμε ότι οι προαναφερθείσες αξίες συσχετίζονται λογικώς με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας, φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από έρευνες για την ευρύτερη συσχέτιση των αξιών με τη χαρισματικότητα. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως οι ξεχωριστές κάθε φορά αξίες μιας κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας, «οδηγούν» σε μια συγκεκριμένη και υπό όρους αναγνώριση αλλά και ανάδειξη της χαρισματικότητας (Callahan, 2000). Παραδείγματος χάριν, η υψηλή απόδοση του μαθητή στο σχολείο μπορεί να θεωρείται χαρακτηριστικό χαρισματικότητας από πολιτισμούς, όπως είναι ο Ιαπωνικός και ο Κινέζικος ενώ αντίστοιχα η έκδηλη κοινωνικότητα να θεωρείται χαρακτηριστικό χαρισματικότητας από τους λαούς της Λατινικής Αμερικής. Παρά το γεγονός ότι οι αξίες διαφέρουν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών, κοινωνικών, επαγγελματικών ομάδων αλλά και μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων, υπάρχουν και κάποια χαρακτηριστικά χαρισματικότητας τα οποία είναι διεθνώς αποδεκτά, όπως η υψηλή νοητική ικανότητα. Επιπλέον, οι αξίες μπορούν να διαφοροποιηθούν με την πάροδο του χρόνου, επομένως ενδέχεται να διαφοροποιηθούν και οι αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας (Mönks & Mason, 2000. Piirto, 2004) και μερικές φορές να υπάρξει και τάση να αναδεικνύονται ως χαρακτηριστικά χαρισματικότητας τα περισσότερο αρεστά από το εκάστοτε αξιολογικό σύστημα (Cigman, 2006), αφού σύμφωνα με τον Freeman (2001), μερικά χαρίσματα είναι περισσότερο «ευπρόσδεκτα» και ενισχύονται περισσότερο σε σχέση με άλλα από συγκεκριμένες κοινωνίες και συγκεκριμένα αξιολογικά συστήματα.

Εν κατακλείδι, βλέπουμε πως οι προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες των

συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, επηρέασαν σε περιορισμένο βαθμό τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Μέσα από την παράθεση ερευνών, αναδύθηκε ο ρόλος που ενδέχεται να διαδραματίζει το αξιολογικό σύστημα στον καθορισμό και στην επιλογή των χαρακτηριστικών που συνιστούν χαρισματικότητα. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, οφείλει να γνωρίζει τυχόν επίδραση, προκειμένου να μπορέσει να αξιολογήσει περισσότερο αμερόληπτα τους μαθητές του και να συνεισφέρει στο μέγιστο βαθμό στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ταλέντων τους.

Όσον αφορά το ψυχομετρικό μέρος της παρούσας εργασίας, βλέπουμε πως η από κοινού χρήση των ερωτηματολογίων των αξιών και συγκεκριμένα του RVS και του VPQ δεν είναι, στο μεγαλύτερο μέρος της, πλεοναστική αν και υπήρξε κάποια σχέση υψηλής συνάφειας, μεταξύ των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία και της θρησκευτικής αξίας. Σε παλιότερη έρευνα των Γκαρή, Καραγιάννη και Μυλωνά (2005), στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια EVQ και VPQ υπήρξαν σχέσης χαμηλής και μέτριας προς υψηλής συνάφειας μεταξύ των εκπαιδευτικών αξιών και της θρησκευτικής αξίας. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, υπήρξε μία σχέση υψηλής συνάφειας στην παρούσα έρευνα, μπορούμε να πούμε πως υπάρχει εγκυρότητα συγχρονικής συνάφειας.

Επιπλέον, αν και δεν συμπεριλαμβάνεται στα ερευνητικά ερωτήματα στο παρόν σημείο κρίνουμε ορθό να αναφέρουμε πως η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε, ήταν ως επί το πλείστον ικανοποιητικές. Ο υψηλός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α 0,72 για το EVQ, δηλώνει ότι τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν, παρά την παλαιότητα του ερωτηματολογίου. Άλλωστε, και σε προγενέστερες έρευνες, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν στο 0,79 (Gari & Kalantzi-Azizi, 1998) και ανάμεσα στο 0,60 και 0,76 (Gari, Karagianni & Mylonas, 2005). Όσον αφορά τον δείκτη Cronbach α

για καθεμία από τις τρεις διαστάσεις αξιών στο RVS ο Rokeach (1973) αλλά και μεταγενέστεροι μελετητές (Feather, 1975) παρατήρησαν μέτριους προς υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας. Οι προαναφερθέντες μελετητές, επιπλέον, παρατήρησαν εφαρμόζοντας την μέθοδο της αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων πως ο δείκτης Cronbach α μειωνόταν σημαντικά. Επομένως ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί αρκετά ικανοποιητικός. Ο δείκτης Cronbach α ήταν, επίσης, ικανοποιητικός όσον αφορά τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου για τη χαρισματικότητα ενώ ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας που προέκυψε για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου VPQ αν και δεν στηρίζεται από ερευνητικά ευρήματα προηγούμενων ετών (Μυλωνάς, 1994) εν τούτοις μπορεί εν μέρει να εξηγείται λόγω της παλαιότητας του ψυχομετρικού εργαλείου αλλά και της έντονης επίδρασης διαφόρων εξωγενών παραγόντων στην διαμόρφωση μίας έννοιας, όπως είναι αυτή των προσωπικών αξιών και ενδιαφερόντων.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κατά την παραγοντική ανάλυση των προσωπικών αξιών σκοπών του Rokeach καταλήξαμε σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες όπως έχει προαναφερθεί, είναι η διάσταση των αξιών που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία, η διάσταση των ατομικιστικών αξιών και η διάσταση των αξιών που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους. Ο Feather (1975) είχε καταλήξει σε τέσσερις διαστάσεις-παραγόντες που όμως φαίνεται να παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες. Αν και ο συγκεκριμένος μελετητής, είχε ακολουθήσει έναν διαφορετικό τρόπο ερμηνείας αντιπαραθέτοντας τις διαφορετικές έννοιες που φαινόταν να παρουσιάζονται μέσα από τις διαστάσεις εν τούτοις μπορούμε να πούμε πως αναδεικνύεται ένα κοινό μοτίβο αναφορών. Πιο συγκεκριμένα, ο Feather μίλησε για αλτρουστικές αξίες, οι οποίες φαίνεται να συμφωνούν με τις αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία και εν μέρει με τις αξίες

που εστιάζονται στον εαυτό και τους άλλους, όπως έχουν παρουσιαστεί στην παρούσα έρευνα. Επίσης, ανέφερε για αξίες εσωτερικής ηρεμίας και ενσυνείδησης που αντιστοιχούν κυρίως στις αξίες που εστιάζονται στον εαυτό και τους άλλους ενώ μίλησε και για διάσταση προσωπικών και κοινωνικών αξιών, οι οποίες είναι αντίστοιχες της διάστασης των ατομικιστικών αξιών. Επιπλέον, μπορεί στην παρούσα έρευνα να μην υπήρξε τέταρτη διάσταση αλλά και στην έρευνα του Feather, η ύπαρξη και ερμηνεία της κρίθηκε δύσκολη.

Όσον αφορά τις διαστάσεις που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά ή δεν συνιστά χαρακτηριστικό χαρισματικότητας χρησιμοποιήσαμε την επίλυση μέσω του αλγορίθμου ALSCAL αλλά και την τριγωνομετρική απεικόνιση μέσω του MDS-T. Αν και φάνηκε, οι δύο αυτές τεχνικές που χρησιμοποιούνται πάντα συμπληρωματικά αλλά και συγκριτικά να παρουσίασαν μία σχεδόν παρόμοια εικόνα, η απεικόνιση των διαστάσεων στην περιφέρεια ενός κύκλου ενίσχυσε κατά πολύ την ολική θεώρηση των διαστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτής της αναπαράστασης μπορούμε να συγκρίνουμε πλέον τις διαφορετικές διαστάσεις μεταξύ τους βάσει της απόστασης τους στην επιφάνεια του κύκλου (Mylonas, 2016). Δεν είναι τυχαίο ότι οι διαστάσεις της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης και της δημιουργικότητας βρίσκονται σε μεγάλη εγγύτητα, απομακρυσμένες από τη διάσταση της υψηλής κινητοποίησης για απόκτηση καλής βαθμολογίας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκε να θεωρούν τις πρώτες ως συνιστώσες χαρισματικότητας αλλά όχι και την δεύτερη. Επιπλέον, η διχογνωμία που παρουσιάστηκε σχετικά με την διάσταση του καλού παιδιού αναπαρίσταται στον κύκλο με το μεγαλύτερο μέρος της να βρίσκεται πλησιέστερα (αποστάσεις υπολογισμένες σε μοίρες) στις διαστάσεις της δημιουργικότητας και της αποτελεσματικότητας εντός και εκτός τάξης. Άλλωστε, και σε έρευνες προηγούμενων ετών

(Mylonas,2016. Gari, Mylonas & Panagiotopoulou,2009. Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas & Argyropoulou,2008) η μέθοδος MDS-T έχει συνεισφέρει στην ολική θεώρηση των διαστάσεων και έχει χαράξει το δρόμο για την ευκολότερη σύγκριση μεταξύ τους αλλά και την μεγαλύτερη κατανόηση της παραγοντικής δομής.

Κύρια Σημεία και Περιορισμοί της παρούσας Έρευνας- Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στα όποια επιστημονικά επιτεύγματα αλλά και στα αδύνατα σημεία/περιορισμούς της παρούσας έρευνας, προκειμένου να μπορέσουμε να δώσουμε στους αναγνώστες μία σφαιρικότερη θεώρηση των ευρημάτων.

Αρχικά, η σκέψη για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, της σχετικής κατά κύριο λόγο με τα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους χαρισματικούς μαθητές αλλά και με τις αξίες που, οι ίδιοι, διατηρούν. Παρατηρήθηκε, πως ενδιαφέρουσες έρευνες των προηγούμενων ετών, είχαν επιχειρήσει να συνεισφέρουν στο συγκεκριμένο ζήτημα, μετρώντας και παρουσιάζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα ή για συγκεκριμένες πτυχές της. Ωστόσο, δεν είχε πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα η οποία να επιχειρεί να αναδείξει τυχόν επίδραση παραγόντων, όπως οι προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες, όσον αφορά τις αντιλήψεις χαρισματικότητας. Επομένως, αν και σε πρώτη θεώρηση υπήρχαν αξιόλογα ερευνητικά εγχειρήματα που κατέγραφαν τις αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα και την επίδραση τυχόν ανεξάρτητων δημογραφικών μεταβλητών, χρειαζόταν κατά τη γνώμη μας και μία επιπλέον έρευνα προκειμένου, σε δεύτερη θεώρηση, να μπορέσουν οι αντιλήψεις

των εκπαιδευτικών περί χαρισματικότητας, να εξηγηθούν σε ένα συμπαγές και καθορισμένο πλαίσιο. Επομένως, ως ένα δυνατό σημείο της έρευνας μπορούμε να θεωρήσουμε την πρωτοτυπία της αλλά και τη δυνατότητα να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε μια συνολική θεώρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα.

Ακόμα, καταβλήθηκε προσπάθεια προκειμένου τα ερωτηματολόγια αλλά και οι κλίμακες μέτρησης να μπορούν να απαντηθούν εύκολα από τους εκπαιδευτικούς και να καθιστούν, ει δυνατόν, περισσότερο εφικτή την απάλειψη φαινομένων επίδρασης της κατασκευής της κλίμακας ως προς τις απαντήσεις (πχ, προτιμήθηκε κλίμακα Likert στο RVS καθώς θεωρήθηκε ότι οδηγεί σε ασφαλέστερα συμπεράσματα). Επίσης, το ερωτηματολόγιο VPQ τροποποιήθηκε από το δημιουργό του και επόπτη καθηγητή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν συντομότερο και περιεκτικότερο, προκειμένου να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν με μεγαλύτερη ευκολία.

Θα ξέφευγε της επιστημονικής δεοντολογίας, όμως, στο παρόν σημείο να μην αναφερθούν και οι περιορισμοί της έρευνας, προκειμένου να μπορέσουν να καλυφθούν ή να ελεγχθούν από μελλοντικούς ερευνητές.

Ένας πρώτος περιορισμός αφορά το φύλο των συμμετεχόντων. Η εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται από πολλούς ως γυναικοκρατούμενος χώρος και η παρούσα έρευνα δεν φαίνεται να παρέχει στοιχεία που να αντικρούουν τη γενική πεποίθηση. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες και αν και στατιστικώς σημαντικές διαφορές, μεταξύ των δύο φύλων δεν βρέθηκαν, μια έρευνα που θα συμπεριλαμβάνει ίσο ποσοστό αντρών και γυναικών συμμετεχόντων, θα ήταν η ιδανικότερη λύση.

Επιπλέον, δεν μελετήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή ο τόπος διαμονής ή καταγωγής των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες αποτελούν εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε

δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον, η μελέτη της μεταβλητής του τόπου διαμονής καθώς τόσο οι αξίες όσο και οι αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα, ενδέχεται να είναι διαφορετικές σε πόλεις ή περιοχές της επαρχιακής Ελλάδας.

Κάτι που θεωρήθηκε ως περιορισμός αποτελεί, ακόμα, το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια ενημέρωσης γύρω από τη χαρισματικότητα. Συγκεκριμένα, μόνο 4 από τους 180 συμμετέχοντες, δεν έχουν λάβει μέρος σε σχετικά σεμινάρια. Σε μελλοντική έρευνα, θα επιδιώκαμε να μελετούσαμε ξεχωριστά όσους έχουν παρακολουθήσει και όσους δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, διατηρώντας αναλλοίωτες όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές, προκειμένου να δούμε αν όντως οι προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες των δασκάλων ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στις αντιλήψεις τους περί χαρισματικότητας, στην περίπτωση που αυτοί δεν έχουν καμία σχετική ενημέρωση γύρω από το θέμα.

Ένας ακόμη άξονας με ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχει παρουσιαστεί και σε προγενέστερες έρευνες, αποτελεί η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος παράγοντας δεν μελετήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, σημαντικό περιορισμό αποτελεί ο μικρός αριθμός του δείγματος ($N=180$).

Ακόμα, μια ένσταση που μπορεί να αναδυθεί, αφορά το εργαλείο για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής διατριβής πριν μερικά έτη. Έτσι, δεν έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό και δεν έχουν μετρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του.

Ανακεφαλαιώνοντας, μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, ίση κατανομή των δύο φύλων, έλεγχος κάποιων ανεξάρτητων δημογραφικών μεταβλητών αλλά και μερική

τροποποίηση των ερευνητικών εργαλείων θα βελτιώνει, ίσως, την εξωτερική εγκυρότητα του δείγματος. Κάτι τέτοιο, προϋποθέτει η συλλογή των δεδομένων να μη γίνει με τη μορφή της συμπτωματικής δειγματοληψίας και να μη περιλαμβάνεται δείγμα ευκολίας. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, κάθε προσπάθεια γενίκευσης οφείλει να περιορίζεται μόνο σε πληθυσμούς που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος (Παρασκευόπουλος, 1993).

Οι αδυναμίες της παρούσας έρευνας δίνουν το έναυσμα για το σχεδιασμό και την εκπόνηση ερευνών με ακόμα μεγαλύτερη εξωτερική εγκυρότητα στο μέλλον. Ενδιαφέρον, θα παρουσίαζε, η εκπόνηση ερευνών με εναλλακτικούς τρόπους συμπλήρωσης των δεδομένων. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να μετρηθούν οι προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες των εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων, όπως στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, και να διερευνηθούν σε συνδυασμό με επιπλέον ερευνητικά εργαλεία οι απόψεις τους για τις αντιλήψεις της χαρισματικότητας, καθώς αυτές ενδέχεται εύκολα να παρουσιάζονται λιγότερο αντιπροσωπευτικές των πραγματικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών λόγω της τάσης των συμμετεχόντων να συμπληρώνουν απαντήσεις, οι οποίες θεωρούν ότι είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές στα πλαίσια ερευνών της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Επίσης, πολλές φορές οι απαντήσεις που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς, ενδέχεται να είναι συνέπεια της «επιφανειακής» αποδοχής κάποιων αντιλήψεων περί χαρισματικότητας. Στην πραγματικότητα, δηλαδή, ενδέχεται να ελλοχεύει ο κίνδυνος, οι δάσκαλοι να μην αξιολογούν στην πράξη ως χαρισματικούς τους μαθητές τους οποίους περιέγραψαν στο φύλλο της έρευνας.

Επομένως, μια μελλοντική προσπάθεια διασαφήνισης των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν μέσω της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να περιλαμβάνει έναν

εναλλακτικό τρόπο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα. Για παράδειγμα, η παρακολούθηση στην τάξη και η παρατήρηση από τον ερευνητή για το ποιες συμπεριφορές φαίνεται να προτιμά και να ενισχύει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, θα μπορούσε, ίσως, να λειτουργήσει συμπληρωματικά του σχετικού ερωτηματολογίου. Επίσης, η εμφάνιση θεωρητικών διλημάτων (σχεδιασμένων από τον ερευνητή), στον εκπαιδευτικό, σχετικά με το ποιόν μαθητή θα επέλεγε να πριμοδοτήσει ή να προτιμήσει να αποδώσει μία υποτροφία ή ακόμα στην περίπτωση της έκτης δημοτικού, σε ποιο μαθητή θα επέλεγε να αναθέσει να κρατήσει τη σημαία στη διάρκεια της παρέλασης, σε περίπτωση ισοβαθμίας αρκετών. Οι περιπτώσεις των μαθητών θα είναι, σαφώς, ξεκάθαρες μέσω λεπτομερούς περιγραφής του ερευνητή.

Βιβλιογραφία

- Agne, K.J., (1999). Caring: The way of the master teacher. In *The role of self in teacher development*, ed. R.P. Lipka and T.M. Brinthaupt, 165–88. Albany: State University of New York Press.
- Al- Hadabi, A.S.D (2010). Yemeni Basic Education Teacher’s Perception of Gifted Student’s Characteristics and the Method Used for Identifying These Characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7, 480-487. Elsevier
- Allport, G. W., (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality* (pp. 1-35). New Haven: Yale University Press.
- Allport, G. W.,(1968). *The person in psychology: Selected essays*. Boston, MA: Beacon Press.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1951). *Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality. Manual of directions* (revised edition). Houghton-Mifflin Company.
- Athos, A.G., & Coffey, R.E., (1968). *Behavior in organizations: A multidimensional view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Azar, B.,(1995). Gifted label stretches, its more than high IQ. In *A.P.A. Monitor*, January.
- Begin, J. & Gagne, F., (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161-169.
- Berlyne D. E., (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Besjes-de Bock, K. & De Ruyter, D.J., (2011). Five Values of Giftedness. *Roeper Review*, 33:3, 198-207, DOI: 10.1080/02783193.2011.580502.

- Bilsky, W., Schwartz, S. H., (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality, Vol.8*, 163-181.
- Boyer, E.L., (1995). The educated person. In *Toward a coherent curriculum*, ed. J.A. Beane, 16–25. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Braithwate, V.A., Law, H. G., & Braithwate, J.B., (1984). *Value systems : Perceived and inferred structure*. Unpublished manuscript.
- Braithwate, V., & Law, H. G., (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach value survey. *Journal of Personality and Social Psychology, 49 (1)*, 250-263.
- Brewster-Smith, M., (1949). Personal values as determinants of a political attitude, *The Journal of Psychology, 28*, 477-486.
- Brown, S.W., Renzulli, J.S., Gubbins, E.J., Siegle, D., Zhang, W., Chen, C-H., (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *SAGE Journals, Vol. 49*, pp. 68-79. DOI: 10.1177/001698620504900107.
- Burns, J.M., (1978). *Leadership*. New York: Harper-Row.
- Busse, T., Dahme, T.G., Wagner, H., & Wiczerkowski, W., (1986). Factors underlying teacher perceptions of highly gifted students: A cross-cultural study. *Educational and Psychological Measurement, 46*, 903-915.
- Callahan, C.M.,(2000). Intelligence and giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 159–175). New York, NY: Cambridge University Press.
- Catton, W. R., (1959). A theory of value. *American Sociological Review, 24*, 210-317.
- Γεώργας, Δ., (1995β). Αξίες και διαφυλικές σχέσεις, *Διαφυλικές σχέσεις (τόμος Α')*, Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.

- Γεώργας, Δ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ. & Schwartz, S., (1992). Καθολικές αξίες: ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5 (1), 7-25.
- Cigman, R., (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32, 197–212. doi:10.1080/03054980600645388
- Γκαρή, Α., (1992). *Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους, Ανέκδοτη Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γκαρή, Α., (1994). Η αυτοαντίληψη των εφήβων μαθητών και εκπαιδευτικές αξίες. Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α., (2001). Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται και οι στάσεις που σχετίζονται με χαρισματικούς μαθητές, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ανακοίνωση στο *Συνέδριο της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, Αλεξανδρούπολη, Μάιος, 2011.
- Colangelo, N. & Davis, G.A., (2003). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, (pp. 3-10). Boston: Allyn and Bacon.
- Collinson, V. 1994. *Teachers as learners: Exemplary teachers' perceptions of personal and professional renewal*. San Francisco, CA: Austin and Winfield.
- Collinson, V., (2012). Sources of teacher's values and attitudes, *Teacher Development*, 16:3, 321-344, DOI: 10.1080/13664530.2012.688675.
- Combs, A.W., (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?

Roeper Review, Volume 27, 15-16. DOI: 10.1080/02783190409554282.

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*.

Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.

Dawson, J. L. M., (1973). Effects of ecology and subjective culture on individual traditional modern attitude change, achievement motivation, and potential for economic development in the Japanese and Eskimo societies, *International Journal of Psychology*, 8, 215-225.

Delisle, J., Lewis, A. B., (2003). *The survival guide for teachers of gifted students*.

Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Deschamps, J. F. & Finkelstein, R., (2012). *Existe-t-il un véritable altruisme basé sur les valeurs personnelles? Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale (LAPPS)*,

Université de Paris Ouest-Nanterre- La Defense, France.

Dewey, J., (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Dowling, E. & Osborne, E., (1985). *The family and the school. A joint systems approach to problems with children*. London: Routledge & Kegan Paul.

Dragona, T., (1983). *The self-concept of preadolescents in the Hellenic context*. Unpublished doctoral dissertation, University of Aston, Birmingham, United Kingdom.

Dube-Bernier, M., (1979). *Les rapports entre le choix professionnel et la valorisation dans une optique évolutive et différentielle*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Dukes, W., (1955). Psychological studies of values. *Psychological Bulletin*, 52 (1), 24-50.

Dupont, R.M., (1971). *Valeurs de travail d' étudiants en droit, en genie et en psychologie*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montreal.

- Durkheim, E., (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Alcan.
- Durkheim, E., (1983). *De la division du travail social*. Paris: Alcan.
- Durkheim, E., (1987). *Le suicide*. Paris: Alcan.
- England, G.W., (1967). Personal Value Systems of American Managers. *Academy of Management Journal*, March 1967, 53-68.
- Feather, N.T., (1970). Educational choice and student attitudes in relation to terminal and instrumental values. *Australian Journal of Psychology*, 22 (2), 127-144.
- Feather, N. T., (1975). *Values in education and society*. New York: Free Press.
- Feather, N.T., (1985). Attitudes, values and attributions: explanations of unemployment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (4) , 876-889.
- Feather, N. T., (1991). Human Values, global self-esteem and belief in a just world. *Journal of Personality*, 59, 83-107.
- Feather, N.T. & Peay, E.R., (1975). The structure of terminal and instrumental values: Dimensions and clusters. *Australian Journal of Psychology*, 27, 151-164.
- Feldhusen, F.J & Jarwan, A. F. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*, (pp.271- 281). Oxford, Amsterdam: Pergamon Press / Elsevier Science.
- Freeman, J., (2001). *Gifted children grown up*. London, England: David Fulton.
- Furnham, A., (1988). Values and vocational choice: a study of values differences in medical, nursing and psychology students. *Social Science and Medicine*, 26 (6), 613-618.
- Ζηλάκος, Γ., (2009). Προσωπικές και οικογενειακές αξίες: Σύγκριση δειγμάτων μαθητών και φοιτητών. Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας,

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη Σχολική Ψυχολογία, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

- Gagné, F., (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». In K.A. Heller, F.G. Mönks & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 69-88). New York: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT- Based Analysis. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 67-79). Oxford, Amsterdam: Pergamon Press/ 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*, (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J.J. (1985). *Teaching the gifted child* (3rd ed.) Boston: Allyn & Bakon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*. New York: Basic books.
- Gari, A., Christakopoulou, S. & Gerogiou, S., (2003). A cross-cultural perspective of educational values. Paper presented at the 6th *Regional Congress for Cross-Cultural Psychology*, Budapest, Hungary, July.
- Gari, A. & Kalantzi-Azizi, A., (1998). The influence of traditional values of education on Greek student's real and ideal self-conceptions, *Journal of Social Psychology*, 138 (1), 5-13.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek

- gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11 (1), 54-68.
- Gari, A., Mylonas, K., (2003). The gifted as viewed by teachers, university students and parents. European Council for High Ability, ECHA News 2012, vol.17 (no.2).
- Gari, A., Mylonas, K. & Karagianni, D.,(2005). Political and religious group membership, value priorities and educational values, *Journal of Beliefs and Values*, Vol. 26, No. 3, pp. 301-310.
- Gari, A., Mylonas, K., & Panagiotopoulou, P. (2009). Dimensions of social axioms and alternative country-clustering methods. In A. Gari & K.Mylonas (Eds.), *Quod Erat Demonstrandum: From Herodotus' ethnographic journeys to cross-cultural research* (pp.231-243). Athens, Greece: Pedio Books.
- Georgas, J., (1989). Changing family values in Greece. From collectivist to individualist, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 80-91.
- Georgas, J., (1991). Intrafamily acculturation of values in Greece. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 22, 445-457.
- Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- Gifted Education Research & Resource Centre, (2001). In: www.arts.unsw.edu.au/gerric/
- Gross, M.U.M., (2003). *Exceptionally gifted children (2nd ed.)*. London: Rou Hedge Falmer Taylor & Francis Group.
- Gross, M.U.M., (2000). Issues in the Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 179-189). Oxford, Amsterdam: Pergamon Press/ Elsevier.

- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill
- Hadaway, N. & Marek-Schroer, M.H., (1992). Multidimensional assessment of the gifted minority student. In *Roeper Review*, 15(2), 73-77.
- Halman, L., (2001). *The European Values Study: A Third Wave*. Tilburg: EVS, WORC, Tilburg University.
- Hamachek, D., (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In *The role of self in teacher development*, ed. R.P. Lipka and T.M. Brinthaupt, 189–224. Albany: State University of New York Press.
- Hamel, C., (1973). Vers une definition operationnelle du concept de valeur de travail: synthèse theorique et application pratique en milieu quebecois. Thèse de doctorat inédite, Université de Montreal.
- Hany, E. A., (1992). Identifying and counseling gifted students. Invited lecture at *The International Conference on Counseling and Guidance*, Athens, November 13-15.
- Hany, E. A. & Heller, K. A., (1984). How teachers find their gifted students for enrichment courses- describing, explaining and improving their selections strategies. In: Heller, K.A., Mönks, F. J. & Passow, A.H. (Eds.). *International handbook of research of giftedness and talents*. Oxford: Pergamon.
- Harris, D., (1943). Group differences in values within a university. *Journal of avnorm. social Psychology*, 29, 95-102.
- Heller, K.A. & Ziegler, A., (2002). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In K.A. Heller, F.G. Mönks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 3-22). Oxford: Pergamon.

- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359–393.
- Hofstede, G., (1991). *Culture and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hollingworth, L.S., (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*, Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Θεοδώρου, Α., (2014). Κρίσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών. Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Janos, P. M. , Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC, US: American Psychological Association. DOI: 10.1037/10054-006.
- Jarrett, J.L., (1991). *The teaching of values: Caring and appreciation*. London: Routledge.
- Καβούρη, Π., (1996). Οι καινοτομίες στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα και άλλοι παράγοντες στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Οι σχέσεις και η επίδραση τους στην επίδοση των μαθητών. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. DOI: 10.12681/eadd/9888.
- Kahl, J., (1968). *The measurement of modernism: A study of values in Brazil and Mexico*. Austin: The University of Texas Press.
- Καρφή, Α., (2014). «Οι Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για

τα δημιουργικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών». Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

- Katz, D., (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kidder, R.M., (1994). *Shared values for a troubled world: Conversations with men and women of conscience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kilby, W.,(1993). *The Study of Values*. Lanham: University Press of America.
- Kitwood, T. M. & Smithers, A. G., (1975). Measurement of Human Values: An Appraisal of the Work of Milton Rokeach, *Educational Research*, 17:3, 175-179,
DOI: 10.1080/0013188750170302.
- Klein, P. (1992). *Mediating the Cognitive, Social, and Aesthetic Development of Precocious Young Children*. In P.S. Clein, A.J. Tannenbaum (Eds.), *To be Young and Gifted* (pp. 245-277). Ablex Publishing Corp.
- Kluckhohn, C.K.M.,(1951). Values and value orientations in the theory of action, In: Parson, T. & Shils, E.A. (Eds.). *Toward a general theory of action*, Cambridge, Mass: Harvard V.
- Kluckhohn, C., Strodtbeck, F. L., (1961). *Variations in value orientations*. Evanston: Row, Peterson.
- Lasswell, H., (1957). The selective effect of personality on political participation. In R. Christie & M. Jahoda, *The authoritarian personality* (pp. 197-225). Glencoe, IL: The Free Press.
- Leys, S., trans. and notes. (1997). *The analects of Confucius*. New York: W.W. Norton.

- Lonner, W. J., (1980) « The search for psychological universals ». In H. C. Triandis, W. W. Lambert (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 1 : Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Maker, C.J. & Nielson, A.B., (1995). *Teaching Models in Education of the Gifted*. Austin: pro-ed.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and the talented*, Washington, Government Printing Office.
- Maslow, A.H., (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- McBride, N., (1988/1992). Early identification of gifted and talented students: Where do teachers stand? In *Gifted Education International*, 8(1), 19-22.
- McCoach, B. & Siegle, D., (2007). What Predicts Teacher's Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51 (3), 246-255.
- Michel, W., (1990). 'Personality dispositions revisited and revised: a view after three decades'. In: Pervin, L.A. (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, pp. 111-134, Guilford, New York.
- Miller, G.A., (1956). 'The magical number seven, plus- or- minus two: some limits on our capacity for process information', *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Mohd Yassin, S.F., Mohd Ishak, N., Mohd Yunus, M., Abd Majid, R. (2012). The Identification of Gifted and Talented Students. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 55, 585-593.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children. In: Mönks, F.J. & Peters, W.A.M.

- (Eds.). *Talent for the future*. Assen/Maastricht, Netherlands: Van Gorcum.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J., (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. (2nd ed., pp. 141–155). Oxford, England: Pergamon.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσούρου, Λ., (1999). Κρίσης της οικογένειας και κρίση αξιών. *The Greek Review of Social Research*, 98, 98-99, DOI: 10.12681/grsr. 740.
- Μυλωνάς, Κ., (1991). Value Profiles, Value Attributions and their Multiple Contingencies with Social Cognition effects. Thesis, University College London.
- Μυλωνάς, Κ., (1994). Συστήματα αξιών και Επαγγελματική ταυτότητα: Μεθοδολογική και Ψυχομετρική Αναπροσαρμογή του «Study of Values Test», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μυλωνάς, Κ. (2012). *Στατιστική Θεωρία και Εφαρμογές με τον MS-Excel*. Αθήνα: Πεδίο.
- Murdoch, I., (1970). *The sovereignty of good*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Mylonas, K., (2016). Factor Structures across Countries and across Clusters of Countries: A 36-Country Study on the Family Values Scale. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3 (8), 63-76.
- Mylonas, K., Veligeas, P., Gari, A. & Kontaxopoulou D., (2012). Development and Psychometrics Properties of the Scale for Self-Consciousness Assessment. *SAGE Journals*, Vol. 11 (1), 233-252.

- Ngara, C., (2002). Teacher's Perceptions of Giftedness and Talent Among Primary School Children. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, Vol.14, 213-229.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ο' Connor, K.E., (2008). 'You choose to care': Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, no. 1: 117–26.
- Ogilvie, E. (1973). *Gifted children in primary Schools: Schools council research study*. London: Macmillan.
- Ouellet, G., (1973). Relations entre les valeurs de travail et de loisir d' étudiants de niveau collegial et universitaire. Thèse de doctorat inédite, Université de Montreal.
- Papazoglou, S. & Mylonas, K., (2017). An examination of Alternative Multidimensional Scaling Techniques. *Educational and Psychological Measurement*, 77 (3), 429-448. DOI:10.1177/0013164416661823.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1981). *Εξελικτική ψυχολογία. Σχολική ηλικία (Τόμος Γ')*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες συμπεριφοράς*, Τόμοι Α' & Β', Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμοι Α' & Β', Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευοπούλου, Π., (2004). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρισματικά

παιδιά. Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Σχολική Ψυχολογία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Parsons, T., (1951) *The social system*. Glencoe (Ill): Free Press.

Perron, J., (1973). Les valeurs en éducation: vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois. Document inédit, Université de Montréal.

Perron, J., (1974). Introduction à la psychologie des valeurs.

Document inédit, Université de Montréal.

Perron, J., (1975). Les valeurs de notre système d'éducation: version d'adolescents. L'école coopérative, IQ, 24-30.

Piirto, J., (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Porter, L., (1999). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.

Porter, L., (2005). *Gifted young children (2nd edn)*. Allen and Unwin, Sydney.

Rallis, S.F., and G.B. Rossman., (1995). *Dynamic teachers: Leaders of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rasinski, K., (1987). What's fair is fair-or is it? Value differences underlying views about social justice, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (1), 201-211.

Renzulli, S.J., (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-183.

Renzulli, S.J., (1986). The three-ring conception. A development model for creative productivity. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*, (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

- Renzulli, S.J., (2008). Η Ιδέα των Τριών Δακτυλίων για την Εννοιολογική Προσέγγιση της Χαρισματικότητας: Θεωρία και Σχέδιο Ταυτοποίησης Χαρισματικών για την Προώθηση της Δημιουργικότητας. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, (σελ. 313-352). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρίζος, Σ. (2011). *Η Περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών»- Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Rogers, C. R. & Stevens, B.,(1987). *Person to person: The problem of being human*. London: Condor Books (Original work published 1967).
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name ? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255-277.
- Rokeach, M., (1968). *Benefits, Attitudes and Values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey – Bass, Inc., Publishers.
- Rokeach, M., (1973). *The Nature of Human Values*. The Free Press.
- Schaefer, B. R., (1936). The validity and utility of the Allport-Vernon Study of Values Test. *Journal of applied social Psychology*, 31, 340-347.
- Scheibe, E. K., (1970). *Beliefs and values*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schoon, J. (2000). A Life Span Approach to Talent Development. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 213-226). Oxford, England: Pergamon.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. Orlando, FL: Academic.
- Schwartz, S. H., (1996). « Value priorities and behavior : applying a theory of integrated value systems ». In C. Seligman, J. M. Olson, M. P. Zanna (eds.), *The psychology of values : the Ontario symposium, Vol. 8*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, pp. 1-24.
- Schwartz, S. H., (2005a). « Basic human values : their content and structure across countries ». In A. Tamayo, J. B. Porto (eds.), *Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations]*, Petrópolis (Brazil), Vozes, pp. 21-55.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47, 929-968.
- Seashore, H. G., (1947). Validation of the Study of Values for two vocational groups at the college level. *Educ. Psychol. Measmnt.*, 7, 757-763.
- Segall, M. H., Dasen, P. W., Berry, J., W. & Poortinga, Y. H. (1990). *Human behaviour in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. Toronto: Pergamon Press.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., & Argyropoulou, K. (2008). Holland's hexagonal personality model for a sample of Greek university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 111-125.
- Silverman, K.L., (1993). Counseling Needs and Programs for the Gifted. In K.A. Heller, F.G. Mönks & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 631-648). New York: Pergamon Press.
- Spranger, E., (1928). *Lebensformen*. Halle (Saale): Niemeyer, 1914. Translation by P. J. W.

- Pigors. *Types of men*. New York: G.E.Stechert Company.
- Sternberg, R.J., (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R.J., (1988). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Davidson J. E., (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Stronge, J.H., (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tannenbaum, A., (1992). *Early Signs of Giftedness: Research and commentary*. In P.S. Clein, A.J. Tannenbaum (Eds.), *To be Young and Gifted* (pp. 3-32). Ablex Publishing Group.
- Tannenbaum, A., (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, (pp. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M., (1925). *Genetic studies of genius: Vol.1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L., Oden, M. (1925-1959). *Genetic studies of genius*. CA: Stanford University Press.
- Theodoridou, S.A. & Kokkinos, C.M. (2002). Identifying the superior learner: Comparability of student teacher's perceptions of behavioral characteristics of normal and superior pupils. In: Mönks, F.J. & Wagner, H. (Eds.). *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Rhodes, October 9-13, pp. 129-132.

- Thurstone, L.L.,(1950). Some Primary abilities in Visual Thinking. *Proceedings of the American Psychology* , Vol. 94, No. 6, pp. 517-521.
- Tirri, K. & Tallent-Runnels, M.K.,(2004). Cross-Cultural Predictors of Teacher's Attitudes Toward Gifted Education. *Gifted and Talented International Journal*, Vol.19 (2), pp. 69-75. DOI: 10.1080/15332276.2004.11673039.
- Triandis, H.C., (1989). The self and social behaviour in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 3, 506-520.
- Τσιάμης, Α. (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσα μας. Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσονοπούλου, Μ., (2014). Κίνητρα και Ηγετικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Weber, M., (1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner's.
- Werkmeister, W. H., (1970). *Historical spectrum of value theories* (2 vols.). Lincoln: Johnsen.
- Winner, E., (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Whitely, P. L., (1933). A study of the Allport-Vernon test for personal values. *Journal of abnorm. social Psychology*, 28, 6-13.

Παράρτημα

Πίνακας 1

Περιγραφικοί δείκτες για τις προσωπικές αξίες για τους άντρες εκπαιδευτικούς

Προσωπικές αξίες	N	M.O	T.A
Ατομικιστικές αξίες 1 (1-4, 4=Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	54	2,78	0,79
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 1	54	2,69	0,77
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 2	54	3,22	0,86
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 1	54	3,81	0,48
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 3	54	3,37	0,62
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 2	54	3,85	0,36
Ατομικιστικές αξίες 2	54	3,85	0,36
Ατομικιστικές αξίες 3	54	3,85	0,45
Ατομικιστικές αξίες 4	54	3,89	0,32
Ατομικιστικές αξίες 5	54	3,81	0,39
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 3	54	3,52	0,64
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 4	54	3,35	0,89
Ατομικιστικές αξίες 6	54	3,28	0,71
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 5	54	2,30	1,08
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 4	54	3,76	0,51
Ατομικιστικές αξίες 7	54	2,87	0,85
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 5	54	3,54	0,61
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 6	54	3,50	0,61

Πίνακας 2

Περιγραφικοί δείκτες για τις προσωπικές αξίες για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Προσωπικές αξίες	N	M.O	T.A
Ατομικιστικές αξίες 1 (1-4, 4=Εξαιρετικά σημαντική καθοδηγητική αρχή)	126	2,77	0,58
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 1	126	2,90	0,88
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 2	126	3,56	0,56
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 1	126	3,74	0,50
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 3	126	3,52	0,62
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία 2	126	3,66	0,54
Ατομικιστικές αξίες 2	126	3,96	0,28
Ατομικιστικές αξίες 3	126	3,78	0,42
Ατομικιστικές αξίες 4	126	3,80	0,47
Ατομικιστικές αξίες 5	126	3,70	0,51
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 3	126	3,72	0,48
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 4	126	3,40	0,84
Ατομικιστικές αξίες 6	126	3,07	0,82
Αξίες που αποβλέπουν σε έναν ιδανικό κόσμο 5	126	2,70	1,12
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 4	126	3,87	0,33
Ατομικιστικές αξίες 7	126	2,88	0,70
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 5	126	3,56	0,56
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους 6	126	3,48	0,64

Πίνακας 3

*Περιγραφικοί δείκτες για τις αντιλήψεις των αντρών εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά
χαρισματικότητας*

Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας	N	M.O	T.A	Ποσοστό συμφωνίας % (2- M)x100
Δημιουργικότητα 1 (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,04	0,19	96%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 1	54	1,67	0,48	33%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 2	54	1,63	0,49	37%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 3	54	1,65	0,48	35%
Δημιουργικότητα 2	54	1,11	0,32	89%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 1	54	1,33	0,48	67%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 4	54	1,54	0,50	46%
Δημιουργικότητα 3	54	1,30	0,46	70%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 2	54	1,15	0,36	85%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 5	54	1,69	0,47	31%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 3	54	1,35	0,48	65%
Δημιουργικότητα 4	54	1,19	0,39	81%
Δημιουργικότητα 5	54	1,22	0,42	78%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 4	54	1,39	0,49	61%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 1	54	1,39	0,49	61%
Δημιουργικότητα 6	54	1,00	0,00	100%
Δημιουργικότητα 7	54	1,07	0,26	93%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 6	54	1,65	0,48	35%

Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 2	54	1,37	0,49	63%
Δημιουργικότητα 8	54	1,07	0,26	93%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 7	54	1,74	0,44	26%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 8	54	1,69	0,47	31%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 9	54	1,56	0,50	44%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 10	54	1,31	0,47	69%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 5	54	1,30	0,46	70%
Δημιουργικότητα 9	54	1,39	0,49	61%
Δημιουργικότητα 10	54	1,30	0,46	70%
Δημιουργικότητα 11	54	1,13	0,37	87%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 6	54	1,31	0,47	69%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 11	54	1,87	0,34	13%
Δημιουργικότητα 12	54	1,22	0,42	78%
Δημιουργικότητα 13	54	1,11	0,32	89%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 7	54	1,54	0,50	46%
Δημιουργικότητα 14	54	1,04	0,19	96%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 12	54	1,67	0,48	33%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 8	54	1,43	0,50	57%
Δημιουργικότητα 15	54	1,19	0,39	81%
Δημιουργικότητα 16	54	1,15	0,36	85%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 3	54	1,28	0,45	82%
Δημιουργικότητα 17	54	1,07	0,26	93%

Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 9	54	1,48	0,50	52%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 4	54	1,31	0,47	69%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 10	54	1,56	0,50	44%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 5	54	1,28	0,45	72%
Δημιουργικότητα 18	54	1,22	0,42	78%
Δημιουργικότητα 19	54	1,04	0,19	96%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 11	54	1,39	0,49	61%
Δημιουργικότητα 20	54	1,11	0,32	89%

Πίνακας 4

Περιγραφικοί δείκτες για τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας

Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά χαρισματικότητας	N	M.O	T.A	Ποσοστό συμφωνίας % (2-M)x100
Δημιουργικότητα 1 (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,17	0,38	83%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 1	126	1,65	0,48	35%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 2	126	1,47	0,50	53%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 3	126	1,78	0,42	22%
Δημιουργικότητα 2	126	1,07	0,26	93%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 1	126	1,41	0,49	59%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 4	126	1,52	0,50	68%
Δημιουργικότητα 3	126	1,25	0,43	75%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 2	126	1,39	0,49	61%

Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 5	126	1,56	0,50	44%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 3	126	1,53	0,50	47%
Δημιουργικότητα 4	126	1,06	0,24	94%
Δημιουργικότητα 5	126	1,15	0,36	85%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 4	126	1,47	0,50	53%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 1	126	1,19	0,39	81%
Δημιουργικότητα 6	126	1,04	0,20	96%
Δημιουργικότητα 7	126	1,03	0,18	97%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 6	126	1,54	0,50	46%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 2	126	1,30	0,46	70%
Δημιουργικότητα 8	126	1,06	0,23	94%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 7	126	1,50	0,50	50%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 8	126	1,53	0,50	47%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 9	126	1,51	0,50	49%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 10	126	1,43	0,50	57%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 5	126	1,34	0,48	76%
Δημιουργικότητα 9	126	1,28	0,45	72%
Δημιουργικότητα 10	126	1,31	0,46	69%
Δημιουργικότητα 11	126	1,13	0,34	87%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 6	126	1,48	0,50	52%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 11	126	1,90	0,29	10%
Δημιουργικότητα 12	126	1,19	0,39	81%

Δημιουργικότητα 13	126	1,17	0,38	83%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 7	126	1,63	0,49	37%
Δημιουργικότητα 14	126	1,06	0,23	94%
Υψηλή κινητοποίηση για απόκτηση καλής βαθμολογίας 12	126	1,60	0,49	40%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 8	126	1,50	0,50	50%
Δημιουργικότητα 15	126	1,21	0,41	79%
Δημιουργικότητα 16	126	1,13	0,33	87%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 3	126	1,28	0,45	72%
Δημιουργικότητα 17	126	1,06	0,23	94%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 9	126	1,47	0,50	53%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 4	126	1,16	0,37	84%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 10	126	1,52	0,50	48%
Αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης 5	126	1,33	0,47	67%
Δημιουργικότητα 18	126	1,19	0,39	81%
Δημιουργικότητα 19	126	1,03	0,18	97%
Συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στην εικόνα του καλού παιδιού 11	126	1,52	0,50	48%
Δημιουργικότητα 20	126	1,10	0,29	90%

Πίνακας 5

Περιγραφικοί δείκτες για τις εκπαιδευτικές αξίες των αντρών εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικές αξίες	N	M.O	T.A
Εκπαιδευτικές αξίες 1 (1-5, 5=Συμφωνώ)	54	1,15	0,76
Εκπαιδευτικές αξίες 2	54	2,52	1,36
Εκπαιδευτικές αξίες 3	54	2,87	1,43
Εκπαιδευτικές αξίες 4	54	2,02	0,98
Εκπαιδευτικές αξίες 5	54	1,48	0,72
Εκπαιδευτικές αξίες 6	54	3,56	0,90
Εκπαιδευτικές αξίες 7	54	2,50	1,26
Εκπαιδευτικές αξίες 8	54	1,74	0,81
Εκπαιδευτικές αξίες 9	54	2,89	1,22
Εκπαιδευτικές αξίες 10	54	1,85	1,11

Πίνακας 6

Περιγραφικοί δείκτες για τις εκπαιδευτικές αξίες των γυναικών εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικές αξίες	N	M.O	T.A
Εκπαιδευτικές αξίες 1 (1-5, 5=Συμφωνώ)	126	1,13	0,70
Εκπαιδευτικές αξίες 2	126	2,89	1,35
Εκπαιδευτικές αξίες 3	126	3,13	1,26
Εκπαιδευτικές αξίες 4	126	2,21	0,93
Εκπαιδευτικές αξίες 5	126	1,56	1,08
Εκπαιδευτικές αξίες 6	126	3,63	1,11
Εκπαιδευτικές αξίες 7	126	2,47	1,08
Εκπαιδευτικές αξίες 8	126	1,80	0,90
Εκπαιδευτικές αξίες 9	126	2,80	1,30
Εκπαιδευτικές αξίες 10	126	2,15	1,10

Πίνακας 7

Περιγραφικοί δείκτες για τους τύπους αξιών-ενδιαφερόντων για τους άντρες εκπαιδευτικούς

Τύποι αξιών - ενδιαφερόντων	N	M.O	T.A	Ποσοστό συμφωνίας % (2-M)x100
Θεωρητική αξία 1 (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	54	1,19	0,39	81%
Αισθητική αξία 1	54	1,04	0,19	96%
Κοινωνική αξία 1	54	1,69	0,47	31%
Πολιτική αξία 1	54	1,61	0,49	39%
Πολιτική αξία 2	54	1,78	0,42	22%
Θεωρητική αξία 2	54	1,74	0,44	26%
Κοινωνική αξία 2	54	1,04	0,19	96%
Οικονομική αξία 1	54	1,17	0,38	83%
Θρησκευτική αξία 1	54	1,20	0,41	80%
Θεωρητική αξία 3	54	1,13	0,34	87%
Πολιτική αξία 3	54	1,28	0,45	72%
Θρησκευτική αξία 2	54	1,76	0,43	24%
Κοινωνική αξία 3	54	1,17	0,38	83%
Αισθητική αξία 2	54	1,15	0,36	85%
Θρησκευτική αξία 3	54	1,69	0,47	31%
Αισθητική αξία 3	54	1,07	0,26	93%

Οικονομική αξία 2	54	1,46	0,50	54%
Κοινωνική αξία 4	54	1,24	0,43	76%
Θρησκευτική αξία 4	54	1,65	0,48	35%
Οικονομική αξία 3	54	1,04	0,19	96%
Αισθητική αξία 4	54	1,39	0,49	61%
Θεωρητική αξία 4	54	1,19	0,39	81%
Κοινωνική αξία 5	54	1,04	0,19	96%
Θρησκευτική αξία 5	54	1,46	0,50	54%
Οικονομική αξία 4	54	1,67	0,48	33%
Θεωρητική αξία 5	54	1,20	0,41	80%
Πολιτική αξία 4	54	1,04	0,19	96%
Αισθητική αξία 5	54	1,17	0,38	83%
Οικονομική αξία 5	54	1,78	0,42	22%
Πολιτική αξία 5	54	1,15	0,36	85%

Πίνακας 8

Περιγραφικοί δείκτες για τους τύπους αξιών-ενδιαφερόντων για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Τύποι αξιών - ενδιαφερόντων	N	M.O	T.A	Ποσοστό συμφωνίας % (2-M)x100
Θεωρητική αξία 1 (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)	126	1,10	0,29	90%
Αισθητική αξία 1	126	1,10	0,31	90%
Κοινωνική αξία 1	126	1,71	0,46	29%
Πολιτική αξία 1	126	1,52	0,50	48%
Πολιτική αξία 2	126	1,83	0,38	17%
Θεωρητική αξία 2	126	1,79	0,41	21%
Κοινωνική αξία 2	126	1,13	0,33	87%
Οικονομική αξία 1	126	1,28	0,45	72%
Θρησκευτική αξία 1	126	1,10	0,29	90%
Θεωρητική αξία 3	126	1,13	0,34	87%
Πολιτική αξία 3	126	1,10	0,31	90%
Θρησκευτική αξία 2	126	1,81	0,39	19%
Κοινωνική αξία 3	126	1,13	0,33	87%
Αισθητική αξία 2	126	1,16	0,37	84%
Θρησκευτική αξία 3	126	1,55	0,50	45%
Αισθητική αξία 3	126	1,02	0,15	98%

Οικονομική αξία 2	126	1,48	0,50	52%
Κοινωνική αξία 4	126	1,22	0,42	78%
Θρησκευτική αξία 4	126	1,65	0,48	35%
Οικονομική αξία 3	126	1,06	0,23	94%
Αισθητική αξία 4	126	1,28	0,45	72%
Θεωρητική αξία 4	126	1,25	0,44	75%
Κοινωνική αξία 5	126	1,00	0,00	100%
Θρησκευτική αξία 5	126	1,48	0,50	52%
Οικονομική αξία 4	126	1,87	0,34	13%
Θεωρητική αξία 5	126	1,18	0,39	82%
Πολιτική αξία 4	126	1,06	0,24	94%
Αισθητική αξία 5	126	1,10	0,29	90%
Οικονομική αξία 5	126	1,79	0,41	21%
Πολιτική αξία 5	126	1,44	0,50	56%

Πίνακας 9

Εναλλακτικό μοντέλο ανάλυσης παραγόντων στις προσωπικές αξίες του RVS, πλάγια περιστροφή αξόνων

Πίνακας φορτίσεων μετά την πλάγια περιστροφή αξόνων			
Προσωπικές αξίες	Διάσταση		
	1	2	3
Ατομικιστικές αξίες	,705	,075	,097
Ατομικιστικές αξίες	,702	-,036	-,128
Ατομικιστικές αξίες	,626	,024	-,252
Ατομικιστικές αξίες	,524	-,205	-,458
Ατομικιστικές αξίες	,489	-,023	,208
Ατομικιστικές αξίες	,311	,190	-,032
Ατομικιστικές αξίες	,248	,231	-,178
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	-,111	,849	,077
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,131	,652	,514
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,298	,582	-,181
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,097	,528	-,116
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	-,371	,505	-,255
Αξίες που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους	,091	,387	-,339
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	-,214	-,005	-,671
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,164	-,008	-,635
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,113	,077	-,581

Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,028	,213	-,522
Αξίες που αποβλέπουν σε μία ιδανική κοινωνία	,350	,265	-,352

Πίνακας 10

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση ως προς την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης

Οικογενειακή κατάσταση	Άνδρες M.O (T.A)	Γυναίκες M.O (T.A)	Σύνολο M.O (T.A)
Έγγαμος	1,27 (0,25)	1,23 (0,26)	1,24 (0,26)
Άγαμος	1,55 (0,22)	1,30 (0,32)	1,35 (0,31)
Διαζευγμένος	-	1,17 (0,19)	1,17 (0,19)
Σύνολο			

Πίνακας 11

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για το φύλο και την ύπαρξη ή όχι παιδιών ως προς την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης

Ύπαρξη παιδιών	Άνδρες M.O (T.A)	Γυναίκες M.O (T.A)	Σύνολο M.O (T.A)
0	1,51 (0,20)	1,32 (0,30)	1,36 (0,29)
>=1	1,26 (0,26)	1,19 (0,25)	1,22 (0,26)
Σύνολο			1,27 (0,28)

Πίνακας 12

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για την ηλικία και την ύπαρξη ή όχι παιδιών ως προς την αποτελεσματικότητα εντός και εκτός τάξης

Ύπαρξη παιδιών	<=47	>47	Σύνολο
	M.O (T.A)	M.O (T.A)	M.O (T.A)
0	1,31 (0,26)	1,51 (0,36)	1,36 (0,29)
>=1	1,17 (0,22)	1,24 (0,27)	1,22 (0,26)
Σύνολο			1,27 (0,28)

Πίνακας 13

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για την ηλικία και την ύπαρξη χαρισματικού μαθητή ως προς τις σχέσεις που εστιάζονται στις σχέσεις με τον εαυτό και τους άλλους

Ύπαρξη χαρισματικού μαθητή	<=47	>47	Σύνολο
	M.O (T.A)	M.O (T.A)	M.O (T.A)
Ναι	3,52 (0,58)	3,41 (0,37)	3,46 (0,38)
Όχι	3,41 (0,37)	3,08 (0,29)	3,35 (0,42)
Σύνολο			3,44 (0,39)

Πίνακας 14

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για την ηλικία και την αποδοχή ή απόρριψη της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο ως προς την δημιουργικότητα

Φοίτηση σε ειδικό σχολείο (0-10)	<=47 Μ.Ο (Τ.Α)	>47 Μ.Ο (Τ.Α)	Σύνολο Μ.Ο (Τ.Α)
0	1,18 (0,17)	1,07 (0,09)	1,14 (0,15)
1	1,06 (0,05)	1,10 (0,16)	1,08 (0,12)
2	1,32 (0,19)	1,14 (0,11)	1,24 (0,18)
3	1,18 (0,20)	1,16 (0,19)	1,17 (0,19)
4	1,00 (0,00)	1,09 (0,10)	1,03 (0,07)
5	1,14 (0,08)	1,13 (0,13)	1,13 (0,11)
6	1,08 (0,03)	1,00 (0,00)	1,06 (0,04)
7	1,07 (0,07)	1,00 (0,00)	1,05 (0,07)
8	1,15 (0,13)	1,14 (0,17)	1,15 (0,14)
9	-	1,21 (0,24)	1,21 (0,24)
10	1,12 (0,00)	1,11 (0,10)	1,11 (0,08)

Πίνακας 15

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για την ηλικία και την αποδοχή ή απόρριψη της φοίτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικό σχολείο ως προς την κοινωνική αξία

Φοίτηση σε ειδικό σχολείο (0-10)	<=47 Μ.Ο (Τ.Α)	>47 Μ.Ο (Τ.Α)	Σύνολο Μ.Ο (Τ.Α)
0	1,29 (0,20)	1,37 (0,11)	1,32 (0,17)
1	1,56 (0,34)	1,42 (0,15)	1,48 (0,25)
2	1,25 (0,15)	1,33 (0,00)	1,29 (0,12)
3	1,33 (0,00)	1,37 (0,26)	1,36 (0,21)
4	1,33 (0,00)	1,50 (0,19)	1,39 (0,13)
5	1,40 (0,14)	1,47 (0,17)	1,44 (0,16)
6	1,29 (0,30)	1,33 (0,00)	1,30 (0,26)
7	1,25 (0,15)	1,33 (0,00)	1,28 (0,13)
8	1,27 (0,14)	1,44 (0,34)	1,33 (0,24)
9	-	1,33 (0,38)	1,33 (0,38)
10	1,00 (0,00)	1,33 (0,18)	1,10 (0,16)