

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



**Διερεύνηση των ηγετικών
χαρακτηριστικών μαθητών δημοτικού
με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Α.Μ.: 215185

ΑΘΗΝΑ 2019

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ- ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ, ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΓΑΛΑΝΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ,
ΜΕΛΟΣ

ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ,
ΜΕΛΟΣ

Περίληψη

Η ηγεσία είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη της ανθρωπότητας. Σπουδαίοι και ικανοί ηγέτες θα οδηγήσουν την κοινωνία σε επιτυχία. Αν και παραμελείται αρκετά, η ιδέα της εκπαίδευσης των ηγετών γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή. Η ηγεσία είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών και πιθανό αυτό με το οποίο οι έρευνες έχουν ασχοληθεί λιγότερο μέχρι τώρα. Είναι απαραίτητο να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών μέσω δραστηριοτήτων που θα προσφέρουν όραμα, θα διευρύνουν τους ορίζοντες και θα οξύνουν την κριτική σκέψη αυτών. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση ύπαρξης πιθανών σχέσεων και διαφοροποιήσεων μεταξύ ηγετικών ικανοτήτων, συναισθηματικής νοημοσύνης και τελειομανίας που έχουν τα παιδιά του δημοτικού. Για το σκοπό αυτό δόθηκε ερωτηματολόγιο σε μαθητές και μαθήτριες της έκτης δημοτικού, παιδιά τα οποία κρίθηκαν ότι έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει τρεις κλίμακες, την RRSLS (Roets Rating Scale for Leadership), την Emotional IQ scale (EQ Scale) και τέλος την Perfectionism scale. Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγετικών ικανοτήτων και μικρή θετική αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και τελειομανίας, γεγονός που τοποθετεί τη συναισθηματική νοημοσύνη στο κέντρο του ενδιαφέροντος και ενισχύει τη σπουδαιότητά της.

Λέξεις Κλειδιά: ηγετικές ικανότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, τελειομανία, χαρισματικότητα

Abstract

Leadership is extremely important for the development of humanity. Outstanding and proactive leaders will lead society to success. Although it is neglected enough, the idea of leadership training is becoming more and more acceptable. Leadership is one of the attributes of gifted children and probably the one that is more neglected by research so far. It is essential to become an integral part of the education of gifted children through activities that will provide vision, broaden the horizons and exacerbate their critical thinking. The purpose of this study is to investigate the existence of possible relationships and differentiations between leadership, emotional intelligence and perfectionism of primary school pupils. For this purpose a questionnaire was given to pupils of the sixth grade, who were judged to have a high academic performance compared to their peers. This questionnaire includes three scales, the Roets Rating Scale for Leadership, the Emotional IQ scale (EQ Scale) and the Perfectionism scale. The results showed a strong positive correlation between emotional intelligence and leadership skills and a small positive but statistically significant correlation between emotional intelligence and perfection, which places emotional intelligence at the center of interest and strengthens its importance.

Keywords: leadership, Emotional Intelligence, Perfectionism, gifted children

Περιεχόμενα	
Περίληψη.....	2
Abstract	3
Πρόλογος.....	6
Ευχαριστίες.....	7
Κατάλογος πινάκων.....	8
Συντομογραφίες	8
Πρώτο Κεφάλαιο: Εισαγωγή	9
Χαρισματικοί μαθητές.....	9
Χαρισματικοί μαθητές και ηγετικές ικανότητες	10
Κοινωνικά χαρισματικά παιδιά	14
Ηθική και χαρισματικά παιδιά	15
Οι δυσκολίες των χαρισματικών παιδιών	16
Ο ρόλος της συμβουλευτικής.....	18
Αντιμέτωπιση μαθησιακών δυσκολιών	20
Ηγεσία	20
Μετασχηματιστική ηγεσία- Ο πλέον κατάλληλος τύπος ηγεσίας για παιδιά	23
Η νοημοσύνη ως παράγοντας ηγεσίας	25
Συναισθηματική νοημοσύνη	26
Ανασκόπηση ερευνών	28
Χαρακτηριστικά ηγετών	33
Ηγεσία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	37
Τρόποι ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές.....	38
Προγράμματα για την ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων.....	42
Ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη	45
Γονεϊκή επιρροή	50
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	52
Δεύτερο Κεφάλαιο: Μέθοδος	54
Συμμετέχοντες.....	54
Μέσα συλλογής δεδομένων	55
Roets Rating Scale for Leadership (RRSL).....	56
Emotional IQ scale (EQ Scale).....	56
Perfectionism	57
Διαδικασία.....	58

Στατιστική ανάλυση.....	58
Τρίτο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	60
Έλεγχος αξιοπιστίας και κανονικότητας	60
Έλεγχος 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	60
Έλεγχος 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	61
Έλεγχος 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	61
Έλεγχος 4 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	62
Τέταρτο Κεφάλαιο:Συζήτηση	63
Περιορισμοί της έρευνας	68
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	68
Συμπεράσματα	69
Βιβλιογραφία	71
Παράρτημα.....	77

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να προσδιοριστεί η σχέση της ακαδημαϊκής χαρισματικότητας των μαθητών της έκτης δημοτικού και των ηγετικών χαρακτηριστικών που τυχόν αυτά φέρουν, ακόμα και από αυτή την ηλικία. Η χαρισματικότητα δεν έχει γίνει προς το παρόν αποδέκτης της πρέπουσας προσοχής από το εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες ιδιαιτερότητες και τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Συνεπώς η μελέτη ενός τόσο εξειδικευμένου τομέα αυτής δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και γονείς να γνωρίσουν κάτι εντελώς καινούριο και να ανοίξουν τους ορίζοντες τους και στην ανάπτυξη των ηγετικών χαρακτηριστικών μη μένοντας μονάχα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις ως είθισται.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά τον καθηγητή μου, κ. Αντωνίου καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Γαλανάκη και κ. Μπαμπάλη για την υποστήριξή τους στην διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Ιδιαίτερώς τον κ. Αντωνίου που στάθηκε αρωγός σε αυτή την προσπάθειά μου και υποστηρικτής σε κάθε δυσκολία που προέκυψε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της μελέτης. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους μαθητές που συμμετείχαν πολύ πρόθυμα και με ενθουσιασμό στην έρευνά μου και που μου αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους, τους γονείς τους οι οποίοι τους επέτρεψαν να συμμετάσχουν σε αυτή καθώς επίσης και το ιδιωτικό φροντιστήριο της Αττικής και το δημόσιο σχολείο των νοτίων προαστίων από τα οποία προέρχονται οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τα αγαπημένα μου πρόσωπα για τη συνεχή και έμπρακτη στήριξη, βοήθεια και την πίστη τους στην επιτυχή ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 2.1 Συχνότητες των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο	51
Πίνακας 2.3 Συχνότητες για τη μόρφωση γονέων ανάλογα με το φύλο	52
Πίνακας 2.2 Συχνότητες για τη σειρά γέννησης ανάλογα με το φύλο	52
Πίνακας 3.1 Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με τις ηγετικές ικανότητές τους ή την ανάγκη τους να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους	58

Συντομογραφίες

EQ	Emotional intelligence (Συναισθηματική νοημοσύνη)
RRSL	Roets Rating Scale for Leadership
SPSS	Πακέτο στατιστικής ανάλυσης (Statistical Package for the Social Sciences)

Πρώτο Κεφάλαιο: Εισαγωγή

Όλα τα παιδιά έρχεται η στιγμή στην καθημερινότητά τους που πρέπει να δράσουν σαν ηγέτες. Αυτό μπορεί να συμβεί στο οικογενειακό πλαίσιο με τους γονείς και αδέρφια τους, στις παρέες με τους συνομήλικους τους ακόμα και στο σχολείο είτε σε αποφάσεις που λαμβάνονται μέσα στην τάξη είτε στις φιλικές συναναστροφές στο διάλειμμα. Γενικά, σε οποιαδήποτε ομάδα συμμετέχουν γίνεται μια συνεχής διαπραγμάτευση ρόλων και θέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας για το ποιος θα είναι εκείνος που θα πάρει την τελική απόφαση. Τα πράγματα είναι ρευστά στις περιπτώσεις αυτές και είναι η στιγμή που κάποιος πρέπει να αναδειχθεί ηγέτης της ομάδας (Bisland, 2004).

Χαρισματικοί μαθητές

Δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές (Καμπόλη & Αντωνίου, 2011). Είναι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες, που έχουν πετύχει πολλά σε σύγκριση με συνομήλικους τους. Ο μαθητές αυτοί δείχνουν υψηλή διανοητική ικανότητα, κατέχουν μία ασυνήθιστη ικανότητα για ηγεσία και τέλος αριστεύουν σε ένα ακαδημαϊκό τομέα. Ο Gagne 2009 αναφέρει ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι τα άτομα που έχουν φυσική τάση και ικανότητα η οποία αναπτύσσεται όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν τις διανοητικές ικανότητες και δημιουργικότητα (International Conference on Gifted and Talented Education I-C Gate, 2014). Ο περιγραφικός ορισμός αυτός των χαρισματικών μαθητών μας οδηγεί στο να καταλάβουμε την ανάγκη να ενταχθεί στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών και η ηγεσία (Leshnower, 2008). Η Marland Report (1974) αναφέρει την ηγεσία ως μία από τις έξι περιοχές της χαρισματικότητας

(Matthews, 2004· Shaunessy & Karnes, 2004· Καμπόλη & Αντωνίου, 2011). Ωστόσο είναι μια εξαιρετικά παραμελημένη οπτική αυτής (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006· Ogurlu & Serap, 2014). Το χαρισματικό παιδί είναι εκείνο που έχει τη ικανότητα να μπορεί να ισορροπεί ανάμεσα σε όλους αυτούς τους ρόλους και να μπορεί να ελίσσεται ανάλογα με τις καταστάσεις. Τα παιδιά αυτά έχουν μία τάση να βοηθούν την κοινωνία, ακόμα και το μικρόκοσμο του σχολείου τους. Χαίρονται να προσφέρουν και να βοηθούν τους άλλους και αισθάνονται περηφάνια και ικανοποίηση όταν το καταφέρνουν. Διαθέτουν μεγαλύτερη συναισθηματική και κοινωνική ωριμότητα (Αντωνίου, 2018). Αυτό που τα διαφοροποιεί με τα υπόλοιπα παιδιά με τα οποία συναναστρέφονται είναι ότι έχουν μεγάλη ανοχή στη ματαίωση. Για αυτά τα παιδιά η επιτυχία και η αποτυχία είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Δεν ματαιώνονται και αντιμετωπίζουν μια πιθανή αποτυχία ως ευκαιρία ενδυνάμωσης και βελτίωσης. Αντί η αποτυχία να τα αποθαρρύνει και να τα οδηγήσει στο να εγκαταλείψουν το έργο τους, τους δίνει κίνητρο να συνεχίσουν ακόμα πιο δυναμικά και έντονα και τα πεισμώνει για να πετύχουν τον αρχικό τους στόχο (Bisland, 2004).

Χαρισματικοί μαθητές και ηγετικές ικανότητες

Είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστούν ποια χαρισματικά παιδιά έχουν ηγετικές ικανότητες. Υπάρχει έλλειψη εργαλείων μέτρησης. Το ηγετικό προφίλ των παιδιών αυτών αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις: την κοινωνική, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την αναπτυξιακή που αφορά τις υπάρχουσες δεξιότητες των παιδιών και το περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει το σύνολο των εξωτερικών ερεθισμάτων και την επιρροή που αυτά εν τέλει έχουν στην εκδήλωση ή μη ηγετικής συμπεριφοράς (Πλούμπη &

Αντωνίου, 2012). Η σχέση μεταξύ ηγεσίας και διανοητικής χαρισματικότητας δεν είναι σαφής και ούτε απαραίτητα έχει κάποια γραμμική σχέση (Καμπόλη & Αντωνίου, 2011). Από τη μία θεωρείται ότι οι διανοητικά χαρισματικά παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες και ευκαιρίες να αναδειχθούν σε ικανούς ηγέτες λόγω αυτών ακριβώς των νοητικών ικανοτήτων καθώς επίσης και λόγω του γενικού ενδιαφέροντος που θα δείχνουν στα δρώμενα της κοινωνίας. Άλλοι βέβαια πιστεύουν ότι ο ηγέτης πρέπει να είναι κοντά στα άτομα που τον ακολουθούν για να ταυτίζονται αυτά μαζί του. Αυτό δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί στην περίπτωση που ο ηγέτης έχει πολύ υψηλή νοημοσύνη καθώς θα υπήρχε μεγάλη απόσταση μεταξύ αυτού και των οπαδών του, ούτε οι οπαδοί θα καταλάβαιναν τον ηγέτη αλλά ούτε και ο ηγέτης τους οπαδούς του (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Ο Hollingworth (1939) αναφέρει ότι ο ηγέτης να μην θα πρέπει να είναι πιο έξυπνος από τους ακολούθους του αλλά όχι περισσότερο από 30 μονάδες IQ (Edmunds & Yewchuk, 1996). Γενικά αυτό που χαρακτηρίζει τα χαρισματικά παιδιά είναι η επιθυμία τους να δέχονται προκλήσεις και να λύνουν προβλήματα, να δρουν με δημιουργικότητα και εφευρετικά, να είναι ευέλικτοι, να θέτουν στόχους και να τους πετυχαίνουν. Είναι φιλόδοξα και τα ενδιαφέρει να μπορούν να κινηθούν μέσα σε ομάδες και να δώσουν κίνητρο στους άλλους (Bisland, 2004).

Η χαρισματικότητα περιλαμβάνει πνευματικά και μη πνευματικά χαρακτηριστικά. Υπάρχει μία ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι τα μη πνευματικά χαρακτηριστικά «κερδίζουν έδαφος» καθώς η χαρισματικότητα θεωρείται ότι δεν είναι ένα ενιαίο χαρακτηριστικό αλλά ένα σύνολο σύνθετων παραγόντων όπως η αφοσίωση, το κίνητρο, η λήψη ρίσκου, η ανεξαρτησία, η

επιμονή, η αυτοαποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα. Όλα αυτά δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αξιοποιήσει πλήρως τις διανοητικές του ικανότητες και να πετύχει (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Τα χαρισματικά παιδιά που έχουν υψηλές ηγετικές ασκούν αποτελεσματικά κάποια εξουσία στους άλλους, είναι ικανά να συντονίζουν ομάδες ατόμων, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να κατανοούν τα συναισθήματα των υπολοίπων και δρουν ανάλογα με τις περιστάσεις (Αντωνίου, 2018).

Μελετούνται οι διαφορές σε ηγετικές ικανότητες μεταξύ διανοητικά χαρισματικών μαθητών και μαθητών που βρίσκονται στο μέσο όρο. Οι ήδη υπάρχουσες έρευνες συγκρούονται για το αν και κατά πόσο η νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με την ηγεσία. Άλλοι υποστηρίζουν πως η σχέση αυτή δεν υφίσταται και άλλοι πως αυτά τα δύο σχετίζονται. Επίσης κατά πόσο η νοημοσύνη επηρεάζει την ηγεσία; Και είναι η σχέση αυτή και η επιρροή γραμμική; (Muammar, 2015).

Πραγματοποιήθηκε έρευνα που συνέκρινε μια ομάδα ελέγχου με μία ομάδα ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών. Η έρευνα επιβεβαίωσε τις υποθέσεις ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές έχουν υψηλότερα σκορ σε θέματα ηγεσίας σε σχέση με τους υπόλοιπους. Είναι περισσότερο ηθικά ευαίσθητοι και πιο αναπτυγμένοι σε ηθική απόκριση, έχουν περισσότερες ηγετικές δυνατότητες από την ομάδα ελέγχου, τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Όσο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν παρατηρούνται διαφορές σε χαρισματικούς και μη μαθητές. Πιο συγκεκριμένα τα χαρισματικά αγόρια είχαν παρόμοια σκορ με την ομάδα ελέγχου σε συναισθηματική νοημοσύνη αλλά υψηλότερο επίπεδο προσαρμοστικότητας και ικανότητας επίλυσης

προβλήματος και ευελιξίας από αυτή. Ενώ αντίθετα τα χαρισματικά κορίτσια είχαν χαμηλότερα σκορ από την ομάδα ελέγχου σε συναισθηματική νοημοσύνη γενικά. Τα κορίτσια είχαν υψηλότερα σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης σε ότι αφορούσε τους άλλους ενώ τα αγόρια σε ότι αφορούσε την επίλυση προβλήματος. Αυτό επιβεβαιώνει την παραδοσιακή άποψη ότι οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερο συναίσθημα και ενδιαφέρον για τους άλλους ενώ οι άνδρες είναι πιο ικανοί σε γνωστικές περιοχές όπως η επίλυση προβλημάτων. Το σημείο που υστερούν οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές σε σχέση με τη ομάδα έλεγχου είναι η διαχείριση του άγχους κάτι που προκαλεί ενδιαφέρον για περεταίρω μελέτη (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Αντίθετες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές υστερούν σε ηγετικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να επιτύχουν στην παγκόσμια ανταγωνιστική οικονομία. Η ηγεσία είναι ο λιγότερο μελετημένος τομέας της χαρισματικότητας με πολύ μικρό αριθμό ερευνών. Η ηγεσία δεν παραγκωνίζεται μόνο στο κομμάτι της έρευνας αλλά και στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Υπάρχει η αντίληψη ότι η εξυπνάδα και οι νοητικές ικανότητες είναι αρκετές για να επιτύχει ένα άτομο στην πραγματική ζωή. Δεν σκέφτεται κανείς σχεδόν ότι ο έξω κόσμος είναι πιο περίπλοκος όπως και οι σχέσεις των ανθρώπων και πως απαιτούνται και άλλα χαρακτηριστικά και δεξιότητες για να πετύχει κανείς. Η εξυπνάδα φαίνεται ότι δεν σχετίζεται με την ηγετική ικανότητα. Η εξυπνάδα είναι κάτι που μετράται με τεστ νοημοσύνης, τα οποία ασχολούνται και μετράνε συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες, όπως η μνήμη και η αναλυτική ικανότητα, γεγονός που φαίνεται σε θεωρητική βάση άσχετο με την ηγεσία. Υπάρχουν ωστόσο διαφωνίες. Υποστηρίζεται ότι αρκετά έξυπνα άτομα είναι και ικανοί ηγέτες. Αυτό που δεν λαμβάνεται υπόψη είναι ότι η ηγεσία είναι

ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει νοητικές ικανότητες, κοινωνικές, ηθικές γεγονός που σημαίνει ότι η νοημοσύνη από μόνη της δεν είναι ο κυρίαρχος παράγοντας για αυτήν την κατάσταση (Muammar, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να ξεπεράσουν την παραδοσιακή αντίληψη για την ηγεσία και να στραφούν σε πιο απτές προοπτικές όπως η στοχοθεσία, η αυτογνωσία, η επιτυχία και η αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Η ηγεσία κατέχει σημαντικό κομμάτι στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αλλά δυστυχώς μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, όπως προαναφέρθηκε (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Οι περιορισμένοι πόροι και οι περιορισμένες δυνατότητες παροχής τέτοιου είδους εκπαίδευσης οδηγούν στην ανάγκη για επιλογή των παιδιών που θα διδαχθούν με κριτήριο ποιοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναδειχθούν σε ηγέτες (Chan, 2007).

Κοινωνικά χαρισματικά παιδιά

Η ανάγκη για ηγέτες στη σύγχρονη κοινωνία είναι δεδομένη και γνωστή. Ηγέτης είναι το άτομο που είναι σε θέση να αυξήσει την παραγωγικότητα των υπολοίπων και να τους οδηγήσει στην επίτευξη ενός ανώτερου στόχου.

Φαίνεται ότι ένα παιδί γίνεται ηγέτης χάρη στα προσωπικά του χαρακτηριστικά και χάρη στη δουλειά που γίνεται στην ομάδα την οποία ανήκει οποιαδήποτε και αν είναι αυτή. Τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να βοηθήσουν μελλοντικά την κοινωνία από μία ηγετική θέση, για αυτό και είναι σημαντικό να εντοπιστούν γρήγορα και να εκπαιδευτούν (Edmunds & Yewchuk, 1996). Υπάρχει μια κατηγορία χαρισματικών παιδιών, τα κοινωνικά χαρισματικά παιδιά, τα οποία κρίνονται ως αρκετά σημαντικά για την εξέλιξη της κοινωνίας. Πολλές φορές η

επιρροή και η δράση τους είναι πιο σημαντική και από αυτή των δασκάλων (Chernyshev, 2013).

Η κοινωνική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντική. Είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, η κοινωνική συναναστροφή και επικοινωνία με σκοπό την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Αυτό έχει μια εκ των πραγμάτων ψυχολογική χροιά υπό την έννοια ότι το να εκπαιδεύσεις κοινωνικά κάποιον σημαίνει επί της ουσίας να τον βοηθήσεις να ωριμάσει και να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά στην κοινωνία. Βασισμένη σε όλα τα παραπάνω είναι η υπόθεση της ενδυνάμωσης των ηγετικών ικανοτήτων των παιδιών μέσω της κοινωνικής τους εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός της κοινωνικής γνώσης με την κοινωνική πράξη θα οδηγήσει σε ουσιαστικές ηγετικές και προσωπικές αλλαγές των ατόμων και θα αυξήσει την κοινωνική ωριμότητα των ομάδων.

Για το συγκεκριμένο πείραμα έχουν εκπαιδευτεί ένας μεγάλος αριθμός νέων ως ηγέτες με σκοπό να συνεχίσουν και οι ίδιοι το έργο και να εκπαιδεύσουν τους επόμενους. Τα πρώτα αποτελέσματα, δεδομένου ότι η έρευνα είναι ακόμα σε εξέλιξη, είναι πολύ ενθαρρυντικά (Chernyshev, 2013).

Ηθική και χαρισματικά παιδιά

Τα χαρισματικά παιδιά βλέπουν τον κόσμο από μια διαφορετική οπτική γωνία. Σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν διαφορετικά από τους συνομήλικους τους. Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η ηθική ευαισθησία η οποία τα διακρίνει. Η έννοια της ηθικής εμφανίζεται με δύο τρόπους. Αρχικά, αναφερόμαστε στην ηθική που συνδέεται με τις απαιτήσεις της κοινωνίας, δηλαδή την πολιτισμική ηθική. Δευτερευόντως, γίνεται λόγος για την ηθική που διέπει το κάθε άτομο ξεχωριστά, την προσωπική ηθική. Τα επίπεδα ηθικής των

χαρισματικών παιδιών αναμένονται υψηλότερα σε σχέση με των υπολοίπων παιδιών της ηλικίας τους. Η νοητική τους υπεροχή και ο γρήγορος ρυθμός με τον οποίον μαθαίνουν και ωριμάζουν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο σε συνδυασμό με την αναπτυγμένη ενσυναίσθηση που τα χαρακτηρίζει συμβάλλουν στην υψηλή ηθική τους εγρήγορση. Με λίγα λόγια, τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται μια κατάσταση από όλες τις πλευρές της, έχουν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που οδηγούν σε ηθικές επιλογές πιο γρήγορα και περισσότερο αποτελεσματικά από τους υπόλοιπους (ό.α Tirgi, 2009 στο Αντωνίου, 2018). Δεν είναι ότι έχουν υψηλότερες ηθικές αξίες από αυτούς, απλώς είναι περισσότερο ικανοί να κατανοούν τα ηθικά διλήμματα και να καταλήγουν σε λύσεις (Αντωνίου, 2018).

Οι δυσκολίες των χαρισματικών παιδιών

Οι κανονικές τάξεις ομαδοποιούν τους μαθητές με βάση τη χρονολογική και όχι τη νοητική τους ηλικία. Το γεγονός αυτό προκαλεί πλήθος προβλημάτων στους χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν καταστάσεις που δεν καλύπτουν ούτε τις νοητικές ούτε και τις κοινωνικές τους ανάγκες. Βιώνουν αισθήματα απομόνωσης, κοινωνικής ματαίωσης, ακόμα και κατάθλιψη.

Επιπροσθέτως, εμφανίζουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες λόγω της έλλειψης ικανότητας εντοπισμού «πραγματικών συνομηλίκων», δηλαδή άλλων χαρισματικών μαθητών με ανάλογες ικανότητες, ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Η αυτοαντίληψη τους αλλάζει ανά περίπτωση. Όσο αφορά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις γνωρίζουν και οι ίδιοι ότι είναι υψηλές συνεπώς και η αυτοαντίληψη τους είναι συνακόλουθα υψηλή. Αντίθετα, η κοινωνική τους αυτοαντίληψη είναι

χαμηλή. Οι συναναστροφές τους με τους συνομηλίκους τους είναι αρκετά περιορισμένες γεγονός που τα οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την υψηλή ευαισθησία που τους χαρακτηρίζει και τη μοναξιά που βιώνουν οδηγεί σε έντονη ευθιξία στην κριτική και τα συναισθήματα των άλλων. Παρόμοιες δυσκολίες τα οδηγούν στην απόκρυψη των ταλέντων τους ή στην υιοθέτηση συνηθειών χαμηλής σχολικής επίδοσης έτσι ώστε να γίνονται αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο. Το σύνηθες πρόβλημα των χαρισματικών παιδιών είναι η αίσθηση του διαφορετικού και της έλλειψης αρμονικών σχέσεων με την οικογένεια και τους φίλους. Επιπλέον νιώθουν πλήξη με τα μαθήματα του σχολείου, γεγονός το οποίο συχνά τους οδηγεί σε απάθεια και χαμηλή επίδοση (ό.α. Rimm, 2008 στο Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Βιώνουν κοινωνικό στρες, νοιώθουν ότι είναι διαφορετικοί από τους άλλους, βαρετοί και γενικά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν μια φιλοσοφία για τη ζωή. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι άλλοι γελάνε εις βάρος τους και τους κάνουν να εύχονται να ήταν λιγότερο ευφυείς, εκδηλώνουν ενοχικά συμπτώματα και αισθάνονται θλιμμένοι και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συχνά πιέζονται και αποκρύπτουν τα ταλέντα τους ώστε να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Εκτός από τη συναισθηματικά ελλείμματα των παιδιών αυτών και τα προβλήματα αυτοεκτίμησης που αντιμετωπίζουν υπάρχει και μια ακόμη κατηγορία χαρισματικών παιδιών. Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η ύπαρξη της χαρισματικότητας δεν συμβαδίζει απαραίτητα με ακαδημαϊκή επιτυχία. Πρόκειται για μια ομάδα χαρισματικών παιδιών με

αδυναμίες σε κάποιο μαθησιακό τομέα και εμφανίζουν αναντιστοιχία μεταξύ των δυνατοτήτων τους και της επίδοσης τους. Οι επιδόσεις του σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα (πχ. στα μαθηματικά) είναι πολύ χαμηλές σε σχέση με τις νοητικές τους δυνατότητες. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα υπόλοιπα ταλέντα και τις δεξιότητες του χαρισματικού παιδιού και το εμποδίζει στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Οι υψηλοί στόχοι που έχουν τεθεί για αυτά τα παιδιά δημιουργούν υπερβολικές και μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το μέλλον τους στις οποίες είναι εξαιρετικά δύσκολο να ανταπεξέλθουν (Αντωνίου & Ευπολιτά, 2012). Η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών στα χαρισματικά παιδιά είναι τόσο υψηλή όσο και στο γενικό πληθυσμό (10-15%). Ωστόσο η πλειονότητα εξ αυτών εντοπίζονται αρκετά δύσκολα και συνεπώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους να καλύπτονται σπάνια (Αντωνίου & Κούκουτα, 2011). Πρόκειται για μια εξαιρετικά ιδιαίτερη ομάδα μαθητών. Συνεπώς είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσδιορίσει κανείς τα χαρακτηριστικά εκείνα που κατατάσσουν ένα παιδί σε αυτήν. Σε γενικές γραμμές η ύπαρξη ενός ιδιαίτερα ισχυρού ταλέντου ή ισχυρής ικανότητας σε συνδυασμό με γνωστικά ελλείμματα και δυσκολίες είναι αυτό που κατατάσσει ένα παιδί στην ομάδα των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο ρόλος της συμβουλευτικής

Τα μέλη της οικογένειας και οι συνομήλικοι είναι πιθανόν να μην κατανοούν τη χαρισματικότητα, γεγονός που σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγεί σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες ενώ σε άλλες δημιουργεί αισθήματα ζήλιας, αγανάκτησης ή και εχθρότητας έναντι του χαρισματικού. Τα χαρισματικά άτομα έχουν ανάγκες για συμβουλευτική υποστήριξη όμοιας με όλων των άλλων

ανθρώπων. Επειδή όμως έχουν αρκετές ιδιαιτερότητες χρήζουν ειδικής συμβουλευτικής αντιμετώπισης (ο.ά. Μαλικιώση- Λοϊζου, 2008 στο Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Η ομαδική συμβουλευτική θεωρείται ως η πλέον αποτελεσματική μέθοδος για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών καθώς ενθαρρύνονται να μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα με άλλους που κατανοούν και δέχονται τα ιδιαίτερα ταλέντα τους κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Οι σύμβουλοι πρέπει να είναι βέβαιοι ότι οι γονείς κατανοούν πλήρως το λόγο για τον οποίο το παιδί τους θεωρείται χαρισματικό, γεγονός το οποίο μπορεί να συζητηθεί στις ομάδες γονέων που θα πρέπει να συγκροτηθούν. Επιπλέον, θα πρέπει να συνδράμουν τις οικογένειες αυτές ώστε να προσαρμοστούν στην ετικέτα της χαρισματικότητας. Η ύπαρξη ενός χαρισματικού παιδιού μέσα στην οικογένεια προκαλεί αρχικά μια αναστάτωση κυρίως όσο αφορά την συναισθηματική κατάσταση των γονέων και τις προσδοκίες που αυτοί δημιουργούν για τα παιδιά τους (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2015).

Τα προγράμματα συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου θεωρούνται ιδιαίτερος σημαντικά για την ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών (ό.α. Neihart & Robinson, 2001 στο Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις των προγραμμάτων συμβουλευτικής για τους χαρισματικούς μαθητές στο σχολείο: η θεραπευτική (remedial) και η αναπτυξιακή (developmental) Στην πρώτη προσέγγιση, η έμφαση δίνεται στην επίλυση του προβλήματος. Ο σύμβουλος είναι εκεί για να βοηθήσει στην επίλυση του προβλήματος είτε στην αντιμετώπιση της δυσκολίας. Στην αναπτυξιακή

προσέγγιση ο πραγματικός ρόλος του συμβούλου είναι να συγκροτήσει ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον ώστε να προάγεται η εκπαιδευτική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών. Η αναπτυξιακή προσέγγιση φαίνεται να προτιμάται όταν πρόκειται για συμβουλευτική χαρισματικών μαθητών καθώς η χαρισματικότητα δεν συνιστά πρόβλημα προς επίλυση αλλά μία μοναδική πρόκληση που χρειάζεται να καλλιεργηθεί (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Ο εντοπισμός των αδυναμιών των χαρισματικών παιδιών είναι απαραίτητος και πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό συντομότερο για να μπορέσουν οι ειδικοί να ασχοληθούν με τις αδυναμίες αυτές και επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Αρχικά πρέπει να γίνει αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών αυτών (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά θα πρέπει να λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση η οποία θα εστιάζει στα δυνατά τους στοιχεία και όχι στις αδυναμίες τους.

Κρίνεται εξαιρετική η ανάγκη διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος που δέχονται αυτά τα παιδιά. Απαιτείται ένα πρόγραμμα που θα ενισχύει τις δεξιότητες του παιδιού και ταυτόχρονα να υποστηρίζει τις μαθησιακές του αδυναμίες (Αντωνίου & Κούκουτα, 2011).

Ηγεσία

Η ηγεσία είναι μία σχέση επιρροής μεταξύ ηγετών και οπαδών. Οι ηγέτες στοχεύουν σε πραγματικές αλλαγές και τα αποτελέσματα των πράξεών τους αντανακλούν και δείχνουν τους σκοπούς τους. Είναι μια κοινωνική διαδικασία καθώς περιλαμβάνει αλληλεπίδραση ατόμων. Ο ηγέτης δεν είναι μόνο αυτό που σκέφτονται οι περισσότεροι άνθρωποι. Ένας πολιτικός ηγέτης ή ένα άτομο με

δύναμη και εξουσία. Ηγέτες βρίσκονται παντού γύρω μας σε όλες της εκφάνσεις της καθημερινής ζωής (Leshpower, 2008). Είτε με την κλασική τους μορφή είτε όχι. Υπάρχουν στον επιστημονικό, τον καλλιτεχνικό χώρο, στις επιχειρήσεις, στην εκπαίδευση, στην οικογένεια και τις παρέες. Ο ηγέτης είναι το άτομο εκείνο που προσπαθεί να κάνει τα μέλη της ομάδας του να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί και θεωρίες ηγεσίας. Ο Northouse (2009) την ορίζει ως ένα συνδυασμό ατομικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που γίνονται από ένα άτομο με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων (Hogg & Vaughan, 2010). Η μελέτη της ηγεσίας είναι πού δύσκολη. Οφείλεται στην περιπλοκότητα του όρου, στη δυσκολία επιλογής ενός ορισμού για το τι ακριβώς είναι ηγεσία, η μη ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων μέτρησης και η δυσκολία εύρεσης κατάλληλου δείγματος για να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες έρευνες (Matthews, 2004). Είναι μια πολύπλευρη έννοια που περιλαμβάνει την επιρροή και τη δύναμη, την επιδέξια συμπεριφορά και χειρισμό των καταστάσεων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις αρετές και την αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών και τις ανάγκες του περιβάλλοντος (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης γεννιέται. Άλλες πάλι ότι διαμορφώνεται ανάλογα με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και από τις εμπειρίες του. Αναφερόμαστε συνεπώς σε κληρονομικά ή επίκτητα χαρακτηριστικά του ηγέτη (Sisk, 2000). Υπάρχουν επίσης και διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Σε γενικές γραμμές οι συμπεριφοριστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης γίνεται και δεν γεννιέται (Muammar, 2015). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο ηγέτης είναι ένα άτομο με συγκεκριμένες ικανότητες και χαρακτηριστικά, ένα άτομο που είναι ικανό να ασκήσει επιρροή στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Συμπληρωματικό στοιχείο

ενός ηγέτη είναι η ύπαρξη οπαδών – ακολούθων. Ωστόσο, κάθε άσκηση επιρροής δεν αποτελεί ταυτόχρονα και άσκηση ηγεσίας. Μπορεί κάποιο άτομο να μας ασκεί επιρροή και να ακολουθούμε αυτά που μας προτείνει ή και μας επιβάλλει να κάνουμε. Η άσκηση ηγεσίας απαιτεί συγκεκριμένες ενέργειες για την επίτευξη συλλογικού στόχου σε ομαδικό πλαίσιο και διαφοροποιείται από την άσκηση επιρροής που γίνεται σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Υπάρχουν στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς που είναι όμοια για τους ηγέτες και τους χαρισματικούς ανθρώπους. Έχουν και οι δύο ανεπτυγμένες δεξιότητες προφορικού λόγου, φαντασία και είναι κοινωνικά ευαίσθητοι. Είναι ικανοί να λύσουν προβλήματα, έχουν κριτική σκέψη, είναι δημιουργικοί, ευρηματικοί, υπεύθυνοι και προσαρμοστικοί. Έχουν υψηλή νοημοσύνη υπό τη λογική ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι πιο έξυπνοι από τους οπαδούς τους (Leshnowar, 2008). Επίσης έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, δείχνουν αφοσίωση στο έργο τους και δρουν ομαδικά. Σύμφωνα με τον Northouse (2012) υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες ηγετικών δεξιοτήτων. Οι διοικητικές δεξιότητες, όπως οργάνωση και διαχείριση πόρων, οι διαπροσωπικές δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη, οι δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείριση συγκρούσεων και οι αντιληπτικές ικανότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και ο σχεδιασμός (Muammar, 2015).

Ένας άλλος παράγοντας που έχει γίνει αντικείμενο έρευνας είναι το φύλο του ηγέτη. Τα αποτελέσματα είναι ασυνεπή. Κάποιες έρευνες έχουν εντοπίσει φυλετικές διαφορές ενώ άλλες όχι. Υπάρχει η γενική αντίληψη ότι οι γυναίκες υιοθετούν ηγετικά στυλ με προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ αντίθετα οι άνδρες με προσανατολισμό στα καθήκοντα και την επίτευξη του

στόχου. Τέλος, κάποιοι συνιστούν ότι οι γυναίκες θα πρέπει να υιοθετήσουν ανδρικές τακτικές για να είναι περισσότερο αποτελεσματικές στην άσκηση ηγεσίας (Edmunds & Yewchuk, 1996).

Τα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα και πόσο αυτά επηρεάζουν την ανάπτυξη της ηγεσίας είναι το βασικό ερώτημα αρκετών ερευνών. Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 49 χαρισματικούς μαθητές αγροτικών περιοχών και σε 98 μαθητές αστικών προαστίων. Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές που να οφείλονται στον τόπο κατοικίας των παιδιών. Σε αγροτικές περιοχές οι έρευνες εστιάζουν στις ελλείψεις κεφαλαίων και υλικών. Ωστόσο καταγράφεται ένα σημαντικό πλεονέκτημα: οι στενές σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Σε πολλές περιπτώσεις αναλογούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανά μαθητή γεγονός που ευνοεί τον ίδιο το μαθητή που δέχεται περισσότερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Ωστόσο τα σκορ και των δύο ομάδων μπορούν να βελτιωθούν, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη εστιασμένης εκπαίδευσης των παιδιών αυτών (Abel & Karnes, 1993).

Μετασηματιστική ηγεσία- Ο πλέον κατάλληλος τύπος ηγεσίας για παιδιά

Είναι γνωστό ότι κομμάτι της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών είναι και η ηγεσία. Ωστόσο είναι πολύ παραγκωνισμένη και σχεδόν κανείς δεν ασχολείται με αυτή. Θεωρείται ότι ο καταλληλότερος τύπος ηγεσίας για αυτά τα παιδιά είναι η μετασηματιστική ηγεσία (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Πρόκειται για τον τύπο ηγεσίας που εστιάζει περισσότερο στις προσωπικές σχέσεις των ατόμων – ηγέτη και οπαδών. Βασίζεται στο όραμα του ηγέτη και στα κίνητρα που δίνει στους υπολοίπους. Είναι προφανείς λοιπόν και οι λόγοι για τους

οποίους θεωρείται ίσως ο πιο κατάλληλος τύπος ηγεσίας για τα παιδιά, καθώς δεν τα ωθεί στην άσκηση εξουσίας με μοναδικό μέλημα την επίτευξη των στόχων αλλά εστιάζει κυρίως στη δημιουργία σχέσεων. Συνεπώς μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας διευκολύνεται ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της ομάδας, δημιουργείται νέο όραμα και ανανεώνονται οι δεσμεύσεις των ακολούθων του ηγέτη. Βέβαια, σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν ακόμα μελέτες που να σχετίζουν τη μετασχηματιστή ηγεσία και τα χαρισματικά παιδιά. Τα συμπεράσματα προκύπτουν παρατηρώντας τους ενήλικες και κατόπιν χρησιμοποιώντας αυτά ως πρότυπο για να δούμε πώς και τα παιδιά συμπεριφέρονται ως ηγέτες (Smyth & Ross, 1999).

Μία πρώτη απόπειρα συσχέτισης των παραπάνω δύο (μετασχηματιστικής ηγεσίας και χαρισματικών παιδιών) έκαναν οι Smyth και Ross. Υπό τη λογική ότι ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας είναι ο πιο ταιριαστός για τα παιδιά έθεσαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα όπως το πώς τα παιδιά φέρονται ως ηγέτες, τι συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι κυρίαρχες μεταξύ χαρισματικών παιδιών που είναι ηγέτες και μη χαρισματικών παιδιών, και τέλος το ενδεχόμενο η συχνότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας να επηρεάζεται από εξωτερική καθοδήγηση. Η έρευνα έγινε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και χαρισματικών παιδιών σε τρεις φάσεις εξέλιξης και με μαγνητοσκόπηση. Αν και δεν θα ήταν φρόνιμο να γίνουν γενικεύσεις κατέληξε σε ορισμένα αποτελέσματα. Αρχικά, η μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμόζεται και από τα παιδιά- ηγέτες που δουλεύουν συλλογικά σε ομάδες. Αυτό παρατηρήθηκε γενικά ανεξάρτητα από το φύλο των παιδιών. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας δεν είναι διαδεδομένος στους ενήλικες. Επιπλέον,

φάνηκε ότι η άσκηση ηγεσίας βελτιώθηκε μετά από συγκεκριμένες παρεμβάσεις. Και τέλος αξίζει μία μικρή αναφορά στη χρησιμότητα της τεχνική στις μαγνητοσκόπησης τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και γενικά στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς δείχνει τα πράγματα στην αληθινή τους διάσταση. Η έρευνα καταλήγει στο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να φανεί απαραίτητη για τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και της εκπαίδευσής τους επιβεβαιώνοντας τις αρχικές σκέψεις των ερευνητών και δίνοντας το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη του θέματος (Smyth & Ross, 1999).

Η νοημοσύνη ως παράγοντας ηγεσίας

Είναι γνωστό και αποδεδειγμένο από έρευνες από το 1930 κιόλας ότι η υψηλή νοημοσύνη είναι ένας καθοριστικός παράγοντας ηγεσίας. Οι ηγέτες είναι πιο έξυπνοι από τους οπαδούς τους. Ωστόσο αυτό δεν είναι απόλυτο και δεν είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό των ηγετών. Υπάρχουν παραδείγματα έξυπνων ατόμων που δεν καταφέρνουν να αναδειχθούν σε ηγέτες καθώς δεν μπορούν να κάνουν τους άλλους να τους ακολουθήσουν και να ταυτιστούν μαζί τους. Ένας βασικός περιορισμός των πρώιμων ερευνών για τη σχέση νοημοσύνης- ηγεσίας είναι η στενή έννοια της νοημοσύνης και η μέτρησή της με το δείκτη IQ. Ο δείκτης αυτός μετράει μόνο ακαδημαϊκή νοημοσύνη. Συνεπώς τα αποτελέσματα μιας τέτοιας μέτρησης θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι αρκετά περιορισμένα. Αναδεικνύεται η ανάγκη για μία πιο ευρεία αντίληψη της νοημοσύνης για να ξεπεραστεί αυτός ο περιορισμός. Πλέον οι έρευνες εστιάζουν και μελετούν μία πιο ευρεία έννοια της νοημοσύνης και την μελετούν ως έτσι (Chan, 2007).

Η έννοια της ηγεσίας να περιλαμβάνει και νέες δομές όπως κοινωνική διορατικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική ευχέρεια, η συναισθηματική ωριμότητα και η διακριτικότητα. Όλα τα παραπάνω είναι σήμερα τύποι νοημοσύνης που μελετώνται από τους επιστήμονες (κοινωνική νοημοσύνη, συναισθηματική νοημοσύνη και πρακτική νοημοσύνη) (Chan, 2007).

Με αφορμή λοιπόν αυτή την πιο ευρεία αντίληψη για τη νοημοσύνη άρχισαν να πραγματοποιούνται μελέτες που να συσχετίζουν άλλους τύπους νοημοσύνης με την ηγεσία (Chan, 2007). Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα που έχουν τα άτομα να καταλαβαίνουν τους άλλους, τις πράξεις τους και τα κίνητρά τους και να ανταποκρίνονται παραγωγικά σε αυτές τις συμπεριφορές (Sisk, 2000). Οι έρευνες ωστόσο ασχολήθηκαν περισσότερο με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τέθηκαν βασικά ερωτήματα, όπως ποιος είναι ο τρόπος που μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να προβλέψει την ηγεσία και πώς αυτή μπορεί να ρίξει φως και στις υπόλοιπες ικανότητες της ηγεσίας (Chan, 2007).

Συναισθηματική νοημοσύνη

Οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι Salovey και Mayer (1990). Σύμφωνα με αυτούς συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να ελέγχουν και να χειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, να μπορούν να δρουν ανάλογα με την κατάσταση λαμβάνοντας υπόψη και το συναίσθημα και να μπορούν να αντιλαμβάνονται και τα συναισθήματα των άλλων. Δόθηκε μία νέα οπτική για την ηγεσία. Η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης ανέδειξε τη σπουδαιότητα των δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων, τη διευκόλυνση λήψης αποφάσεων μέσω του

συναισθήματος και της κατάλληλης διαχείρισής του για την επίλυση προβλημάτων (Chan, 2007).

Το βιβλίο του Goleman's (1995) Emotional Intelligence έθεσε την αρχή για την μελέτη και την εστίαση στη συναισθηματική νοημοσύνη (EQ). Ο Goleman συσχετίζει τις πέντε κατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης που έχει εντοπίσει με την επιτυχημένη ηγεσία. Οι κατηγορίες αυτές είναι: η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, το κίνητρο, η ενσυναίσθηση και τέλος οι κοινωνικές δεξιότητες. Είναι προφανής η κεντρική θέση που κατέχουν ο καθένας από αυτούς τους τύπους νοημοσύνης στην επιτυχημένη ηγεσία. Τον πρώτο διαχωρισμό σε πέντε κατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης ακολουθεί και ένας δεύτερος διαχωρισμός. Έτσι έχουμε την αυτοεπίγνωση (συναισθηματική αυτοεπίγνωση, ακριβής αυτο αξιολόγηση, αυτοπεποίθηση), την αυτοδιαχείριση (αυτοσυγκράτηση, αξιοπιστία, επιμέλεια, προσαρμοστικότητα, προσανατολισμός στην επιτυχία, πρωτοβουλία για καινοτομίες), την κοινωνική επίγνωση (ενσυναίσθηση, οργανωτική επίγνωση , προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση) και τις κοινωνικές δεξιότητες (διορατική ηγετική ικανότητα/ ηγεσία, επιρροή, ανάπτυξη των άλλων , επικοινωνία, εμπνευστής αλλαγής, διαχείριση συγκρούσεων, χτίσιμο δεσμών, ομαδική δουλειά και συνεργασία). Από τον παραπάνω αναλυτικό διαχωρισμό γίνονται ολοφάνερα οι δύο πυλώνες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο ατομικός και ο κοινωνικός, εξίσου σημαντικοί και οι δύο για το άτομο και συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της ηγεσίας. Τέλος , τονίζεται η ικανότητα των επιτυχημένων ηγετών να εναλλάσσουν στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίσταση (Chan, 2007).

Υπάρχει όμως η διαφορετική αντίληψη του Stenrnberg (2003). Υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις της νοημοσύνης η αναλυτική διάσταση, η πρακτική διάσταση και η δημιουργική έφεση/ κλίση. Αυτές οι τρεις σε συνδυασμό και όταν χρησιμοποιούνται ισορροπημένα είναι αυτές που μπορούν και οδηγούν σε επιτυχημένη ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα οι αναλυτικές ικανότητες περιλαμβάνουν την εξέταση, την κατανόηση και την επίλυση ενός προβλήματος. Οι δημιουργικές ικανότητες την επίλυση καινούργιων προβλημάτων και προβληματικών καταστάσεων και οι πρακτικές ικανότητες στην ουσία περιλαμβάνουν την εφαρμογή των παραπάνω στην πράξη σε πραγματικά προβλήματα (Chan, 2007).

Σε κάθε περίπτωση είναι γεγονός ότι η νοημοσύνη με το συμβατικό ορισμό δεν είναι επαρκής για να περιγράψει αυτό που ψάχνουμε και να οριοθετήσει το τι απαιτείται για επιτυχημένα ηγετικά χαρακτηριστικά. Αυτό όμως που θα περιέγραφε άρτια τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας και θα μπορούσε να την προβλέψει είναι μια νοημοσύνη που δίνει έμφαση στη θέσπιση κανόνων με σκοπό την καθοδήγηση των άλλων ατόμων, μια νοημοσύνη που περιλαμβάνει και άλλες ικανότητες και δεν περιορίζεται στη μονοδιάστατη μέτρηση του δείκτη IQ (Chan, 2007).

Ανασκόπηση ερευνών

Η ηγεσία δεν μπορεί να μελετηθεί απλώς ως ένα σύνολο δεξιοτήτων. Η πολυπλοκότητα της έννοιας αυτής και τα πρόσωπα που εμπλέκονται κάθε φορά – ηγέτης και οπαδοί- κάνουν τη μελέτη αυτή εξαιρετικά δύσκολη. Διαφορετικοί κατά καιρούς ερευνητές έχουν συνδέσει διαφορετικά χαρακτηριστικά και τύπους νοημοσύνης με την αποτελεσματική ηγεσία.

Πραγματοποιήθηκε έρευνα με 498 χαρισματικούς μαθητές στο Χογκ Κογκ. Πρόκειται για μαθητές που αξιολογούνται με υψηλότερη ενημέρωση και προσανατολισμό στην επίτευξη στόχων και με μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε θέματα ηγεσίας, έχουν κοινωνικές δεξιότητες και κατάλληλη διαχείριση του συναισθήματος και της ενσυναίσθησης. Έχουν επίσης τόσο πρακτικές ικανότητες όσο και ικανότητες αναλυτικές και δημιουργικές. Η έρευνα καταλήγει στην ύπαρξη τριών συστατικών που αποτελούν την ηγετική επάρκεια- ικανότητα. Αυτά είναι οι πρακτικές ικανότητες, η διαχείριση του συναισθήματος ως κύριες ενδείξεις για την ηγεσία μαζί με τη γνώση, την ικανότητα να διαχειρίζεσαι το συναίσθημα του άλλου. Με την ολοκλήρωση της έρευνας φαίνεται ότι το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης της ηγετικής ικανότητας. Τα αγόρια αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως ηγέτες από ότι τα κορίτσια. Όσο αφορά την ηλικία αυτό που φάνηκε είναι ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν πιο ξεκάθαρους και σαφείς στόχους. Ωστόσο φύλο και ηλικία δεν συμβάλουν τόσο δραστικά και σημαντικά όσο η συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα οι πρακτικές δεξιότητες και η διαχείριση των συναισθημάτων προβλέπουν την ηγετική ικανότητα, οι αναλυτικές δεξιότητες προβλέπουν την ηγετική αυτό αποτελεσματικότητα και τον προσανατολισμό του στόχου, οι κοινωνικές δεξιότητες την ηγετική προσαρμοστικότητα και τέλος η χρήση των συναισθημάτων προβλέπει και αυτή τον προσανατολισμό στόχου. Συμπερασματικά λοιπόν φαίνεται ότι οι πρακτικές δεξιότητες σε συνδυασμό με τη γνώση και τις ικανότητες χειρισμού και ρύθμισης των συναισθημάτων είναι τα τρία πιο βασικά, δομικά θα μπορούσε να πει κανείς στοιχεία της ηγετικής ικανότητας (Chan, 2007· Καμπόλη & Αντωνίου, 2011).

Η αναλυτική και η κριτική σκέψη και η σωστή συλλογιστική είναι σημαντικά για την αυτοπεποίθηση και την αυτό αποτελεσματικότητα στην ηγεσία καθώς επίσης και στον προσανατολισμό σε διορατικούς στόχους. Αυτά επίσης βελτιώνονται από τις ικανότητες να χρησιμοποιεί κανείς σωστά το συναίσθημα και να διευκολύνει τη σκέψη του. Εξίσου σημαντικά από άλλη οπτική γωνία είναι και οι κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Chan, 2007).

Οι έννοιες της νοημοσύνης και της ηγεσίας είναι ασαφείς. Συνεπώς δεν έχει καθοριστεί εάν και κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ τους. Από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας αποδείχτηκε ότι υπάρχει εν τέλει σχέση συναισθηματικής και επιτυχημένης νοημοσύνης με την ηγεσία και τα ηγετικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο υπάρχει πολύς δρόμος ακόμα και υπάρχει δυνατότητα καλύτερης «χαρτογράφησης» για να πέσει φως και στο θέμα της ηγεσίας (Chan, 2007). Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να συγκρίνει τη συναισθηματική νοημοσύνη χαρισματικών μαθητών και μαθητών τυπικής ανάπτυξης προέκυψε σημαντική διαφορά μόνο σε υποκλίμακες της νοημοσύνης που σχετίζονται με ατομικές ικανότητες (Akca, 2010).

Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι επιστήμονες και γενικά τα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης σε γενικές γραμμές υστερούν σε ηγετικές δεξιότητες καθώς πολλά από τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να γίνει κάποιος επιστήμονας δεν είναι αυτά που τον κάνουν και καλό ηγέτη. Πραγματοποιήθηκε έρευνα που εστιάζει στη μελέτη των διανοητικά χαρισματικών παιδιών και το κατά πόσο αυτά έχουν ηγετικές ικανότητες, τα αποτελέσματα της οποίας ήταν θετικά. Φαίνεται ότι οι διανοητικά χαρισματικοί μαθητές έχουν περισσότερες

πιθανότητες να γίνουν επιτυχημένοι ηγέτες στο μέλλον από ότι ο γενικός πληθυσμός (Cho, Han & Freeley, 2012).

Μία ακόμη έρευνα πραγματοποιήθηκε και πάλι στο Χον Κονγκ. Μελετά τη σχέση των «συστατικών» της ηγεσίας και της χαρισματικότητας και των πολλαπλών νοημοσύνων. Το δείγμα αυτής της έρευνας ήταν 510 χαρισματικοί κινέζοι μαθητές. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις δυνατότητές τους στις ενδοπροσωπική και διαπροσωπική και προφορική –γλωσσική νοημοσύνη και παράλληλα τις αδυναμίες τους στη σωματική και κιναισθητική νοημοσύνη. Τα ίδια τα παιδιά βαθμολόγησαν τους εαυτούς τους υψηλότερα σε ηγετική ευελιξία και προσανατολισμό στο στόχο και χαμηλότερα σε αυτοαποτελεσματικότητα. Προέκυψε ότι η ενδοπροσωπική νοημοσύνη και η προφορική γλωσσική νοημοσύνη είναι κοινοί παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν ισχυρά την ηγεσία. Επίσης άλλοι τέτοιοι παράγοντες είναι οι δεξιότητες αυτοανάκαμψης και αυτοδιαχείρισης και η καλή χρήση της γλώσσας στο να δίνεις εντολές. Επιπλέον, η λογικομαθηματική νοημοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα, προσανατολισμός στο στόχο, διαπροσωπική νοημοσύνη, ευελιξία, κριτική σκέψη. Όλα τα παραπάνω προσδίδουν αυτοπεποίθηση για την επίτευξη των στόχων. Τέλος, η καλή διαπροσωπική σχέση με τους άλλους και η ανοικτή ματιά σε νέες προοπτικές παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην άσκηση της ηγεσίας. μετά τη διεξαγωγή της έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητές που χαρακτηρίστηκαν από τους γονείς τους ότι έχουν ηγετικές ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό φάνηκε ότι είχαν πιο υψηλά σκορ στις πολλαπλές νοημοσύνες. Έτσι γνωρίζοντας το προφίλ του κάθε μαθητή πιθανόν να μπορούμε να προβλέψουμε και το αν θα γίνει επιτυχημένος ηγέτης ή όχι και ακόμα θα μπορούσε η εκπαίδευση των ηγετών να

στοχεύσει στη βελτίωση συγκριμένων νοημοσυνών που έχει αποδειχτεί ότι σχετίζονται με αυτή (Chan, 2007).

Η συγκεκριμένη έρευνα ωστόσο έχει κάποιου περιορισμούς όσο αφορά τη δειγματοληψία και τη συλλογή των δεδομένων. Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτελείται από μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Υπάρχει πιθανότητα τα αποτελέσματα να είναι διαφορετικά στο γενικό πληθυσμό. Επιπλέον οι γονείς είναι εκείνοι που βαθμολόγησαν τα παιδιά τους για τα ηγετικά τους χαρακτηριστικά. Πιθανόν να μην είναι ακριβή τα στοιχεία αυτά και οι ίδιοι οι μαθητές να έδιναν διαφορετικές βαθμολογίες στους εαυτούς τους (Chan, 2007).

Έχει σημασία να αναφερθεί ακόμα μια έρευνα στην οποία ρωτήθηκαν χαρισματικοί μαθητές των οποίων οι απαντήσεις έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Φαίνεται ότι η πλειοψηφία εξ αυτών δεν επιθυμεί να καταλάβει ηγετική θέση μελλοντικά, γεγονός που οφείλεται στη χαμηλή αυτοπεποίθησή τους και στην αποφυγή λήψης ευθυνών. Ωστόσο, παρουσιάζονται εξαιρετικά δεκτικοί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων εστιασμένων στην ηγεσία. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι μέσω αυτών θα γνωρίσουν καλύτερα και σε βάθος τον εαυτό τους και θα είναι σε θέση να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Ogurlu & Sevim, 2017).

Τέλος σε έρευνα όπου συμμετείχαν 200 χαρισματικοί μαθητές γυμνασίου στην οποία μελετήθηκαν και συσχετίστηκαν η συναισθηματική νοημοσύνη, η ηθική κρίση και η ηγεσία φάνηκε ότι τα χαρισματικά αγόρια ήταν συγκρίσιμα με τα υπόλοιπα παιδιά σε συναισθηματική νοημοσύνη. Αντίθετα τα κορίτσια ήταν πολύ πιο πίσω από την ομάδα ελέγχου, δηλαδή τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ανεξάρτητα από το φύλο τα χαρισματικά παιδιά είχαν μεγαλύτερα σκορ στην

ικανότητα προσαρμογής και χαμηλότερα στη διαχείριση του άγχους και στην ικανότητα ελέγχου των παλμών τους από την ομάδα ελέγχου. Όσο αφορά την ηθική κρίση οι χαρισματικοί μαθητές ήταν συγκρίσιμοι με την ομάδα έλεγχου που είχε κάποια μόρφωση. Τέλος το σκορ που πέτυχαν για την ηγεσία είναι πάνω από το μέσο όρο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006).

Χαρακτηριστικά ηγετών

Η ανάγκη ύπαρξης ηγετών είναι δεδομένη σε όλες τις κοινωνίες και κουλτούρες. Είναι άτομα με εξυπνάδα δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Υπάρχει η γενική αντίληψη ότι οι χαρισματικοί μαθητές με ηγετικές ικανότητες είναι εκείνα τα άτομα που θα αναλάβουν μελλοντικά ηγετικές θέσεις (Ogurlu & Sevim, 2017). Ο εντοπισμός και η ανάδειξη των ηγετικών χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών είναι αναγκαίος και βαρύνει κυρίως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται από ορισμένα χαρακτηριστικά τόσο νοητικά όσο και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Συγκεντρωτικά αυτά είναι: η επιθυμία για πρόκληση, η ικανότητα να λύνουν προβλήματα με δημιουργικό τρόπο και να αιτιολογούν κριτικά, η ευκολία στην προφορική έκφραση, η ευελιξία στην σκέψη και στην πράξη. Επιπλέον η ευκολία στην αφαιρετική σκέψη και συνάμα η περίπλοκη διαδικασία σκέψης η οποία τα διακρίνει. Η ζωντάνια, η φαντασία, η διορατικότητα συμπληρώνουν μια μακροσκελή λίστα από νοητικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών (Bisland, Karnes & Cobb, 2004· Karnes & Bean, 1990·Sisk, 2000).

Η προσωπικότητα των χαρισματικών παιδιών είναι εξίσου σημαντική με τις νοητικές τους ικανότητες. Έχουν την ικανότητα να κινητοποιούν τους άλλους, έχουν πάθος για τη μάθηση, έντονο αίσθημα δικαίου, επιμονή, οξεία αυτογνωσία, αμφισβήτηση των κανόνων και των αρχών γεγονός που οδηγεί στη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Karnes & Bean, 1990·Sisk, 2000). Οι ηγετικές δεξιότητες των χαρισματικών παιδιών σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (επιθυμία να λύνουν προβλήματα, να δημιουργούν νέες σχέσεις, να εκφράζουν τις απόψεις τους κ.ά.) και με άλλες ηγετικές ικανότητες (Aliza and Hamidah 2009): κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, ικανότητα να γεννούν θετικά συναισθήματα στους άλλους και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματά τους, θέληση να τολμήσουν και να κάνουν την αλλαγή (International Conference on Gifted and Talented Education I-C Gate 2014).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι παρόμοια αυτών που διαθέτουν και οι ενήλικες ηγέτες. Μπορεί κανείς να τα συνοψίσει σε χαρακτηριστικά που προσεγγίζουν την δημιουργικότητα, την ευστροφία αλλά κυρίως τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Χαρακτηριστικά όλων των ειδών αλληλοσυμπληρώνονται και λειτουργούν ως ένα. Από μικρή ηλικία μπορεί να παρατηρήσει κανείς τη διορατικότητα, την ευαισθησία, το όραμα και την ευστροφία των ατόμων αυτών και να αναγνωρίσει τη χαρισματική φύση τους (Sisk, 2000).

Παρακάτω αναφέρονται πιο αναλυτικά ορισμένα χαρακτηριστικά των ηγετών:

α. Η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Η σχέση του ηγέτη με τους οπαδούς του είναι μια αμφίδρομη σχέση. Σπουδαίο ρόλο παίζει η εμπιστοσύνη που έχουν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους αλλά και στον ηγέτη

και αντίστροφα. Η αξιοπιστία και το αίσθημα της υπευθυνότητας που είναι βασικά χαρακτηριστικά σε έναν ηγέτη είναι και επιθυμητά για ένα επιτυχημένο οπαδό. Ο ηγέτης είναι αυτός που καλείται να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, ομαδικής δουλειάς και σεβασμού. Η σχέση αυτή είναι μια ανταλλαγή επιρροής που θα φέρει την επίτευξη των εκάστοτε στόχων που έχουν τεθεί. Η συνεκτικότητα αυτή είναι αναγκαία για την βιωσιμότητα και την πορεία της ομάδας (Leshnowar, 2008).

β. Η παροχή κινήτρων. Εκμάθηση τεχνικών κινητοποίησης και παρότρυνσης των άλλων και η ικανότητα των ατόμων αυτών να προβάλλουν στο μέλλον τα αποτελέσματα των πράξεών τους και μέσω αυτού να παροτρύνουν και τους άλλους παρέχοντάς τους όραμα (Plowman, 1981, ό.α στο Ogurlu & Serap, 2014).

γ. Επικοινωνιακές, γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι παραπάνω δεξιότητες είναι απαραίτητες για να μπορέσει κάποιος να αναδειχθεί ηγέτης είτε αναφερόμαστε σε ενήλικα είτε στη δική μας περίπτωση σε παιδιά τα οποία είναι κατά γενική ομολογία περισσότερο δεκτικά στο να διδαχθούν κάτι καινούριο. Πιο συγκεκριμένα ο Plowman (1981) επισημαίνει τη σημασία των δεξιοτήτων αυτών. Ο επαγωγικός συλλογισμός, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, οι τεχνικές έρευνας, η ικανότητα καλής διαχείρισης χρόνου, οι δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (όπως για παράδειγμα η ενεργητική ακρόαση) αλλά και η και η καλή συνεργασία του ηγέτη και των οπαδών είναι ορισμένες από τις δεξιότητες αυτές (Ogurlu & Serap, 2014).

δ. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές για την αποτελεσματική

ηγεσία και οδηγούν στην επιτυχία του ηγέτη. Οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν μια ευρύτερη γκάμα ικανοτήτων που συνδέεται με την κοινωνική νοημοσύνη, δηλαδή την ικανότητα να σκάφτεται και να πράττει κανείς σοφά δεδομένων των κοινωνικών συνθηκών, την ικανότητα να εκφράζονται οι κοινωνικές συναναστροφές και να κατανοούνται οι κοινωνικοί ρόλοι. Περιλαμβάνουν την κοινωνική εκφραστικότητα (δεξιότητες προφορικής έκφρασης και ομιλία μπροστά σε κοινό – βασικό χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου ηγέτη), την κοινωνική ευαισθησία (την ικανότητα να κατανοεί κανείς τις κοινωνικές καταστάσεις και τους κοινωνικούς ρόλους – ενεργητική ακρόαση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και τον κοινωνικό έλεγχο δηλαδή δεξιότητες που αφορούν τα παιχνίδια ρόλων και την κοινωνική αυτοπαρουσίαση, ίσως η πιο σημαντική ηγετική δεξιότητα. Όσο αφορά τις συναισθηματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν και εκείνες αντίστοιχα: συναισθηματική εκφραστικότητα, δηλαδή η ικανότητα συναισθηματικής επικοινωνίας, έκφρασης των θέσεων και των απόψεων, έμπνευση και παρακίνηση των οπαδών, δημιουργία θετικού κλίματος και ισχυρών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Η συναισθηματική εκφραστικότητα συνδέεται στενά με τη χαρισματική ηγεσία, καθώς η ικανότητα χειραγώγησης των οπαδών συνδέεται με το χάρισμα του ηγέτη. Επιπλέον, πρέπει να γίνει αναφορά στη συναισθηματική ευαισθησία (την ικανότητα ερμηνείας των συναισθηματικών μηνυμάτων των άλλων - ενσυναίσθηση (Plowman, 1981, ό.α στο Ogurlu & Serap, 2014) και το συναισθηματικό έλεγχο δηλαδή τις δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων των άλλων και η ικανότητα που έχει ο ηγέτης να πείθει το συνομιλητή του μέσω του ελέγχου της έκφρασης

των μη επιθυμητών συναισθημάτων, γεγονός εξαιρετικά σημαντικό σε καταστάσεις κρίσεων (Riggio & Reichard, 2008).

ε. Ενσυναίσθηση. Όλοι οι τομείς της ενσυναίσθησης (κατανόηση των άλλων, προσφορά βοήθειας, ανάπτυξη διαφορετικών δυνατοτήτων, το νοιάξιμο) σχετίζονται θετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Gunther (2007) η ενσυναίσθηση είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων και αναπτύσσεται από την παιδική ηλικία. Οι έρευνες δείχνουν ότι σχετίζεται με την ηγεσία. Ο καλός ηγέτης είναι αυτός που δείχνει το ενδιαφέρον του για τους οπαδούς του και νοιάζεται για αυτούς (Bakar, Ishak & Abidin, 2014). Τα παιδιά αυτά κατανοούν τις ανάγκες και τα προβλήματα των άλλων σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους (Αντωνίου, 2018).

στ. Άλλα χαρακτηριστικά. Υπάρχουν και χαρακτηριστικά της ίδιας της προσωπικότητας των ατόμων που διευκολύνουν την ανάδειξή τους σε επιτυχημένους ηγέτες. Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας ξεκινάει από μικρή ηλικία. Έτσι η αυτοπεποίθηση των παιδιών, οι αξίες που μαθαίνουν από το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον, η ικανότητά τους να ακολουθούν κανόνες και να λειτουργούν σε ομάδες, η αποδοχή και στήριξη της διαφορετικότητας σε όλα τα επίπεδα, η υποστήριξη των ιδεών τους και οι δεξιότητες άρνησης, δηλαδή να μπορούν να πουν όχι σε κάτι που διαφωνούν και να μη παρασύρονται από τους άλλους, είναι ορισμένα από αυτά (MacGregor, 2005, ό.α στο Ogurlu & Serap, 2014).

Ηγεσία στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και είναι χαρισματικά παρουσιάζουν υψηλές προφορικές δεξιότητες, είναι ικανά να πείθουν περισσότερο και πιο

εύκολα τους συνομήλικους τους, να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους και τέλος δείχνουν ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων παιδιών. Επίσης συναναστρέφονται καλύτερα με συνομήλικους και μεγαλύτερους και προσαρμόζονται εύκολα σε νέες καταστάσεις (Hensel, 1991).

Αν και τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούν να ορίσουν με σαφήνεια το τι είναι ηγέτης μπορούν να εντοπίσουν και να αναφέρουν ηγετικά χαρακτηριστικά στους συνομήλικους τους. Στα πλαίσια έρευνας όταν τα μικρά παιδιά ρωτήθηκαν ποιος είναι ο ηγέτης τους, οι απαντήσεις τους κινούνταν το άτομο που μαζεύει τα χρήματα για το φαγητό ή το άτομο που είναι πρώτο στη σειρά. (Hensel, 1991). Όταν ρωτήθηκαν πώς θα μπορούσαν τα ίδια να γίνουν ηγέτες απάντησαν ότι πρέπει να ντύνεσαι σαν ηγέτης για να είσαι ηγέτης, να διαβάζεις πολλά βιβλία, να είσαι καλός με τους άλλους ή να σε έχει διαλέξει η δασκάλα σου για «βοηθό» (Perez, Chassin, Ellington & Smith, 1982).

Τρόποι ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές

Η πλειοψηφία των σχολείων αντιμετωπίζει με δισταγμό το ενδεχόμενο εκπαίδευσης των παιδιών με ηγετικά χαρακτηριστικά καθώς είναι κάτι πέρα από τα συνηθισμένα. Υπάρχει η γενικευμένη εντύπωση ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος και η αφιέρωση πολύ κόπου και πολλών διδακτικών ωρών για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Ωστόσο αυτό δεν ισχύει. Η κατάλληλη προσαρμογή του ήδη υπάρχοντος προγράμματος με μικρές μετατροπές και προσθήκες είναι αρκετή (Bisland, 2004· Chan, 2007· Karnes & Bean, 1990· Sisk, 1985). Ένα ευέλικτο πρόγραμμα είναι η ιδανική λύση για να μπορέσουν και οι χαρισματικοί μαθητές να ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές

τους δεξιότητες και να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντα τους χωρίς να σπαταλούν άσκοπα το χρόνο τους στην τάξη (Ogurlu & Sevim, 2017· Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2015). Αρχή όλης αυτής της εκπαίδευσης θα έπρεπε να γίνεται από το νηπιαγωγείο. Τα παιδιά από αυτή τη μικρή ηλικία είναι περισσότερο δεκτικά στις αλλαγές και είναι σε θέση να αφομοιώσουν καλύτερα τέτοιου είδους δεξιότητες. Τα πρώτα αυτά χρόνια του παιδιού είναι τα πλέον κατάλληλα για να διαμορφωθούν συμπεριφορές σε σύγκριση με εφήβους και ενήλικες (Ogurlu & Sevim, 2017). Πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες αυτές μπορούν να διδαχθούν στα μικρά παιδιά μέσα από το παιχνίδι σε κάθε του μορφή. Το παιχνίδι αποτελεί βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης για όλες τις ηλικίες, πόσο μάλλον για παιδιά νηπιαγωγείου. Έτσι θα μπορούσε να γίνει ενσωμάτωση μικρών δραστηριοτήτων στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών. Η επιλογή της θεματικής θα γίνεται από τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης και κάθε φορά θα γίνεται εστίαση στην ηγεσία μέσω του ομαδικού παιχνιδιού, του δράματος, των ομαδικών δραστηριοτήτων, προσομοιώσεων καταστάσεων της ζωής και την υπόδειξη παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή και την ιστορία κ.α. (Bisland, 2004). Η κοινωνική ευαισθησία, η επίλυση προβλήματος, η επίλυση συγκρούσεων μπορούν να προσομοιωθούν σε παιχνίδια ρόλων. Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να φανταστεί τον εαυτό του σε μια διαφορετική κατάσταση, να αναζητήσει λύσεις στα υποτιθέμενα προβλήματα, να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία του άλλου. Μία ακόμη τεχνική είναι να βάζεις τα παιδιά να συζητούν προβλήματα και καταστάσεις που συνέβησαν στα ίδια. Γίνεται ανάλυση της κατάστασης και τα παιδιά αναφέρουν το πώς ένιωσαν τότε και τι έκανα σε κάθε περίπτωση. Μόλις εντοπισθούν τα ζητήματα και τα συναισθήματα τα παιδιά εντοπίζουν τις πιθανές λύσεις μέσω

καταιγισμού ιδεών (brainstorming) (Hensel, 1991). Λόγω των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των χαρισματικών παιδιών αυτής της ηλικίας συνήθως οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε αυτές και παραμελούν την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών. Η μικρή ηλικία για την οποία γίνεται λόγος είναι η πλέον κατάλληλη για να τεθούν οι βάσεις για να αναδειχθούν επιτυχημένοι ηγέτες στο μέλλον.

Η εκπαίδευση για την ηγεσία όταν ξεκινάει πριν την εφηβεία είναι περισσότερο αποτελεσματική. Τα προγράμματα εκπαίδευσης βοηθούν τους χαρισματικούς μαθητές να σκέφτονται ανεξάρτητα, να αναπτύσσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, να μάθουν διαφορετικά στυλ ηγεσίας, να αντιληφθούν τις δικές τους ηγετικές ικανότητες. Τα σχολικά προγράμματα παραμελούν συστηματικά την ηγεσία καθώς δεν θεωρείται απαραίτητο θέμα για διδασκαλία. Η εκπαίδευση των ηγετικών δεξιοτήτων πρέπει να παρέχεται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, χαρισματικούς και μη (Ogurlu & Serap, 2014). Η διδασκαλία των ηγετικών χαρακτηριστικών μπορεί να εισαχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα με μικρές τροποποιήσεις. Τα μαθήματα των θετικών και των κοινωνικών επιστημών (φυσική, μαθηματικά, βιολογία, κοινωνικές επιστήμες) μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, στην επίλυση προβλημάτων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτών δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν πληροφορίες για όλους τους σημαντικούς ηγέτες και πώς αυτοί έκαναν τα ενδιαφέροντα, το πάθος και τις ικανότητές τους επάγγελμα. Από την άλλη, τα μαθήματα ανθρωπιστικού περιεχομένου (γλώσσα,

λογοτεχνία κλπ) βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν το γραπτό και τον προφορικό τους λόγο, να μάθουν να εκφράζουν τις ιδέες τους καθαρά και με σαφήνεια. Η συμμετοχή στην έκδοση μιας σχολικής εφημερίδας, η προετοιμασία λόγων για διάφορα θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και η εκφώνησή τους στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων και οι σχολικές εκλογές είναι ενδεικτικά ορισμένες δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πολύ σημαντική είναι ωστόσο και η προσωπική προσπάθεια του κάθε παιδιού το οποίο μετά από την καθοδήγηση και παρότρυνση των εκπαιδευτικών, καλείται να δημιουργήσει το ατομικό πλάνο εργασίας του και να το τηρήσει για να επιτύχει τους στόχους του. Το ατομικό πλάνο αυτό μελλοντικά προεκτείνεται έτσι ώστε να εμπλέκεται και σε ομαδικά πλάνα για την επίτευξη μεγαλύτερων σκοπών (Karnes & Bean, 1990).

Σε αυτό το σημείο να τονιστεί η ανάγκη και για εξωσχολική ενασχόληση με δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά. Η συμμετοχή σε ομάδες είναι πολύ σημαντική και οι γονείς είναι εκείνοι που κυρίως θα προάγουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε εξωσχολικές ομαδικές δραστηριότητες. Το αίσθημα ότι το παιδί ανήκει κάπου, η υποστήριξη των υπολοίπων μελών της ομάδας, ενθάρρυνση των άλλων, το ομαδικό πνεύμα, η επίλυση των συγκρούσεων που θα προκύψουν είναι καταστάσεις που θα ωριμάσουν το παιδί θα το οδηγήσουν να εξελίξει τις ηγετικές του δεξιότητες. Έτσι τα παιδιά θα μάθουν να συνεργάζονται με άλλα άτομα διαφορετικά με διαφορετικές δεξιότητες και συμπεριφορά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Γενικά ο σχεδιασμός και η οργάνωση, το να θέτουν στόχους, χρονοδιαγράμματα που θα

πρέπει να τηρηθούν, το ψάξιμο πληροφοριών είναι αυτά που βοηθούν την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων (Karnes & Bean, 1990).

Προγράμματα για την ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων

Έχουν εφαρμοστεί αρκετά προγράμματα για την ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών. Ένα από αυτά είναι το Student Leadership Development Program το οποίο τους βοηθάει να πραγματοποιήσουν τα όνειρα για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και να αξιοποιήσουν τις ηγετικές τους ικανότητες στο έπακρον. Οι υψηλές θέσεις που απαιτούν ηγετικά χαρακτηριστικά. Υπό τη λογική αυτή θα ήταν πολύ χρήσιμο οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με κανονικά στελέχη εταιριών και να μαθητεύσουν δίπλα σε αυτά, να δουν την πραγματική εικόνα διοίκησης μιας επιχείρησης, τον καταμερισμό των ευθυνών και τη διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές παρακολουθούν κάθε δυο εβδομάδες ένα σεμινάριο που στόχευε σε διαφορετικούς τομείς καριέρας. Τα σεμινάρια αυτά οργανώνονται και πραγματοποιούνται από τους ίδιους. Μαθητές ενός δημοσίου σχολείου της Αμερικής κλήθηκαν να συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα. Πρόκειται για μαθητές που χαρακτηρίστηκαν ως χαρισματικοί καθώς πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως υψηλά σκορ σε τεστ, διακρίσεις, αναφορές ψυχολόγων. Έπειτα τοποθετήθηκαν σε εταιρίες και θέσεις ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Μετά το πέρας του προγράμματος οι μαθητές ωριμάζουν και καταλήγουν αν θέλουν να ακολουθήσουν στο μέλλον αυτήν την καριέρα. Οι χαρισματικοί μαθητές εφοδιάζονται με τις κατάλληλες δεξιότητες για να εξελίξουν τα δικά τους ταλέντα και να κάνουν την πιο σωστή επιλογή για το μέλλον τους. Μαθαίνουν πώς θα γίνουν και οι ίδιοι ηγέτες

μελλοντικά και με ποιον τρόπο θα αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους είτε στο επάγγελμα που θα επιλέξουν, είτε εάν αποφασίσουν να ασχοληθούν με κάποιου άλλου τύπου καινοτόμα δράση (Mollar, 1985).

Ένα ακόμη από τα από τα πιο γνωστά είναι το Executive Internship Program για χαρισματικούς μαθητές γυμνασίου. Ο σκοπός του προγράμματος είναι να νιώσουν τα παιδιά την εμπειρία του να είναι στη θέση του ηγέτη. Περνάνε τέσσερις μέρες εκπαίδευσης και έπειτα την πέμπτη μέρα καλούνται να πάρουν τα ίδια αποφάσεις για σημαντικά θέματα (Sisk, 1985).

Κατά καιρούς εφαρμόζονται και άλλα τέτοια προγράμματα, άλλα με μεγαλύτερη και άλλα με μικρότερη διάρκεια. Ακόμα όμως και τα μικρής διάρκειας προγράμματα ενός ή δύο εβδομάδων φέρνουν αποτελέσματα. Τα παιδιά διδάσκονται την υπευθυνότητα, την ανάληψη ευθυνών, δεξιότητες διαχείρισης χρόνου κ. ά. Ενδεικτικά να αναφερθούν τα παρακάτω:

Gonsalves, Grimm και Welsh (1981): μίας εβδομάδας summer camp για 100 χαρισματικούς μαθητές. Αν και δεν υπήρχαν διαφορές σημαντικές στο πριν και το μετά το πρόγραμμα θεωρείται επιτυχημένο εξαιτίας των λεγομένων των γονιών και των ίδιων των μαθητών μετά την ολοκλήρωσή του.

Roets (1986): αφορά παιδιά οκτώ έως δεκαοκτώ ετών βασισμένο σε άτομα που έχουν πετύχει στη ζωή τους, στη γλώσσα της ηγεσίας, στο σχεδιασμό της εργασίας- πλάνου και στη συζήτηση.

Schack (1988): τριών εβδομάδων summer camp για μαθητές έντεκα έως δεκαέξι ετών. Συμμετείχαν 55 μαθητές με εμφανή αποτελέσματα στις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος.

Petty και Hanson (1989): πρόγραμμα μίας εβδομάδας το οποίο σχεδιάστηκε με άξονες την αποφασιστικότητα, τον αυτοέλεγχο, την ομαδική δουλειά, τον ενθουσιασμό και τη συνείδηση και παρουσίασε θετικά αποτελέσματα.

Parker και Begnaud (2004): γνωστική λειτουργία, επίλυση προβλήματος, διαπροσωπική επικοινωνία και λήψη αποφάσεων. Αυτά τα τέσσερα συστατικά στοιχεία θεωρούν ότι είναι απαραίτητα στην εκπαίδευση ηγεσίας τόσο για χαρισματικούς μαθητές όσο και για μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Project Odyssey: οι μαθητές διδάσκονται ηγετικές δεξιότητες, όπως επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια πρακτικής άσκησης.

LEAD: στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές ακολουθούν τις κινήσεις σημαντικών ατόμων της κοινωνίας, με σκοπό να δουν από κοντά πώς εκείνοι συμπεριφέρονται, γεγονός που έχει ως άμεσο επακόλουθο την εκμάθηση ηγετικών συμπεριφορών μέσω του παραδειγματισμού και της μίμησης.

Leadership in Action (Evans, 1980): το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων μέσω της εξάσκησης και της εμπειρίας.

Creative Leadership Training Program (Chan, 2003): πρόκειται για ένα δημιουργικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ηγεσίας το οποίο έχει ενσωματώσει πέντε τομείς (μετατροπή κάποιου σε επιτυχημένο ηγέτη, δεξιότητες επικοινωνίας, δημιουργική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, ηγετικές δεξιότητες και δυναμική των ομάδων) (Καμπόλη & Αντωνίου, 2011).

Γενικά φαίνεται ότι η εφαρμογή τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές που συμμετείχαν κέρδισαν

αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα σε θέματα επικοινωνίας και στο να μιλάνε μπροστά σε κοινό και φάνηκε ότι απέκτησαν καλύτερο έλεγχο των συναισθημάτων τους και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επίλυση προβλημάτων. Όσο αφορά τη στοχοθεσία δεν φάνηκαν άμεσα αποτελέσματα πιθανόν γιατί ο καθορισμός του στόχου θα είναι περισσότερο εμφανής όταν τα παιδιά κληθούν να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο και να πάρουν αποφάσεις (Chan, 2003).

Ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων στη σχολική τάξη

Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και γενικά όσοι έρχονται σε άμεση επαφή με τα παιδιά είναι σε θέση να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τις ηγετικές τους δεξιότητες. Στη συνέχεια αναφέρονται συγκεκριμένες μέθοδοι για να πραγματοποιηθεί αυτό. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν:

α. Να εντάξουν στο καθημερινό τους πρόγραμμα δραστηριότητες που θα βοηθούσα τους μαθητές να οργανώνουν, να γράφουν και να παρουσιάζουν πληροφορίες στους άλλους.

Μία καλή πρακτική θα ήταν η ανάγνωση βιογραφιών ηγετών διαφορετικών εποχών και πολιτισμικών πλαισίων. Τα παιδιά διαβάζουν τις βιογραφίες, οι οποίες πιθανόν και να απλουστευθούν από τον εκπαιδευτικό για την πιο εύκολη κατανόησή τους, και αναλύουν την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του κάθε ηγέτη (Καμπόλη & Αντωνίου, 2011· Bisland, 2004· Karnes & Bean, 1990).

Εστιάζουν σε λεπτομέρειες της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του.

Εντοπίζουν ποιο είναι το στοιχείο που τον έκανε επιτυχημένο και τι στυλ ηγεσίας εκείνος ακολούθησε. Αφού μελετήσει ο μαθητής τον εκάστοτε ηγέτη ακολουθούν συζητήσεις για το τι έκαναν αυτοί οι άνθρωποι και ποια είναι τα θετικά χαρακτηριστικά τους, γιατί αυτός ο ηγέτης αναδείχτηκε ανάμεσα στους

υπόλοιπους στην εποχή του και τι εμπόδια προσπελάστηκαν για να πετύχουν τους στόχους τους. Η μελέτη αυτή των βιογραφιών θα μπορούσε να γίνει είτε σε ατομικά είτε ομαδικά. Κατ' επέκταση της ανάγνωσης βιογραφιών είναι η ανάγνωση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας. Όταν τα παιδιά εξοικειωθούν με τον όρο του ηγέτη και τα χαρακτηριστικά του και έχουν μελετήσει ήδη βιογραφίες ηγετών αρχίζουν και «ψάχνουν» τον ηγέτη στα παραμύθια και στα βιβλία τους. Κρίνουν του ήρωες που ήδη ξέρουν και σχολιάζουν το τι έκαναν και έπειτα τι θα έκαναν εκείνα στη θέση τους (Bisland, 2004). Στη λογική της μελέτης των βιογραφιών είναι και η δημιουργία μικρών βιβλίων ηγεσίας από τους ίδιους τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει ως επέκταση της προηγούμενης ή και ανεξάρτητα από αυτή. Τα παιδιά μελετούν έναν ηγέτη και συλλέγουν πληροφορίες για αυτόν συντάσσοντας ένα μικρό βιβλίο. Η διαφορά με την απλή μελέτη των βιογραφιών είναι ότι σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές καλούνται να βρουν στοιχεία της προσωπικότητας και της ζωής του ηγέτη που θα μπορούσαν να μιμηθούν και οι ίδιοι στη δική τους ζωή. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει διάχυση των πληροφοριών αυτών στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου και στους γονείς των παιδιών (Bisland, 2004).

Σε παρόμοιο πλαίσιο εντάσσεται και ο καταιγισμός ιδεών με ηγετικά χαρακτηριστικά (brainstorming). Οι μαθητές εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που αναδεικνύουν τους ηγέτες και έπειτα αναζητούν τα ανάλογα σε άλλους συμμαθητές και φίλους τους, σε ενήλικες αλλά και στους ίδιους τους εαυτούς τους. Τέτοια κοινά χαρακτηριστικά είναι η ευγένεια, η εξυπνάδα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η τιμιότητα, το

αίσθημα δικαίου και η αυτοπεποίθηση. Μία καλή ιδέα θα ήταν να προσκληθούν ομιλητές στο σχολείο και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους ως ηγέτες και τα χαρακτηριστικά που τους έχουν αναδείξει (Bisland, 2004). Καταληκτικά, θα μπορούσαν οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες να κατασκευάσουν τα δικά τους παιχνίδια ηγεσίας- παραλλαγές παιχνιδιών που ήδη υπάρχουν όπως μονόπολη, παιχνίδια μνήμης και παιχνίδια ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο θα τους ήταν πιο εύκολο να μάθουν τα χαρακτηριστικά των ηγετών καθώς θα έπρεπε να ασχοληθούν σοβαρά με την κατασκευή των παιχνιδιών αλλά και θα μπορούσαν να θυμούνται τις πληροφορίες αυτές πιο εύκολα καθώς θα έπαιζαν με τα παιχνίδια που θα είχαν οι ίδιοι φτιάξει (Bisland, 2004).

β. Να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικής επαφής. Να γνωρίσουν τη σημασία της γλώσσας του σώματος στη διαπροσωπική επικοινωνία και να μάθουν πώς να εντάξουν και οι ίδιοι τη γλώσσα του σώματος στην επικοινωνία τους με τους άλλους.

Η επικοινωνία είναι κινητήριος δύναμη για μια επιτυχημένη διαπροσωπική επαφή. Οι καλοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν το όραμά τους στους άλλους. Να μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ αυτών και των οπαδών τους και το αντίστροφο. Η εκμάθηση διαπροσωπικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και δημιουργίας ομάδας είναι απαραίτητη (Chan, 2007). Η θεμελίωση αυτής της καλής επικοινωνίας μέσω του διαλόγου, της ενεργητικής ακρόασης αλλά και της μη λεκτικής επικοινωνίας (πχ. νεύμα) με τη χρήση της γλώσσας του σώματος μπορεί και πρέπει να αρχίσει να διδάσκεται στα παιδιά (Leshnowar, 2008). Η παροχή κινήτρων στα παιδιά για επικοινωνία και η κινητοποίησή τους προς αυτήν την κατεύθυνση είναι απαραίτητες (Meyer,

1996, ό.α στο Ogurlu & Serap, 2014). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί τόσο μέσω της ομαδικής δουλειάς στο χώρο του σχολείου όσο και της συμμετοχής τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες έτσι ώστε να έρθουν σε επαφή με καινούριους και διαφορετικούς ανθρώπους σε ένα άλλο πλαίσιο άγνωστο για εκείνα και να κληθούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε αυτό (Bisland, 2004). Το κλασικό παιχνίδι Simon Says είναι αποτελεσματικός τρόπος να διδαχθούν οι μαθητές τις ηγετικές δεξιότητες όσο αφορά το κομμάτι της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Καμπόλη & Αντωνίου, 2011). Τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν οδηγίες, να κάνουν διάλογο, να ακούν και να απαντούν με τη σειρά τους γεγονός εξαιρετικά σημαντικό για μία αποτελεσματική επικοινωνία καθώς τα παιδιά συνηθίζεται να δρουν αυθόρμητα και παρορμητικά, να μην περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν και να βιάζονται να επιβάλουν τη γνώμη τους χωρίς να ακούσουν τους άλλους (Bisland, 2004). Το ίδιο μπορεί να επιτευχθεί και με τον ομαδικό διάλογο στην τάξη τον οποίο συντονίζει ο εκπαιδευτικός. Επιλέγεται ένα θέμα από την επικαιρότητα που να αφορά τα παιδιά και να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον, όπως για παράδειγμα η εγκληματικότητα στη γειτονία τους, και συζητείται με επιχειρήματα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά στοχάζονται, εκφράζουν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους και στο τέλος καταλήγουν σε λύση (Leshpower, 2008).

γ. Να διδάξουν στα παιδιά πώς να είναι σε θέση να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις.

Η εκπαίδευση ηγετών πρέπει να περιλαμβάνει θέματα επίλυσης συγκρούσεων και σχεδιασμού για τη λήψη αποφάσεων (Meyer, 1996, ό.α στο Ogurlu & Serap,

2014). Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται το συναίσθημά τους και να μπορούν να κάνουν χρήση αυτού για να πάρουν αποφάσεις, γεγονός που θα αυξήσει την ηγετική τους αποτελεσματικότητα (Chan, 2007). Οι συγκρούσεις είναι μέρος της καθημερινής ζωής όλων των ανθρώπων, ακόμα και των παιδιών. Για αυτό και θα πρέπει να μάθουν από μικρή ηλικία πώς να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει υποθετικά σενάρια διαλόγου και να καλέσει τα παιδιά να πάρουν αποφάσεις. Τα παιδιά πάνω σε αυτά τα υποθετικά σενάρια καλούνται να πάρουν αποφάσεις και να προσπεράσουν ηθικά διλήματα σκεπτόμενοι και τους άλλους. Χωρίζονται ανά δύο, συζητούν το σενάριο και το παρουσιάζουν όπως εκείνα επιθυμούν (γραπτά, σε παιχνίδι ρόλων στην τάξη, με ζωγραφιές). Ένα υποθετικό σενάριο θα ήταν το εξής : «Βλέπεις το συμμαθητή σου να αντιγράφει και ο δάσκαλος δεν τον έχει δει. Τι θα έκανες;». Ο σκοπός αυτού του τύπου δραστηριοτήτων είναι να διδαχθούν τα παιδιά να βλέπουν τις καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αντιληφθούν ότι οι πράξεις τους επηρεάζουν και τους άλλους. (Bisland, 2004)

δ. Να δείξουν τρόπους ώστε οι μαθητές να μπορούν να σχεδιάσουν τα μελλοντικά τους βήματα και τις δράσεις τους.

Σκοπός όλων όσων διδάσκονται τα παιδιά για την ηγεσία είναι η εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή. Η διδασκαλία ηγετικών δεξιοτήτων σε σημαίνει αυτόματα ότι όλα τα παιδιά θα γίνουν ηγέτες στην ενήλικη ζωή τους. Η σύνδεση με το μέλλον είναι αυτό που ζητείται σε αυτήν την περίπτωση. Υπάρχουν πάρα πολλές ευκαιρίες στην καθημερινή τους ζωή τόσο στο σχολείο (πχ σχολικές εκλογές, σχολικά συμβούλια) όσο και έξω από αυτό, στην οικογένεια (διαφωνίες με

αδέρφια και γονείς), στη γειτονιά (διαφωνίες με φίλους), να εφαρμόσουν όσα έμαθαν για τις δεξιότητες ηγεσία (Bisland, 2004).

ε. Να διδάξουν στα παιδιά τη σημασία της απόκτησης οράματος.

Η ύπαρξη οράματος είναι πολύ σημαντική για τις ομάδες και τους ηγέτες. Οι ηγέτες που δεν έχουν όραμα δεν καταφέρνουν να πετύχουν και τους στόχους τους. Ο ηγέτης είναι εκείνος που επηρεάζει τους άλλους και τους συσπειρώνει κάτω από αυτό το κοινό όραμα, τον κοινό σκοπό. Το όραμα κινητοποιεί τα παιδιά και τους εξάπτει τη φαντασία. Δίνει νόημα στη μελέτη που κάνουν τα παιδιά για να προοδεύσουν, οξύνει την κριτική τους σκέψη και τα ωθεί να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους. Η δημιουργία νέων ιδεών είναι ο καλύτερος τρόπος να επηρεάσει ο ηγέτης την ομάδα του. Η δημιουργική σκέψη δίνει το έναυσμα για να τεθούν νέοι στόχοι και δίνει κίνητρο στην ομάδα. Για παράδειγμα σε μια σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διηγηθεί ιστορίες στους μαθητές του. Ιστορίες που συνδέονται με αξίες και περνάνε μηνύματα. Τα παιδιά καλούνται για παράδειγμα να γράψουν ή να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονται τον κόσμο σε μερικά χρόνια και να ενσωματώσουν στο κείμενο ή τη ζωγραφιά τους όλα αυτά που φαντάζονται πως θα έχουν αλλάξει (Καμπόλη & Αντωνίου, 2011· Leshnowar, 2008).

Γονεϊκή επιρροή

Το περιβάλλον θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Συνεπώς το οικογενειακό περιβάλλον, με τη σειρά του, λειτουργεί επικουρικά σε όσα προσπαθούν να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2015). Οι γονείς έχουν τον πιο σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Τίποτα από

όσα θα διδαχθούν στο σχολείο δεν θα αφομοιωθεί εξολοκλήρου εάν δεν βοηθήσουν και εκείνοι τα παιδιά τους (Bisland, 2004). Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών από μικρή ηλικία, να τους προσφέρει τις δυνατότητες να αποκτούν συνεχώς νέα ενδιαφέροντα και να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Karnes & Bean, 1990). Επιδρά καθοριστικά στην ενίσχυση της διανοητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2015). Οι γονείς πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να εφαρμόσουν τις ηγετικές δεξιότητες στην καθημερινή ζωή. Να τα παροτρύνουν να λαμβάνουν ενεργό μέρος στις κοινές οικογενειακές δραστηριότητες και να συμμετέχουν στην οργάνωση αυτών καθώς και σε γενικότερες αποφάσεις που αφορούν την οικογένεια (Καμπόλη & Αντωνίου, 2011). Να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να σκέφτονται ως ανεξάρτητα άτομα, να είναι σε θέση να υποστηρίξουν την άποψή τους και να μπορούν να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους. Τέλος, να τα υποστηρίζουν σε οποιαδήποτε προσπάθειά τους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στα πλαίσια του σχολείου, της οικογένειας αλλά και στις παρέες τους (Bisland, 2004). Όλα αυτά όμως δεν μαθαίνονται αυτόματα. Απαιτείται χρόνος και καθημερινός παραδειγματισμός από τους ίδιους τους γονείς. Η συζήτηση γύρω από τα θέματα της καθημερινότητας μέσα στην οικογένεια και η συμμετοχή των παιδιών βοηθάει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι γονείς που σέβονται τις απόψεις των παιδιών τους και τους δίνουν χώρο να διαμορφώσουν και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των ηγετικών χαρακτηριστικών των παιδιών τους. Ακόμα και οι λανθασμένες αποφάσεις που τυχόν πάρει ένα παιδί θα το βοηθήσουν να αναπτύξει τις δεξιότητες λήψης απόφασης στο μέλλον (Karnes & Bean, 1990).

Λόγω της παραγκώνισης της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών για ηγετικές δεξιότητες η πλειονότητα αυτών δεν θα καταφέρουν να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί και ο γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους αυτές και να τις αξιοποιήσουν (Bisland, 2004). Όπως και σε όλα τα θέματα που αφορούν παιδιά – εκπαιδευτικά και μη- η συνεργασία σχολείου σπιτιού είναι απαραίτητη για να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να βοηθήσουν και τους γονείς, να τους διδάξουν πώς να παροτρύνουν τα παιδιά τους και πώς να τα βοηθήσουν να αξιοποιήσουν τις ηγετικές τους ικανότητες. Να μάθουν στα παιδιά τους να κυνηγούν τους στόχους του αλλά και να αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία και δυναμισμό τις αποτυχίες τους (Chan, 2007).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο αριθμό ερευνών που αφορούν την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα σε συνδυασμό με τις ηγετικές δεξιότητες των παιδιών, και ακόμη περισσότερο μαθητών έκτης δημοτικού (δηλ. παιδιών που διανύουν το δωδέκατο έτος της ηλικίας τους), σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση ύπαρξης πιθανών σχέσεων και διαφοροποιήσεων μεταξύ ηγετικών ικανοτήτων, συναισθηματικής νοημοσύνης και τελειομανίας που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Συγκεκριμένα, θα ελεγχθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Αν οι ηγετικές ικανότητες διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των μαθητών, τη μόρφωση των γονέων ή τη σειρά γέννησης.

- 2) Αν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των μαθητών, τη μόρφωση των γονέων ή τη σειρά γέννησης.
- 3) Αν η ανάγκη των μαθητών να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των μαθητών, τη μόρφωση των γονέων ή τη σειρά γέννησης.
- 4) Αν η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τις ηγετικές ικανότητες των παιδιών ή την ανάγκη τους να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους.

Δεύτερο Κεφάλαιο: Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 μαθητές έκτης δημοτικού. Το δείγμα αποτελείται από 83 κορίτσια και 67 αγόρια, μαθητές δημόσιων κα ιδιωτικών σχολείων των οποίων η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών τους ποικίλει. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονται από ένα δημόσιο σχολείο της Αττικής, μετά από συγκατάθεση των γονέων και του συλλόγου διδασκόντων, και από ένα ιδιωτικό φροντιστήριο της Αττικής, όπου τα παιδιά προετοιμάζονταν για τις εισαγωγικές εξετάσεις που διεξάγονται κάθε χρόνο για την εισαγωγή των επιτυχόντων στα πρότυπα γυμνάσια της Αθήνας. Το αντικείμενο της έρευνας είναι οι ηγετικές ικανότητες των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών. Η επιλογή του δείγματος είναι τέτοια έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ακαδημαϊκή υπεροχή των παιδιών αυτών. Οι μαθητές που προετοιμάζονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις σε πρότυπα σχολεία είναι μαθητές υψηλών δυνατοτήτων σε μαθησιακό επίπεδο. Το βασικό χαρακτηριστικό τους όμως είναι ότι είναι παιδιά με φιλοδοξίες, όραμα και θέληση να προσπαθήσουν να πετύχουν και να εξελιχθούν. Όσο αφορά τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, η επιλογή τους έγινε μετά από συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων και κυρίως τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, οι οποίοι είναι σε καθημερινή επαφή μαζί τους και είναι σε θέση να διακρίνουν εκείνα τα παιδιά που θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές δυνατότητες.

Πίνακας 2.1

Συχνότητες των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο

	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αγόρια	67	8,074	8,956
Κορίτσια	83	9,172	9,937
Σύνολο	150	8,675	9,489

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που προέκυψαν από τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων σε πίνακες.

Πίνακας 2.2

Συχνότητες για τη σειρά γέννησης ανάλογα με το φύλο

		ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ				
		Μοναχοπαίδι	1ο	2ο	3ο	5ο
ΦΥΛΟ	Αγόρι	12	20	32	3	0
	Κορίτσι	20	28	27	6	2

Πίνακας 2.3

Συχνότητες για τη μόρφωση γονέων ανάλογα με το φύλο

		Μόρφωση μητέρας		Μόρφωση πατέρα	
		Πανεπιστήμιο	Λύκειο	Πανεπιστήμιο	Λύκειο
ΦΥΛΟ	Αγόρι	61	6	55	12
	Κορίτσι	72	11	69	14

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στα παιδιά αποτελείται από τέσσερα μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα για τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών. Υπάρχουν ερωτήματα που αφορούν τους βαθμούς τους στο σχολείο, τα ενδιαφέροντά τους και ερωτήματα που σχετίζονται με την οικογένειά τους.

Roets Rating Scale for Leadership (RRSL)

Η συγκεκριμένη κλίμακα δημιουργήθηκε από την Roets το 1997 στην προσπάθειά της να προσδιορίσει ποιοι μαθητές θα μπορούσαν να επωφεληθούν από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ηγετικών δεξιοτήτων που εφάρμοζε (Chan, 2007). Πρόκειται για μία κλίμακα αυτοαξιολόγησης. Αποτελείται από 26 ερωτήματα τύπου Likert η οποία απευθύνεται σε μαθητές από 10 μέχρι 18 ετών. Τα παιδιά απαντούν στα ερωτήματα δηλώνοντας την άποψή τους σε μία εξαβάθμια κλίμακα (διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα). Είναι ένα σύντομο εργαλείο που μετράει την ηγετική αυτοαποτελεσματικότητα, την ηγετική ευελιξία και τον προσανατολισμό στο στόχο (Chan, 2000· Shaunessy, 2004).

Emotional IQ scale (EQ Scale)

Πρόκειται επίσης για μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης τύπου Likert, η οποία μετράει τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων που τη συμπληρώνουν (emotional intelligence) με καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία. Οι ερευνητές έπειτα από μελέτη κατέληξαν σε 33 ερωτήματα τα οποία αποτελούν και την τελική κλίμακα. Από αυτά, τα 13 είναι σχετικά με την εκτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων, τόσο για τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο όσο και για τους άλλους. Ακόμα 10 ερωτήματα αφορούν τη ρύθμιση συναισθήματος και τα υπόλοιπα 10 σχετίζονται με τη χρήση των συναισθημάτων από τα άτομα (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998).

Perfectionism

Η συγκεκριμένη κλίμακα αυτοαξιολόγησης αποτελείται από 18 ερωτήματα για την τελειομανία για τα παιδιά και τους εφήβους. Οι έρευνες δείχνουν ότι η τελειομανία συνδέεται με διάφορες μορφές ψυχοπαθολογίας όπως η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές και το άγχος καθώς επίσης ότι και τα άτομα που είναι τελειομανή χαρακτηρίζονται από μια ναρκισσιστική συμπεριφορά και ενδιαφέρονται για κοινωνική αποδοχή. Το μοντέλο της τελειομανίας αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις τελειομανίας. Αυτές είναι το να αισθάνεται κανείς τέλειος για τον εαυτό του, να αισθάνεται τέλειος για τους άλλους και να αισθάνεται τέλειος για την κοινωνία ολόκληρη. Το δεύτερο συστατικό του μοντέλου αντανακλά τη διαπροσωπική έκφραση της τελειομανίας, την αυτοπαρουσίαση, δηλαδή την προσπάθεια να αναδείξει κανείς τα θετικά του στοιχεία ή να καλύψει τις ατέλειες του. Περιλαμβάνει 3 παράγοντες: την τελειομανή αυτοπαρουσίαση, δηλαδή να δείχνει κανείς ότι είναι τέλειος στους άλλους, την συγκάλυψη της ατέλειας, δηλαδή το να αποφεύγει κάποιος να δείχνει τα ελαττώματα του σε άλλους και τέλος τη μη δημοσιοποίηση της ατέλειας, δηλαδή να μη γνωστοποιεί κάποιος τις αδυναμίες τους στους άλλους. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται περιλαμβάνει ερωτήματα και από τους τρεις αυτούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα οκτώ ερωτήματα σχετίζονται με την αυτοπαρουσίαση, έξι με τη συγκάλυψη της ατέλειας και τα υπόλοιπα τέσσερα με τη μη δημοσιοποίηση της ατέλειας. Το τρίτο συστατικό περιλαμβάνει τη γνωστική επεξεργασία που κάνει το άτομο για να αισθάνεται ότι είναι τέλειο (Hewitt, Blasberg, Flett, Besser, Sherry, Caelian & Birch, 2011).

Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια για όλους τους συμμετέχοντες. Έγινε η χορήγηση του ερωτηματολογίου σε μικρές ομάδες των 5 ατόμων (βλ. Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα από τα παιδιά. Θεωρήθηκε η βέλτιστη λύση να γίνει η χορήγηση του ερωτηματολογίου με αυτόν τον τρόπο καθώς είναι πιο εύκολο να λυθούν τυχόν απορίες των παιδιών και να τους εξηγηθεί η διαδικασία και ο σκοπός της έρευνας. Ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες ήταν τυχαίος. Η διαδικασία διήρκεσε 20 με 30 λεπτά. Τα άτομα της κάθε ομάδας ολοκλήρωναν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε σχεδόν ταυτόχρονο χρόνο και χωρίς να έχουν ιδιαίτερες απορίες για τα ερωτήματα που τους τέθηκαν και μάλιστα δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα.

Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη χορήγηση των παραπάνω ερωτηματολογίων αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 25. Αρχικά, βρέθηκε ο δείκτης Cronbach's α προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εργαλείων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov. Για τον έλεγχο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U προκειμένου να βρεθούν πιθανές διαφορές ανάλογα με το φύλο και τη μόρφωση του πατέρα ή της μητέρας και one-way ANOVA ανάλογα με τη σειρά γέννησης. Για τον έλεγχο του δεύτερου και του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε παραμετρικός έλεγχος t test και one-way ANOVA για τις πιθανές διαφορές των μεταβλητών ανάλογα με το φύλο και τη μόρφωση του

πατέρα ή της μητέρας και ανάλογα με τη σειρά γέννησης αντίστοιχα. Τέλος, για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά την πιθανή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις ηγετικές ικανότητες και την τελεομανία χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman rho. Ο έλεγχος των ερωτημάτων ήταν δίπλευρος (two-tailed) και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = 0,5$.

Τρίτο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Έλεγχος αξιοπιστίας και κανονικότητας

Για το πρώτο ερωτηματολόγιο (RRSL) το α του Cronbach's προκύπτει 0,792. Για το EQ Scale 0,728 και για το Perfectionism 0,879. Έτσι, η αξιοπιστία και των τριών εργαλείων κρίνεται ικανοποιητική. Πιο συγκεκριμένα για το τρίτο εργαλείο ελέγχθηκε η αξιοπιστία και των τριών επιμέρους υποκλιμάκων. Η πρώτη υποκλίμακα που μετράει την αυτοπαρουσίαση βρέθηκε να έχει ικανοποιητική αξιοπιστία για $\alpha = 0,869$. Τέλος, για την υποκλίμακα που μετράει τη μη δημοσιοποίηση της ατέλειας καθώς και εκείνη που μετράει τη γνωστική επεξεργασία που κάνει το άτομο για να αισθάνεται ότι είναι τέλειο η αξιοπιστία δεν κρίθηκε να είναι ικανοποιητική για $\alpha = 0,659$ και $\alpha = 0,502$ αντίστοιχα.

Στη συνέχεια πραγματοποιούμε έλεγχο κανονικότητας. Για το πρώτο ερωτηματολόγιο προκύπτει μη κανονική κατανομή (0,048). Η κατανομή είναι κανονική για τα άλλα δύο ερωτηματολόγια (0,2). Ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε και για τους βαθμούς των μαθητών (βαθμός πέρυσι, βαθμός πρόπερσι, βαθμός νεοελληνικής γλώσσας, βαθμός μαθηματικών), τον αριθμό των βιβλίων που έχουν διαβάσει καθώς και για τον αριθμό των αδερφών που δήλωσαν ότι έχουν. Ωστόσο για καμία από τις παραπάνω μεταβλητές δεν προκύπτει κανονική κατανομή.

Έλεγχος 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Για τον έλεγχο των πιθανών διαφοροποιήσεων στις ηγετικές ικανότητες των μαθητών ανάλογα με το φύλο, τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικές αναλύσεις. Βρέθηκε ότι δεν προκύπτει σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για $U = 2708$, $p = 0,784$.

Διαφοροποιήσεις δεν υπήρξαν ούτε ανάλογα με τη μόρφωση του πατέρα ($U=1469, p= 0,477$) και της μητέρας ($U=1024,5, p= 0,529$).

Για να ελεγχθεί αν η σειρά γέννησης επηρεάζει τις ηγετικές ικανότητες των μαθητών πραγματοποιήθηκε έλεγχος ANOVA. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για $F= 0,341, p= 0,85$.

Έλεγχος 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Για τον έλεγχο του 2^{ου} ερωτήματος που αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι. Συγκεκριμένα το t test για τις πιθανές διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το φύλο δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές για $t= -0,592, p= 0,555$. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν προέκυψαν ούτε για τη μόρφωση του πατέρα ή της μητέρας για $t=1,209, p= 0,228$ και $t=1,564, p=0,12$ αντίστοιχα. Τέλος, ο έλεγχος one-way ANOVA για τις διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών ανάλογα με τη σειρά γέννησης έδειξε ότι αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές για $F= 1,038, p=0,39$.

Έλεγχος 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Για τον έλεγχο των πιθανών διαφοροποιήσεων του επιπέδου της ανάγκης των μαθητών να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι. Συγκεκριμένα δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο των μαθητών για $t= 1,718, p= 0,088$, τη μόρφωση του πατέρα για $t=-1,625, p=0,106$, ή τη μόρφωση της μητέρας για $t=0,137, p= 0,892$. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της one-way ANOVA δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις του επιπέδου της ανάγκης των μαθητών να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους ούτε ανάλογα με τη σειρά γέννησης ($F= 0,483, p= 0,748$).

Έλεγχος 4^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Για τον έλεγχο πιθανών συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με τις ηγετικές ικανότητές τους ή την ανάγκη τους να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman με τα ακόλουθα αποτελέσματα. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών βρέθηκε να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τις ηγετικές ικανότητες ($r_{ho}= 0,646$) η οποία ήταν στατιστικά σημαντική για $p < 0,001$. Επίσης η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασε μικρή θετική συσχέτιση με την ανάγκη των παιδιών να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους ($r_{ho}= 0,251$), η οποία ήταν στατιστικά σημαντική για $p < 0,002$.

Πίνακας 3.1

Πίνακας συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με τις ηγετικές ικανότητές τους ή την ανάγκη τους να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους

	RRSL	EQ	PERFECTIONISM
RRSL	-	0,646**	0,139
EQ	-	-	0,251**
PERFECTIONISM	-	-	-

** Η συσχέτιση βρέθηκε σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,01$

Τέταρτο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα υπήρξε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η ύπαρξη πιθανών σχέσεων και διαφοροποιήσεων μεταξύ ηγετικών ικανοτήτων, συναισθηματικής νοημοσύνης και τελειομανίας μαθητών έκτης δημοτικού οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ακαδημαϊκά χαρισματικοί. Πρόκειται για ερωτήματα που αφορούν στην ουσία την ύπαρξη ηγετικών δεξιοτήτων σε χαρισματικά παιδιά. Ερωτήματα που έχουν τεθεί σε περιορισμένο αριθμό ερευνών στο παρελθόν.

Το πρώτο ερώτημα που εξετάστηκε αφορά την τυχόν διαφοροποίηση των ηγετικών ικανοτήτων ανάλογα με το φύλο, τη μόρφωση των γονέων και τη σειρά γέννησης των παιδιών. Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Σημαντικές διαφορές δεν προκύπτουν επίσης ούτε για τη μόρφωση των γονέων αλλά και ούτε για τη σειρά γέννησης.

Το φύλο του ηγέτη εμφανίζεται αρκετές φορές ως αντικείμενο έρευνας γενικά σε ζητήματα ηγεσίας ανεξαρτήτου ηλικίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι δεν επηρεάζει την ύπαρξη ηγετικών ικανοτήτων. Συνεπώς, συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα κρίνονται ασαφή. Σε άλλες προκύπτουν φυλετικές διαφορές και σε άλλες όχι. Πιθανόν αυτό να προκύπτει λόγω της επιλογής του δείγματος ή της φύσης της εκάστοτε έρευνας (Edmunds & Yewchuk, 1996). Ωστόσο, υπάρχει η γενική αντίληψη ότι οι γυναίκες υιοθετούν ηγετικά χαρακτηριστικά και ηγετικό στυλ που είναι περισσότερο προσανατολισμένο στο συναίσθημα ενώ οι άνδρες υιοθετούν πρακτικές που τους οδηγούν στην άμεση επίτευξη του στόχου, γεγονός που τους κάνει περισσότερο αποτελεσματικούς ηγέτες (Edmunds & Yewchuk, 1996).

Smyth & Ross, 1999). Τέλος, να είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά σε έρευνα του Chan to 2007 όπου συμμετείχαν χαρισματικοί μαθητές στο Χονγκ Κονγκ. Προέκυψε ότι το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης της ηγετικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια φαίνεται να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως ηγέτες από ότι τα κορίτσια (Chan, 2007).

Όσο αφορά τη μόρφωση των γονέων οι διαφορές που βρέθηκαν δεν ήταν σημαντικές. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι οι γονείς τους είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου.

Αναλυτικότερα, το 82,66% των μαθητών δήλωσαν ότι ο πατέρας τους είναι απόφοιτος πανεπιστημίου και το 88,66% ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτη πανεπιστημίου. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι το ποσοστό των παιδιών των οποίων και οι δύο γονείς είναι απόφοιτοι λυκείου αγγίζει μόλις το 7,33%. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη. Οι γονείς αυτών των δωδεκάχρονων παιδιών, η πλειοψηφία των οποίων είναι νέοι σε ηλικία, ανεξάρτητα του επαγγέλματός τους είναι άνθρωποι μορφωμένοι με τουλάχιστον ένα πτυχίο στην κατοχή τους.

Τέλος, σχετικά με τη σειρά γέννησης, για την οποία επίσης δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, πρέπει να σημειώσουμε ότι προφανώς δεν επηρεάζει την προσοχή που δίνουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κάτι που συνέβαινε παλιότερα. Το 21,33% του συνόλου των μαθητών είναι μοναχοπαίδια, το 32% είναι τα πρώτα παιδιά στην οικογένεια, το 39,44% είναι δεύτερα σε σειρά γέννησης, το 6% τρίτα και υπάρχει και ένα 1,33% που είναι πέμπτα σε σειρά γέννησης (συγκεκριμένα η απάντηση αυτή δόθηκε από δύο κορίτσια). Το ποσοστό των παιδιών που έχουν γεννηθεί δεύτερα στην

οικογένεια είναι ελαφρώς μεγαλύτερο σε σχέση με τα υπόλοιπα, κάτι όμως που δεν φαίνεται να επηρεάζει την ύπαρξη ηγετικών δεξιοτήτων. Οι προσδοκίες και η προσοχή που δίνουν οι σύγχρονοι γονείς σε όλα τους τα παιδιά είναι η ίδια. Έχουν φιλοδοξίες και εκείνα και κάνουν ότι μπορούν για να τους δώσουν τα απαραίτητα εφόδια για να πετύχουν στο μέλλον.

Το δεύτερο ερώτημα που μελετήθηκε αφορούσε τη διαφοροποίηση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε σχέση πάλι με το φύλο τους, τη μόρφωση των γονέων και τη σειρά γέννησης. Για ακόμα μία φορά δεν προκύπτουν σε κανένα από αυτούς τους ελέγχους στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990) συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να ελέγχουν και να χειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, να μπορούν να δρουν ανάλογα με την κατάσταση λαμβάνοντας υπόψη και το συναίσθημα και να μπορούν να αντιλαμβάνονται και τα συναισθήματα των άλλων. Οι ηγέτες έχουν υψηλότερη νοημοσύνη υπό τη λογική ότι πρέπει να είναι πιο έξυπνοι από τους οπαδούς τους. Επίσης έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, δείχνουν αφοσίωση στο έργο τους και δρουν ομαδικά (Leshpower, 2008· Muammar, 2015). Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιβεβαιώθηκε η παραδοσιακή αντίληψη ότι η γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερο συναίσθημα και ενδιαφέρον για τους άλλους ενώ οι άνδρες εστιάζουν περισσότερο στην επίλυση προβλημάτων, καθώς τα σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης των κοριτσιών ήταν υψηλότερα από εκείνα των αγοριών (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Κάτι τέτοιο δεν προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας για $t = -0,592$, $p = 0,555$.

Σχετικά με τα επίπεδα μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας και τη σειρά γέννησης των παιδιών δεν προκύπτουν, όπως προαναφέρθηκε, στατιστικά σημαντικές διαφορές $t=1,209, p= 0,228$ και $t=1,564, p=0,12$ και $F= 1,038, p=0,39$ αντίστοιχα.

Η τελειομανία των μαθητών εξετάστηκε στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε για το φύλο των παιδιών, ούτε για τη μόρφωση των γονέων αλλά και ούτε και για τη σειρά γέννησής τους για $t= 1,718, p= 0,088$, για $t=-1,625, p=0,106$, για $t=0,137, p= 0,892$ και για $F= 0,483, p= 0,748$ αντίστοιχα. Η τελειομανία συνδέεται με μορφές ψυχοπαθολογίας όπως η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές και το άγχος και περιλαμβάνει την ανάγκη των ατόμων να παρουσιάζονται τέλεια στους άλλους, να αποφεύγουν να τους δείχνουν τις αδυναμίες τους τις οποίες και προσπαθούν συνεχώς να συγκαλύπτουν (Hewitt, Blasberg, Flett, Besser, Sherry, Caelian & Birch, 2011). Τα χαρισματικά παιδιά υστερούν σημαντικά στη διαχείριση τους άγχους τους (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Οι προσδοκίες του περιβάλλοντός τους καθώς και το κοινωνικό στρες που βιώνουν λόγω της αίσθησης ότι είναι διαφορετικοί από τους άλλους τα πιέζει σημαντικά (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Όπως αναφέρει ο Rimm (Rimm, 2008) έχουν χαμηλή κοινωνική αυτοαντίληψη και συχνά οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση. Η έρευνα των Lee και Olszewski-Kubilius επιβεβαιώνει ότι αυτό το άγχος υπάρχει και είναι δύσκολα διαχειρίσιμο ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα ελέγχει τις πιθανές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με τις ηγετικές ικανότητές τους και

την τελειομανία τους. Από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προκύπτουν δύο σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις. Μία ισχυρή θετική, της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις ηγετικές ικανότητες και μία μικρή θετική, της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ανάγκη των παιδιών να παρουσιάζονται τέλειοι στους άλλους.

Η ισχυρή συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και οι ηγετικών ικανοτήτων συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Οι ηγέτες έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, δείχνουν αφοσίωση στο έργο τους και δρουν ομαδικά (Leshnowar, 2008). Ο Northouse (2012) αλλά και ο Goleman's (1995) συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την επιτυχημένη ηγεσία (Chan, 2007· Muammar, 2015). Υπογραμμίζεται συνεπώς η σπουδαιότητα των δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων, γεγονός που ζητείται από τους ηγέτες.

Επιπλέον, προέκυψε και στατιστικά σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την τελειομανία που έχουν τα χαρισματικά παιδιά. η διαχείριση του συναισθήματος και οι δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση και ρύθμιση αυτού συνδέονται άμεσα με το άγχος και την πίεση που νιώθουν τα παιδιά αυτά από το περιβάλλον αλλά και από τους ίδιους τους εαυτούς τους για να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που έχουν τεθεί εκ των προτέρων λόγω της χαρισματικής φύσης τους. Επιπλέον η κοινωνική απομόνωση από τους συνομήλικους τους, που συχνά παρατηρείται, επηρεάζεται από την δεξιότητες διαχείρισης αυτών των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν.

Περιορισμοί της έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας έγινε η καλύτερη δυνατή προσπάθεια για την κατάλληλη επιλογή του δείγματος. Σημαντικός της περιορισμός είναι ο προσδιορισμός της ακαδημαϊκής χαρισματικότητας. Συμμετέχουν 67 αγόρια και 83 κορίτσια, με σχετικά καλή αναλογία μεταξύ τους, τα οποία επιλέχθηκαν ως ακαδημαϊκά χαρισματικά παιδιά. Η επιλογή αυτή έγινε με βάση τις σχολικές τους επιδόσεις και τη γενικότερη σχολική τους εικόνα. Η επιλογή αυτή πιθανό να μπορούσε να γίνει καλύτερα εάν υπήρχε κάποιο εργαλείο που να μετράει άμεσα την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα των παιδιών. Ένας ακόμη περιορισμός που θα έπρεπε να αναφερθεί είναι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου, γεγονός που πιθανόν να επηρεάζει και τις απαντήσεις των παιδιών.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην καλύτερη επιλογή του δείγματος έτσι ώστε να εξασφαλιστεί απόλυτα η ακαδημαϊκή υπεροχή των συμμετεχόντων σε αυτή. Ενδιαφέρον θα ήταν επίσης να γίνει επέκταση αυτής και σε παιδιά που κατοικούν σε επαρχιακές πόλεις και χωριά της χώρας έτσι ώστε να διερευνηθούν τυχόν διαφορές στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο παιδιά οικογενειών που κατοικούν στην επαρχία να δώσουν διαφορετικές απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται. Επιπλέον, για τη διεξαγωγή μιας ολοκληρωμένης μελέτης θα ήταν φρόνιμο να γίνει και ηλικιακή επέκταση του δείγματος. Τα παιδιά διαφοροποιούνται διαχρονικά. Ο χαρακτήρας τους, οι ικανότητές και ο

τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα πράγματα μεταβάλλεται διαρκώς. Ενδιαφέρουσες συγκρίσεις θα μπορούσαν να γίνουν μεταξύ μαθητών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου και να προσδιοριστούν η ύπαρξη και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων σε διαφορετικές ηλικίες. Το επίπεδο της μόρφωσης των γονέων των συμμετεχόντων θα μπορούσε επίσης μελλοντικά να ελεγχθεί έτσι ώστε στο δείγμα να υπάρχουν περισσότερα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου, για να γίνει δυνατός ο έλεγχος της πιθανόν επιρροής που ασκεί αυτή η μεταβλητή στις απαντήσεις των παιδιών. Τέλος, ιδιαιτέρως ωφέλιμο θα ήταν να πραγματοποιηθεί κάποια συστηματική εκπαίδευση παιδιών σχετικά με την ηγεσία. Με αυτόν τον τρόπο θα ήμασταν σε θέση να παρατηρήσουμε χειροπιαστά αποτελέσματα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και να καταλήξουμε εάν και σε τι βαθμό αυτά ευεργετούν τους μαθητές και τους εξοπλίζουν με τα απαραίτητα εφόδια για το μέλλον.

Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω της ύπαρξης των περιορισμών που αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των ηγετικών χαρακτηριστικών των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επιβεβαιώνεται η άποψη ότι πρωτεύοντα ρόλο κατέχει η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών αυτών. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είναι η αφετηρία για την περεταίρω μελέτη των ηγετικών δεξιοτήτων που έχουν τα παιδιά και μέσω αυτής να προκύψουν και άλλες συσχετίσεις, όπως στη παρούσα μελέτη προέκυψε με την τελειομανία. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία που πρέπει να δοθεί στη εκπαίδευση των παιδιών

και στο κομμάτι της ηγεσίας, η οποία αποτελεί ίσως τη λιγότερο μελετημένη πλευρά της χαρισματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Abel, T., & Karnes, F. A. (1993). Self-perceived strengths in leadership abilities between suburban and rural gifted students using the Leadership Strengths Indicator. *Psychological reports*, 73(2), 687-690.
- Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558.
- Αντωνίου, Α. & Κούκουτα, Α. (2010). Τα Χαρισματικά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες: χαρακτηριστικά, εντοπισμός και προγράμματα παρέμβασης. *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη* (σ. 124-137). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Α. & Ξυπολιτά, Ε. (2012). Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές. Σε Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρούμανος, Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σ. 662- 670). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αντωνίου, Α. & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής ύπαρξης και στους χαρισματικούς μαθητές. *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη* (σ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Α. (2018). Ηγετικές ικανότητες, συναισθηματική νοημοσύνη και ηθική συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών. Σε Γ. Παπαδάτος (Επιμ.), *Ο*

φόβος της «αριστείας». *Δημοκρατία και εκπαίδευση χαρισματικών* (σ.80-96). Αθήνα: Gutenberg.

Bakar, A. Y. A., Ishak, N. M., & Abidin, M. H. Z. (2014). The relationship between domains of empathy and leadership skills among gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 765-768.

Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27.

Bisland, A., Karnes, F. A., & Cobb, Y. B. (2004). Resources and Web Sites for Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 27(1), 50-56.

Chan, D. W. (2003). Leadership skills training for Chinese secondary students in Hong Kong: Does training make a difference? *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 166-174.

Chan, D. W. (2000). Assessing leadership among Chinese secondary students in Hong Kong: The use of the Roets Rating Scale for Leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44, 115-122.

Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18(2), 155-172.

Chan, D. W. (2007). Leadership competencies among Chinese gifted students in Hong Kong: The connection with emotional intelligence and successful intelligence. *Roepers Review*, 29(3), 183-189.

- Chernyshev, A. S. (2013). Actualization of Leadership Potential of Socially Gifted Children (Experimental Approach). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 188-191.
- Cho, S., Han, S., & Freeley, M. E. (2012). Development of leadership of former and prospective science Olympians and general students: Examining contributions of personal characteristics and family processes. *Talent Development & Excellence*, 4(2), 127-141.
- Edmunds, A., & Yewchuk, C. R. (1996). Indicators of leadership in gifted grade twelve students. *Prufrock Journal*, 7(2), 345-355.
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper review*, 14(1), 4-6.
- Hewitt, P. L., Blasberg, J. S., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., Caelian, C., ... & Birch, S. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale—Junior Form. *Psychological assessment*, 23(1), 125.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καμπόλη, Γ. & Αντωνίου, Α. (2011). Ηγετικές ικανότητες χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Σε Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), 3^ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης (σ. 151- 159). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1990). Developing Leadership in Gifted Youth. *ERIC*, 1-6.

- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1990). Leadership development and gifted students. *Reston, VA: Council for Exceptional Children.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 490).*
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30(1), 29-67.*
- Leshnower, S. (2008). Teaching leadership. *Gifted Child Today, 31(2), 29-35.*
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted, 28(1), 77-113.*
- Mollar, B. (1985). Developing Leadership Gifted Students. *G/C/T, 8(3), 59-61.*
- Muammar, O. M. (2015). The differences between intellectually gifted and average students on a set of leadership competencies. *Gifted Education International, 31(2), 142-153.*
- Ogurlu, Ü., & Serap, E. (2014). Effects of a Leadership Development Program on Gifted and Non-Gifted Students' Leadership Skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 55, 223-242.*
- Ogurlu, U., & Sevim, M. N. (2017). The opinions of gifted students about leadership training. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 4(2), 41-52.*
- Perez, G. S., Chassin, D., Ellington, C., & Smith, J. A. (1982). Leadership giftedness in preschool children. *Roeper Review, 4(3), 26-28.*

- Πλούμπη, Αικ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2012). *Η ανάπτυξη χαρακτηριστικών ηγετικής συμπεριφοράς στα χαρισματικά παιδιά*. Ανακοίνωση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα», Ιωάννινα, 2, 3 & 4 Νοεμβρίου.
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of managerial psychology, 23*(2), 169-185.
- Riley, T. L., & Karnes, F. A. (1994). Intellectually gifted elementary students' perceptions of leadership. *Perceptual and motor skills, 79*(1), 47-50.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*(2), 167-177.
- Shaunessy, E., & Karnes, F. A. (2004). Instruments for measuring leadership in children and youth. *Gifted Child Today, 27*(1), 42-47.
- Smyth, E., & Ross, J. A. (1999). Developing leadership skills of pre-adolescent gifted learners in small group settings. *Gifted Child Quarterly, 43*(3), 204-211.
- Sisk, D. A. (1985). Leadership development: Its importance in programs for gifted youth. *Nassp Bulletin, 69*(482), 48-54.
- Sisk, D. (2000). Understanding and encouraging leadership giftedness. *On Leadership, 1*(2), 6.

Yusof, R., Ishak, N. M., Zahidi, A. M., Bakar, A. Y. A., Abidin, M. H. Z., & Hamdan, J. (2015). Leadership characteristics among gifted and talented students at Malaysia National Gifted Center. *International Journal of scientific research*, 4(8), 588-594.

Χατζηγεωργίου, & Αντωνίου (2015). Οι αντιλήψεις των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1536-1542.

Παράρτημα



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
 Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε.
 Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
 (Επίκ. Καθηγητής: Α.-Σ. Αντωνίου)

Ερωτηματολόγιο για μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου

[ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΓΡΑΨΕΙΣ ΠΟΥΘΕΝΑ ΤΟ ΕΠΩΝΥΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΟΥ]

Τα παρακάτω ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν προτάσεις που περιγράφουν τον εαυτό σου. Στα ερωτηματολόγια αυτά δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Θα πρέπει να απαντήσεις σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σου θα κρατηθούν εμπιστευτικές.

Σ' ευχαριστούμε πολύ !!! 😊

*** Συμπλήρωσε τα παρακάτω στοιχεία ή σημείωσε με (X) όπου χρειάζεται:**

Φύλο:	αγόρι <input type="checkbox"/>	κορίτσι <input type="checkbox"/>		
Ποια είναι η τάξη φοίτησής σου:	Ε' <input type="checkbox"/>	ΣΤ' <input type="checkbox"/>	Α' γυμν. <input type="checkbox"/>	Β' γυμν. <input type="checkbox"/>
Ποιος ήταν ο τελικός σου βαθμός τις δύο προηγούμενες σχολικές χρονιές;	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
>Ποιος ήταν ο βαθμός σου στη ΓΛΩΣΣΑ στα προηγούμενα τρίμηνα;	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
>Ποιος ήταν ο βαθμός σου στα ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ στα προηγούμενα τρίμηνα;	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Μόρφωση Πατέρα:	Δημοτικό <input type="checkbox"/>	Γυμνάσιο-Λύκειο <input type="checkbox"/>	Πανεπιστήμιο <input type="checkbox"/>	Άλλο:
Μόρφωση Μητέρας:	Δημοτικό <input type="checkbox"/>	Γυμνάσιο-Λύκειο <input type="checkbox"/>	Πανεπιστήμιο <input type="checkbox"/>	Άλλο:
Επάγγελμα πατέρα:			
Επάγγελμα μητέρας:			

Πόσα αδέρφια έχεις (αγόρια, κορίτσια);		αγόρια <input type="text"/>	κορίτσια <input type="text"/>
Σειρά γέννησης	1 ^{ος} /η <input type="text"/>	2 ^{ος} /η <input type="text"/>	3 ^{ος} /η <input type="text"/> Άλλο:.....
Πόσα εξωσχολικά βιβλία διάβασες τον τελευταίο χρόνο <input type="text"/>			
Τι περιεχομένου ήταν;			
Ασχολείσαι με:	Ξένες Γλώσσες	πόσες; <input type="text"/>	
	Μουσική	πολύ <input type="text"/>	μέτρια <input type="text"/> λίγο <input type="text"/>
	Αθλητισμό	πολύ <input type="text"/>	μέτρια <input type="text"/> λίγο <input type="text"/>
	Ζωγραφική	πολύ <input type="text"/>	μέτρια <input type="text"/> λίγο <input type="text"/>
	Άλλο:	πολύ <input type="text"/>	μέτρια <input type="text"/> λίγο <input type="text"/>

Μέρος 1^ο: Στις παρακάτω προτάσεις κύκλωσε τον αριθμό που σε εκφράζει καλύτερα.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα		Ουδέτερος/η		Συμφωνώ απόλυτα

1	Έχω μεγάλη σιγουριά για τα πράγματα	1	2	3	4	5
2	Όταν πιστεύω σε κάτι, δουλεύω για να το προωθήσω	1	2	3	4	5
3	Ακούω και τις δύο μεριές ενός θέματος πριν πάρω μία απόφαση	1	2	3	4	5
4	Έχω αυτοπεποίθηση	1	2	3	4	5
5	Μπορώ να πω την άποψή μου μπροστά σε κοινό	1	2	3	4	5
6	Συνήθως είμαι ικανοποιημένος/ ικανοποιημένη με τις αποφάσεις που έχω πάρει	1	2	3	4	5
7	Όταν κρίνομαι για κάποιες πράξεις μου, μπορώ συνήθως να επιστρέψω στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
8	Μου αρέσει να είμαι υπεύθυνος για γεγονότα	1	2	3	4	5
9	Μπορώ να δω ποια υλικά είναι αναγκαία για να γίνει μια δουλειά	1	2	3	4	5
10	Μπορώ να δω τις συνέπειες των απαραίτητων βημάτων για να γίνει μία δουλειά	1	2	3	4	5
11	Όταν είμαι πεπεισμένος/ πεπεισμένη για κάτι, έχω το κουράγιο να δράσω για αυτό	1	2	3	4	5
12	Συνήθως είμαι ηγέτης στα έργα/ δουλειές	1	2	3	4	5
13	Όταν βλέπω κάποιον ηγέτη, σκέφτομαι ότι και εγώ θα μπορούσα να είμαι εξίσου καλός ηγέτης	1	2	3	4	5
14	Μπορώ να μιλήσω στα άτομα που βρίσκονται στην εξουσία	1	2	3	4	5
15	Έχω την ενέργεια να ολοκληρώσω έργα τα οποία με ενδιαφέρουν	1	2	3	4	5

10	Περιμένω να συμβούν καλά πράγματα	1	2	3	4	5
11	Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τους άλλους	1	2	3	4	5
12	Όταν νιώθω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να κρατήσει	1	2	3	4	5
13	Διοργανώνω εκδηλώσεις που απολαμβάνουν άλλοι	1	2	3	4	5
14	Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν χαρούμενο/η	1	2	3	4	5
15	Ξέρω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνω στους άλλους	1	2	3	4	5
16	Παρουσιάζω τον εαυτό μου έτσι ώστε να κάνει καλή εντύπωση στους άλλους	1	2	3	4	5
17	Όταν έχω καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να λύνω προβλήματα	1	2	3	4	5
18	Μπορώ να καταλάβω τι συναισθήματα νιώθουν οι άλλοι, κοιτάζοντας τις εκφράσεις του προσώπου τους	1	2	3	4	5
19	Ξέρω γιατί τα συναισθήματά μου αλλάζουν	1	2	3	4	5
20	Όταν έχω καλή διάθεση, μπορώ να σκεφτώ νέες ιδέες	1	2	3	4	5
21	Έχω έλεγχο των συναισθημάτων μου	1	2	3	4	5
22	Εύκολα αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου όταν τα βιώνω	1	2	3	4	5
23	Φαντάζομαι ένα καλό αποτέλεσμα σε αυτά που αναλαμβάνω να κάνω και δίνω κίνητρο στον εαυτό μου	1	2	3	4	5
24	Δίνω συγχαρητήρια στους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλά	1	2	3	4	5
25	Γνωρίζω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
26	Όταν ένα άλλο άτομο μου λέει για ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του, σχεδόν νιώθω ότι το έχω ζήσει εγώ	1	2	3	4	5
27	Όταν νιώθω μία αλλαγή στα συναισθήματά μου σκέφτομαι νέες ιδέες	1	2	3	4	5
28	Όταν έρχομαι αντιμέτωπος/η με μία δοκιμασία, τα παρατάω γιατί πιστεύω ότι θα αποτύχω	1	2	3	4	5
29	Ξέρω τι νιώθουν οι άλλοι, απλώς κοιτάζοντάς τους	1	2	3	4	5
30	Βοηθάω τους άλλους να αισθανθούν καλύτερα όταν νιώθουν πεσμένοι	1	2	3	4	5
31	Χρησιμοποιώ την καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα εμπόδια	1	2	3	4	5
32	Μπορώ να καταλάβω πως νιώθουν οι άλλοι, ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους	1	2	3	4	5
33	Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται	1	2	3	4	5

Μέρος 3^ο: Στις παρακάτω προτάσεις κύκλωσε τον αριθμό που σε εκφράζει καλύτερα.

1
2
3
4
5

Διαφωνώ
Ουδέτερος/η
Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

1	Σκέφτομαι πολύ τα λάθη που έχω κάνει μπροστά σε άλλους	1	2	3	4	5
2	Πάντοτε πρέπει να φαίνομαι όσο γίνεται καλύτερος/ καλύτερη	1	2	3	4	5
3	Δεν αφήνω τους άλλους να μάθουν όταν αποτυγχάνω σε κάτι	1	2	3	4	5
4	Είναι σημαντικό να συμπεριφέρεσαι άψογα μπροστά στους άλλους	1	2	3	4	5
5	Πάντα πρέπει να φαίνομαι υπέροχος/ υπέροχη	1	2	3	4	5
6	Αισθάνομαι άσχημα για τον εαυτό μου όταν κάνω λάθη μπροστά σε άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
7	Πρέπει να φαίνομαι άψογος/ άψογη μπροστά σε άλλους	1	2	3	4	5
8	Πρέπει πάντα να κρατάω τα προβλήματά μου μυστικά	1	2	3	4	5
9	Θέλω οι άλλοι να το ξέρουν όταν κάνω κάτι καλά	1	2	3	4	5
10	Θα πρέπει να λύνω μόνος/ μόνη μου τα προβλήματά μου από το να τα λέω στους άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
11	Τα λάθη είναι χειρότερα όταν με βλέπουν οι άλλοι να τα κάνω	1	2	3	4	5
12	Δεν αφήνω ποτέ τους άλλους να μάθουν πόσο πολύ έχω δουλέψει για τα πράγματα	1	2	3	4	5
13	Εάν φαίνομαι άψογος/ άψογη, οι άλλοι θα με συμπαθήσουν περισσότερο	1	2	3	4	5
14	Δεν θέλω οι φίλοι μου να δουν ούτε ένα από τα άσχημα στοιχεία μου	1	2	3	4	5
15	Πρέπει να μοιάζω πάντα λες και κάνω τα πράγματα άψογα	1	2	3	4	5
16	Θα ήταν άσχημο εάν γελοιοποιούμουν μπροστά σε άλλους	1	2	3	4	5
17	Προσπαθώ σκληρά να φαίνομαι άψογος με όταν είμαι με άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
18	Μου αρέσει να προσπαθώ να φαίνομαι άψογος/ άψογη στους άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5