

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Διερεύνηση της σχέσης της τελειομανίας με τη δημιουργική
αυτεπάρκεια και τη δημιουργικότητα των εφήβων**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΡΑΤΖΑΝΟΣ

Αθήνα, 2018

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

«Παιδαγωγική Ψυχολογία κι Εκπαιδευτική Πράξη»

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Δημήτριος Ζμπάινος (επιβλέπων)	<i>Αναπληρωτής καθηγητής</i>	
Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη	<i>Καθηγήτρια</i>	
Αικατερίνη Αντωνοπούλου	<i>Επίκουρη καθηγήτρια</i>	

Ο Δημήτριος Καρατζάνος δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	7
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1. Δημιουργικότητα	11
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της Δημιουργικότητας	11
1.2. Το μοντέλο των τεσσάρων C της δημιουργικότητας	13
1.2.1. Big-C	13
1.2.2. Little-C.....	14
1.2.3. Mini-C	15
1.2.4. Pro-C.....	15
1.3. Οι τέσσερις διαστάσεις της δημιουργικότητας (four P)	16
1.3.1. Δημιουργική Διαδικασία	17
1.3.2. Δημιουργικό Περιβάλλον	18
1.3.3. Δημιουργικό Προϊόν.....	19
1.3.4. Δημιουργικό Άτομο.....	20
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα	21
1.4.1. Ατομικοί Παράγοντες	21
1.5. Δημιουργική αυτεπάρκεια.....	26
Κεφάλαιο 2. Τελειομανία	28
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της Τελειομανίας	28
2.1. Τύποι και μοντέλα	28
2.2. Επιπτώσεις της τελειομανίας	30
Κεφάλαιο 3. Σχέσεις μεταξύ Δημιουργικότητας, Τελειομανίας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας.....	32
3.1. Τελειομανία και Δημιουργικότητα	32
3.2. Δημιουργική Αυτεπάρκεια και Δημιουργικότητα.....	33
3.3 Τελειομανία και Δημιουργική Αυτεπάρκεια.....	35
3.4. Ερευνητικός προβληματισμός, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	36
Κεφάλαιο 4. Ερευνητική Μέθοδος	38
4.1 Ερευνητική Προσέγγιση και Μέθοδος.....	38
4.2. Συμμετέχοντες.....	38
4.3. Ερευνητικά Εργαλεία	39
4.3.1. Αξιολόγηση Δημιουργικής Σκέψης.....	39

4.3.2. Αξιολόγηση Τελειομανίας.....	40
4.3.3. Αξιολόγηση Δημιουργικής Αυτεπάρκειας	43
4.4. Ερευνητική Διαδικασία	44
4.4.1. Ζητήματα δεοντολογίας.....	45
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα.....	46
5.1. Βασικές στατιστικές αναλύσεις	46
5.1.1. Αντιλήψεις μαθητών για την τελειομανία τους.....	46
5.1.2. Κατηγοριοποίηση των μαθητών κατά Τύπο Τελειομανίας.....	47
5.1.3. Αντιλήψεις μαθητών για την Δημιουργική τους Αυτεπάρκεια	49
5.1.4. Δημιουργικότητα μαθητών.....	50
5.2. Διαφορές στην Δημιουργικότητα, τις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς και της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας κατά Τάξη	51
5.2.1. Διαφορές στην Δημιουργικότητα κατά Τάξη.....	51
5.2.2. Διαφορές στις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς κατά Τάξη.....	52
5.2.3. Διαφορές στην Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά Τάξη	53
5.3. Διαφορές στην Δημιουργικότητα, τις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς και της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας κατά Φύλο.....	54
5.3.1. Διαφορές στην Δημιουργικότητα κατά Φύλο	54
5.3.2. Διαφορές στις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς κατά Φύλο	55
5.3.3. Διαφορές στην Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά Φύλο.....	56
5.4. Διαφορές στην Δημιουργικότητα και την Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά Τύπο Τελειομανίας.....	57
5.4.1. Διαφορές στη Δημιουργικότητα κατά Τύπο Τελειομανίας	57
5.4.2. Διαφορές στη Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά τύπο Τελειομανίας	58
5.5. Σχέσεις ανάμεσα στην Δημιουργικότητα, τις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς και την Δημιουργική Αυτεπάρκεια	59
5.5.1. Σχέση των παραγόντων της Δημιουργικότητας	59
5.5.2. Σχέση των παραγόντων της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας.....	60
5.5.3. Σχέση των Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς.....	61
5.5.4. Σχέση Δημιουργικότητας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας	62
5.5.5. Σχέση Δημιουργικότητας και Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς....	63
5.5.6. Σχέση των Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς με την Δημιουργική Αυτεπάρκεια	64
5.5.7. Σχέσεις Δημιουργικότητας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας κατά τύπο Τελειομανίας.....	64
Συζήτηση – Συμπεράσματα	67

Σχολιασμός Ευρημάτων.....	68
Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	75
Βιβλιογραφία	76
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο	105

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση της σχέσης της δημιουργικότητας, της τελειομανίας και της δημιουργικής αυτεπάρκειας των εφήβων μαθητών. Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη πιθανών σχέσεων μεταξύ της δημιουργικότητας και της δημιουργικής αυτεπάρκειας των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον τύπο τελειομανίας που παρουσιάζουν. Για τους σκοπούς του ερευνητικού εγχειρήματος ένα δείγμα 282 μαθητών με μέση ηλικία τα 13,7 έτη κλήθηκε να συμπληρώσει την ελληνική εκδοχή της *Κλίμακας Τελειομανίας* (Almost Perfect Scale – Revised) και του *Ερωτηματολογίου για τον Δημιουργικό Εαυτό* (Short Scale of Creative Self). Επιπλέον, για τη μέτρηση της δημιουργικής επίδοσης χορηγήθηκε στους μαθητές του δείγματος η γραφική – εικαστική κλίμακα του Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (TTCT – Torrance Test of Creative Thinking). Τα αποτελέσματα έδειξαν κάποια θετική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της δημιουργικής αυτεπάρκειας στον προσαρμοστικό τύπο τελειομανίας. Παρόλα αυτά οι δύο αυτοί παράγοντες δεν έδειξαν να συνδέονται στους δυσπροσαρμοστικούς τελειομανείς, τους μη τελειομανείς, αλλά και στο σύνολο του δείγματος. Επομένως συμπεραίνεται πως οι μαθητές δείχνουν ότι μπορούν να προβλέψουν το επίπεδο της δημιουργικής τους επίδοσης μόνο όταν χαρακτηρίζονται από τον προσαρμοστικό τύπο τελειομανίας. Ωστόσο για τον εντοπισμό των παραγόντων που οφείλονται σε αυτό και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις - κλειδιά: δημιουργικότητα, δημιουργική αυτεπάρκεια, τελειομανία

Abstract

The present study investigates the relationship between creativity, perfectionism and creative self-efficacy of adolescents. The aim of the research was to identify possible relationships between creativity and creative self-efficacy of the secondary school students according to their type of perfectionism. For the purposes of this study, a sample of 282 students with an average age of 13.7 years filled out a Greek version of the Almost Perfect Scale - Revised and the Short Scale of Creative Self. Furthermore, the graphic – visual scale of Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) was given to evaluate the creative performance of the individuals. The results showed some positive and statistically significant relationship between creativity and creative self-efficacy in the adaptive type of perfectionism. However, these two factors did not look to be associated with maladaptive perfectionists either non-perfectionists. Consequently, it is concluded that students seem able to predict their creativity levels when they are characterized by adaptive perfectionism. Nevertheless, for the generalization of the results further investigation is needed.

Keywords: creativity, creative self-efficacy, perfectionism

Εισαγωγή

Η παραγωγή δημιουργικών ιδεών έχει τεράστια σημασία στη ζωή των ανθρώπων. Η αλματώδης και διαρκής πρόοδος της τεχνολογίας και της επιστήμης αναγκάζει τον άνθρωπο να προσαρμόζεται διαρκώς, καθώς οι επαγγελματικές, οικονομικές, τεχνολογικές συνθήκες είναι ευμετάβλητες (Mialaret, 2011; Μαγνήσαλης, 1990). Η εκπαίδευση χρειάζεται, λαμβάνοντας υπόψη την υπερσυσσώρευση πληροφοριών που δημιουργείται, να μεταβάλλει τους στόχους της. Στόχος της εκπαίδευσης, επομένως, στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, εκτός από τις εξειδικευμένες γνώσεις, οφείλει κυρίως να είναι και η καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης. (Binkley et al., 2012). Οι δεξιότητες αυτές σύμφωνα με το μοντέλο των Binkley και των συνεργατών του (2012) είναι η μεταγνώση, η επικοινωνία, η συνεργασία, ο πληροφοριακός γραμματισμός, ο τεχνολογικός γραμματισμός, η πολιτότητα, η καρίερα και η ζωή, η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, η κριτική σκέψη μαζί με την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, αλλά και η καινοτομία με τη δημιουργικότητα. Με τα παραπάνω γίνεται σαφής η χρησιμότητα της ενίσχυσης της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών. Η δημιουργικότητα είναι μία ικανότητα η οποία έχει παρατηρηθεί πως σχετίζεται και επηρεάζεται από τις ατομικές διαφορές και πιο συγκεκριμένα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα κίνητρα (Mumford & Gustafson, 1988).

Η τελειομανία είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από μία διαρκή προσπάθεια για τελειότητα, τη θέσπιση υψηλών κριτηρίων με σκοπό την ανάδειξη της αξίας του ατόμου, αλλά και την υπερβολική αυτοκριτική (Flett & Hewitt, 2002; Frost et al., 1990). Η σχέση της τελειομανίας με τη δημιουργική επίδοση παραμένει ασαφής. Από τη μία, το υπερβολικό σθένος, η επιμονή και η προσήλωση στο στόχο, που χαρακτηρίζουν τους τελειομανείς μαθητές, αποτελούν χαρακτηριστικά που έχουν βρεθεί να συσχετίζονται θετικά με τη δημιουργικότητα. Από την άλλη μεριά, η τελειομανία έχει συνδεθεί με στοιχεία που τείνουν να λειτουργούν παρεμποδιστικά προς τη δημιουργικότητα, όπως η υπερβολική αυτοκριτική ή η έλλειψη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω φαίνεται πως η περαιτέρω διερεύνηση της αμφιλεγόμενης ως τώρα σχέσης ανάμεσα στην τελειομανία και τη δημιουργικότητα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ενδέχεται να εμπλουτίσει την γνώση γύρω από το βαθμό στον οποίο η τελειομανία αποτελεί παρεμποδιστικό παράγοντα στην εκπαίδευση ή μπορεί να αξιοποιηθεί μερικώς για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και ικανότητας.

Ένας τρόπος ενίσχυσης της δημιουργικότητας είναι μέσα από την ενίσχυση της δημιουργικής αυτεπάρκειας. Δημιουργική αυτεπάρκεια, σύμφωνα με τους Tierney και Farmer (2002) είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι έχει την ικανότητα να παράγει δημιουργικά αποτελέσματα. Είναι σημαντικό επομένως οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το επίπεδο του χαρακτηριστικού αυτού, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικότητας, κάτι που παρατηρήθηκε από τους Tierney & Farmer (2011). Οι Sternberg & Williams (1996) θεωρούν πως η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την διερεύνηση της σχέσης της τελειομανίας με τη δημιουργικότητα, αφενός για την παρατήρηση της σχέσης τους, καθώς οι έρευνες σε αυτό το κομμάτι είναι περιορισμένες, τόσο στον παγκόσμιο όσο και στον ελληνικό χώρο και αφετέρου να παρατηρήσει τη σχέση της δημιουργικότητας με τη δημιουργική αυτεπάρκεια, ώστε να υπάρξει ένα υπόβαθρο στην προσπάθεια ενίσχυσης της πρώτης μέσα από τη δεύτερη.

Ειδικότερα, η εργασία αυτή διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας γύρω από τους βασικούς όρους και τα θεμελιώδη φαινόμενα που αφορούν στο ιδιαίτερο θέμα της μελέτης, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά στην ερευνητική πραγμάτευση της προαναφερθείσας σχέσης ανάμεσα στους παράγοντες (α) δημιουργικότητα, (β) δημιουργική αυτεπάρκεια και (γ) τελειομανία.

Κεφάλαιο 1. Δημιουργικότητα

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της Δημιουργικότητας

Η «δημιουργικότητα» είναι μία έννοια η οποία έχει απασχολήσει τους ερευνητές από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όμως το ενδιαφέρον για αυτή εντάθηκε μόλις από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα. Ακόμη και σήμερα παραμένει κατά βάση μία αμφιλεγόμενη έννοια, κάτι που αποδεικνύει και η πληθώρα των ορισμών που της έχουν δοθεί. Ο Davis (1992) αναφέρει χαρακτηριστικά πως υπάρχουν άπειροι ορισμοί και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί, καθώς οι ερευνητές δεν έχουν συναινέσει σε έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό (Plucker, Beghetto & Dow, 2004). Ένας από τους πρώτους ορισμούς για τη δημιουργικότητα δόθηκε από τον Stein (1953), ο οποίος υποστήριξε πως μία εργασία για να είναι δημιουργική πρέπει να είναι καινοφανής, αξιόλογη και χρήσιμη από μία ομάδα ατόμων μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το 1960 ο Piaget όρισε τη δημιουργικότητα ως μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, εξερεύνησης, πειραματισμού, ως μία γενικότερη πνευματική ενέργεια που συνεπάγεται σεβασμό και μελετημένη λήψη αποφάσεων. Οι Getzels και Jackson (1962) αναφέρουν πως η δημιουργικότητα είναι ο συνδυασμός στοιχείων που θεωρούνται πρωτότυπα και διαφορετικά, ενώ ο Bruner (1962) την παρουσίασε ως μία ενέργεια από την οποία προκύπτει μία ξεχωριστή και αποτελεσματική έκπληξη. Ο Feist (1998) αναγνωρίζει το δημιουργικό ως κάτι καινούργιο, πρωτότυπο, χρήσιμο, ασυνήθιστο, κατάλληλο και ευπροσάρμοστο. Η άποψη πάντως που έχει επικρατήσει στις μέρες μας είναι του Sternberg (1999), ο οποίος παρουσίασε τη δημιουργικότητα ως την παραγωγή ενός καινοτόμου, πρωτότυπου, αξιόλογου και εφαρμόσιμου έργου. Παρατηρείται από τους παραπάνω ορισμούς πως οι ερευνητές εστιάζουν περισσότερο στο δημιουργικό αποτέλεσμα, το οποίο θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια. Το 2007, οι Kaufmann και Sternberg παρατήρησαν πως οι πιο πολλοί ορισμοί για τη δημιουργικότητα διέπονται από τρία βασικά χαρακτηριστικά: Οι δημιουργικές ιδέες διαθέτουν κάτι καινούργιο και καινοτόμο, είναι υψηλών ποιοτικών χαρακτηριστικών και είναι κατάλληλες για το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται. Ο Simonton (1999) πάντως παρατήρησε πως κάτι που θεωρείται πρωτότυπο για ένα κοινωνικό σύνολο,

είναι πιθανό να μην είναι για ένα άλλο, παρουσιάζοντας την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της δημιουργικότητας.

Ο Guilford (1950) στην προσπάθεια του να περιγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, κατέληξε σε μία σειρά από διαπιστώσεις. Αρχικά διαπίστωσε πως υπάρχει ένα σύνολο γνωρισμάτων, τα οποία χαρακτηρίζουν το δημιουργικό άτομο. Ακόμη υποστήριξε πως το κάθε άτομο κατέχει κάποια δημιουργική ικανότητα, αλλά σε διαφορετικό βαθμό σε σχέση με κάποιο άλλο. Επιπλέον, ισχυρίστηκε πως ο μόνος τρόπος για να μετρηθεί η δημιουργικότητα είναι τα ημιδομημένα εργαλεία ανοιχτού τύπου. Εκτός των άλλων, σημείωσε πως η δημιουργική επίδοση δεν εξαρτάται μόνο από το δημιουργικό δυναμικό, αλλά και από άλλους παράγοντες και για αυτό η μέτρησή της από ψυχομετρικά εργαλεία παρουσιάζει χαμηλή αξιοπιστία. Με τον όρο δημιουργικό δυναμικό νοούνται οι ικανότητες που εν δυνάμει υπάρχουν στο άτομο, χωρίς αυτές να εκδηλώνονται απαραίτητως στη διάρκεια της ζωής του ατόμου και χωρίς αυτό να έχει συνειδητή γνώση της ύπαρξής τους (Lubart et al., 2013), το δημιουργικό έργο που μπορεί να παράγει το άτομο και όχι το τι παρουσιάζει. Τέλος, ανέφερε πως αν και η υψηλή νοημοσύνη είναι σχεδόν απαραίτητη προϋπόθεση για την αποκλίνουσα σκέψη, δεν είναι επαρκής και αναγκαία για την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού.

Η αποκλίνουσα σκέψη αποτελεί έναν όρο που επινοήθηκε από τον Guilford (1959), μαζί με την συγκλίνουσα σκέψη. Η αποκλίνουσα σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναζητά πρωτότυπες και καινοτόμες εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και ταυτίζεται με τη δημιουργικότητα, ενώ η συγκλίνουσα ή κριτική σκέψη προσδιορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναλύει, να συγκρίνει να συνδυάζει, να συνθέτει, να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες με βάση τους κανόνες της λογικής, ώστε να δίνει μία λύση (Παρασκευόπουλος, 2004). Οι παραδοχές του Guilford οδήγησαν στην άποψη πως η δημιουργικότητα δεν είναι προνόμιο για μια μικρή χαρισματική ομάδα ανθρώπων, αλλά καθολικό φαινόμενο.

Το παραπάνω συμπέρασμα υποστηρίζει και ο Sternberg (2006), ο οποίος θεωρεί πως ο κάθε άνθρωπος διαθέτει δημιουργικές ικανότητες, σε διαφορετικό παρόλα αυτά βαθμό. Το δημιουργικό δυναμικό του κάθε ατόμου είναι διαφορετικό,

όπως και το δημιουργικό έργο το οποίο μπορεί να παράγει, καθώς η έκφραση της δημιουργικότητας μπορεί να περιοριστεί ή να ενισχυθεί από πλήθος παραγόντων.

1.2. Το μοντέλο των τεσσάρων C της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα έχει ταξινομηθεί από τους Kaufman και Beghetto (2009) σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν το «μοντέλο των τεσσάρων τύπων της δημιουργικότητας» (The four C model). Σύμφωνα με εκείνους το δημιουργικό δυναμικό περιλαμβάνει (α) τη *μικρή ή προσωπική δημιουργικότητα* (mini-C), (β) την *ελάχιστη δημιουργικότητα* (little-C), (γ) την *επαγγελματική δημιουργικότητα* (pro-C) και (δ) τη *μεγάλη ή ιστορική δημιουργικότητα* (big/historical-C).

1.2.1. Big-C

Η *μεγάλη ή ιστορική δημιουργικότητα* (big-C) αποτελείται από σαφείς και επιφανείς δημιουργικές συνεισφορές στην ανθρωπότητα. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι οι επιφανείς συνθέτες κλασσικής μουσικής ή όπερας, των οποίων το έργο παραμένει αναγνωρισμένο για αιώνες (Simonton, 1998). Μία αναγνώριση της θα μπορούσε να είναι η κατάκτηση μιας υψηλής και με κύρος διάκρισης. Πολλές θεωρίες έχουν επικεντρωθεί στην ιστορική δημιουργικότητα, όπως το συστημικό μοντέλο της δημιουργικότητας του Csikszentmihalyi (1999). Εκεί η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ του τομέα (domain), του πεδίου (field) και του ατόμου (person). Ένας τομέας θα μπορούσε να είναι η μουσική, για παράδειγμα, ως πεδίο ή «φύλακες» ορίζονται οι εκπαιδευτικοί ή οι κριτικοί και το άτομο είναι το πρόσωπο που παράγει το δημιουργικό έργο ή τη θεωρία ή ένα κομμάτι τέχνης που το πεδίο δέχεται και ο τομέας ενσωματώνει. Το έργο του Simonton (1997) δείχνει πως η δημιουργική παραγωγή στο επίπεδο του big-C ξεκινάει από την τρίτη δεκαετία της ζωής του ατόμου και ανεβαίνει στο βέλτιστο σημείο κοντά στην ηλικία των 40 ετών, μέχρι σταδιακά να προσεγγίσει τη μηδενική παραγωγή.

1.2.2. Little-C

Η *ελάχιστη δημιουργικότητα (little-C)* εστιάζει στις καθημερινές δραστηριότητες, όπως είναι οι καθημερινές δημιουργικές δράσεις, που ενέχουν κάποια δημιουργικότητα (Richards, Kinney, Benet & Merzel, 1988). Οι έρευνες που δίνουν έμφαση στην ελάχιστη δημιουργικότητα έχουν την τάση να περιορίσουν τη σημασία των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ευφυΐα και τονίζουν χαρακτηριστικά όπως η αντισυμβατικότητα, η περιέργεια, η φαντασία και η ελευθερία (Sternberg, 1985). Υπάρχουν θεωρίες για τη δημιουργικότητα που φαίνεται να στηρίζονται στην ελάχιστη δημιουργικότητα. Ένα παράδειγμα είναι το μοντέλο συνιστωσών της δημιουργικότητας (componential model of creativity) της Amabile (1996), στο οποίο υποστήριξε πως οι τρεις μεταβλητές που απαιτούνται για τη δημιουργικότητα είναι οι ειδικές δεξιότητες, οι δημιουργικές δεξιότητες και τα κίνητρα. Να σημειωθεί ότι με τις ειδικές δεξιότητες εννοούνται η γνώση, οι τεχνικές δεξιότητες και το εξειδικευμένο ταλέντο πάνω σε έναν τομέα, με τις σχετικές με τις δημιουργικές δεξιότητες αναφέρονται οι ατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, όπως η ανοχή στην ασάφεια, η αυτοπειθαρχία, η προθυμία για την αντιμετώπιση κινδύνων, ενώ όσον αφορά τα κίνητρα, υποστηρίζει ότι αυτοί που οδηγούνται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα, όπως η απόλαυση και το πάθος τείνουν να είναι πιο δημιουργικοί από εκείνους που υποκινούνται από εξωτερικά κίνητρα, όπως τα χρήματα, ο έπαινος ή ο βαθμός. Αν και το μοντέλο της θα μπορούσε να ισχύει και για την μεγάλη δημιουργικότητα (big-C), φαίνεται πιο στοχευμένο στην καθημερινή ελάχιστη δημιουργικότητα (Kaufman & Beghetto, 2009). Συνοψίζοντας, η ελάχιστη δημιουργικότητα είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση κοινών παρανοήσεων σχετικά με τη δημιουργικότητα (Plucker et al., 2004). Για παράδειγμα, η μεγάλη έμφαση στη μεγάλη δημιουργικότητα (big-C) οδηγεί στην αντίληψη ότι μόνο ορισμένα άτομα μπορεί να είναι δημιουργικά. Επιπλέον υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος της δημιουργικότητας στην καθημερινή ζωή (Richards, 2007) και προωθείται η σημασία της δημιουργικότητας σε χώρους και πεδία καθημερινής δραστηριότητας (Beghetto & Plucker, 2006; Agars, Baer & Kaufman, 2005; Agars, Kaufman & Locke, 2008; Bakker, Boersma & Oorel, 2006; Baer & Kaufman, 2005; Cropley, 2006).

1.2.3. Mini-C

Η *μικρή ή προσωπική δημιουργικότητα (mini-C)* ορίζεται ως η πρωτότυπη και προσωπική ερμηνεία εμπειριών, δράσεων και εκδηλώσεων (Beghetto & Kaufman, 2007). Βασικό στοιχείο για την ερμηνεία της μικρής δημιουργικότητας είναι η δυναμική, ερμηνευτική διαδικασία της κατασκευής της προσωπικής γνώσης και κατανόησης μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτή η οπτική της δημιουργικότητας συμφωνεί με την θεωρία του Vygotski για την αντίληψη της γνωστικής και δημιουργικής ανάπτυξης, που προϋποθέτει ότι όλα τα άτομα έχουν το δημιουργικό δυναμικό που ξεκινά με την εσωτερίκευση ή οικειοποίηση των πολιτιστικών εργαλείων και την κοινωνική αλληλεπίδραση, με αναδιοργάνωση των εισερχόμενων πληροφοριών και νοητικές δομές που βασίζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά και την προϋπάρχουσα γνώση (Moran & John-Steiner, 2003). Η μικρή δημιουργικότητα ενέχει την προσπάθεια για προστασία της παραμέλησης και την απώλεια των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών, τονίζοντας τη σημασία της αναγνώρισης της δημιουργικότητας από τα ίδια τα άτομα, δίνοντας ένα μοναδικό και προσωπικό νόημα, καθώς μαθαίνουν ένα καινούργιο θέμα και πως νοητικές κατασκευές που δεν έχουν ακόμη εκφραστή με κάποιο έργο μπορούν να θεωρηθούν ως εξαιρετικά δημιουργικές. Ως εκ τούτου αντιπροσωπεύει όλες τις αρχικές δημιουργικές ερμηνείες που έχουν οι δημιουργοί και που αργότερα μπορεί να εκδηλωθούν σε αναγνωρίσιμα (και σε ορισμένες περιπτώσεις ιστορικά) έργα (Kaufman & Beghetto, 2009).

1.2.4. Pro-C

Η *επαγγελματική δημιουργικότητα (pro-C)* σύμφωνα με τους Beghetto και Kaufman (2009) αντιπροσωπεύει την αναπτυξιακή εξέλιξη πέρα από την ελάχιστη δημιουργικότητα (η οποία δεν έχει φτάσει σε σημείο μεγάλης δημιουργικότητας). Όποιο άτομο τυγχάνει επαγγελματικού επιπέδου εμπειρίας σε κάθε δημιουργικό τομέα είναι πιθανό να παρουσιάσει επαγγελματική δημιουργικότητα. Δεν είναι αναγκαίο πως όλοι οι επαγγελματίες δημιουργικών πεδίων θα φτάσουν την

κατάσταση της επαγγελματικής δημιουργικότητας και ακόμη πολλοί «ερασιτέχνες» κάποιων πεδίων έχουν τη δυνατότητα να είναι επαγγελματικά δημιουργικοί. Η έννοια της επαγγελματικής δημιουργικότητας είναι παράλληλη με την προσέγγιση της δημιουργικότητας ως «απόκτηση τεχνογνωσίας» (Ericsson, 1996; Ericson, Roring & Nandagopal, 2007), η οποία δείχνει πως στα άτομα με υψηλή δημιουργικότητα απαιτείται περίπου μία δεκαετία προετοιμασίας σε έναν τομέα για να καταξιωθούν παγκόσμια, κάτι που συμφωνούν και οι έρευνες των Bloom (1985) και Hayes (1989), οι οποίοι έδειξαν πως μία πολύχρονη κι εντατική προετοιμασία είναι απαραίτητη για να γίνει κάποιος παγκόσμια καταξιωμένος σε ένα ευρύτερο φάσμα τομέων, όπως το σκάκι, ο αθλητισμός, οι τέχνες και η επιστήμη, ενώ ο Simonton (2000) παρατήρησε πως μπορεί να χρειαστούν ακόμη περισσότερα χρόνια, ανάλογα με το επαγγελματικό πεδίο.

1.3. Οι τέσσερις διαστάσεις της δημιουργικότητας (four P)

Στη θεωρία «των τεσσάρων P της δημιουργικότητας», η δημιουργικότητα διακρίνεται σε 4 οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορεί να παρατηρηθεί και να εξεταστεί. Οι παράγοντες αυτοί είναι (α) το δημιουργικό άτομο (person), (β) η δημιουργική διαδικασία (process), (γ) το δημιουργικό περιβάλλον (place / press) και (δ) το δημιουργικό προϊόν (product) (Brown, 1989, Mooney, 1963, Rhodes, 1961). Η σπουδαιότητα του διαχωρισμού αυτού εξάίρεται από την Keller-Mathers (2011), ως αναγκαίος στη διερεύνηση της δημιουργικότητας στο πεδίο της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Simonton (1997, 2000) προσέθεσε επιπλέον την πειστικότητα (persuasion), την οποία θεωρεί ως την προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για να πείσει τους υπόλοιπους για την αξία των ιδεών του, ενώ ο Runco (2003) ανέφερε και το δημιουργικό δυναμικό (potential) του ατόμου, το οποίο παρουσιάζει ως το εύρος των δημιουργικών δυνατοτήτων που φέρει ο κάθε άνθρωπος.

1.3.1. Δημιουργική Διαδικασία

Όσον αφορά τη δημιουργική διαδικασία, διάφορα μοντέλα δημιουργήθηκαν από τα πρώτα χρόνια ενασχόλησης με τη δημιουργικότητα. Ο Wallas (1926) διέκρινε αρχικά τέσσερα στάδια που τη διέπουν, τα οποία είναι (α) η προετοιμασία (preparation), (β) η επώαση (incubation), (γ) ο διαφωτισμός (illumination) και (δ) η επαλήθευση (verification). Η *προετοιμασία* περιλαμβάνει την προκαταρκτική ανάλυση ενός προβλήματος και τον καθορισμό του, ενώ προϋποθέτει την συνειδητή εργασία, βασίζεται στην εκπαίδευση του ατόμου, τις αναλυτικές του ικανότητες και τη γνώση παρόμοιων προβλημάτων. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, της *επώασης*, δεν πραγματοποιείται κάποια συνειδητή νοητική διεργασία. Ένα άτομο μπορεί να εργάζεται συνειδητά για κάποιο άλλο πρόβλημα ή απλά να κάνει διάλειμμα για το πρόβλημα που τον ενδιαφέρει. Υποσυνείδητα ωστόσο, το μυαλό εξακολουθεί να εργάζεται για το πρόβλημα και κατά το διάστημα αυτό θεωρείται πως παράγονται πολλές μη συνειδητές λύσεις για αυτό κι εκεί πολλές απορρίπτονται ως ακατάλληλες, όμως περιστασιακά ενδέχεται να βρίσκει μία πολλά υποσχόμενη ιδέα. Όταν η πολλά υποσχόμενη αυτή ιδέα μετατρέπεται σε συνειδητή επίγνωση, ακολουθεί το επόμενο στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας, ο *διαφωτισμός ή έκλαμψη*. Ο Wallas (1926) αναφέρει πως η δημιουργική έκλαμψη συχνά προοικονομείται από μία διαίσθηση ότι μία ιδέα έρχεται, κάτι το οποίο κατονομάζει ως «υπαινιγμό» (intimation). Ο διαφωτισμός είναι ένα στάδιο που εύκολα διαταράσσεται από εξωτερικές παρεμβάσεις στην προσπάθεια επίσπευσης της αναδυόμενης ιδέας. Τελικώς, το άτομο οδηγείται στη φάση της *επαλήθευσης*, η οποία περιλαμβάνει την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της ιδέας του ατόμου. Ο Wallas επισήμανε όμως πως κατά τη διάρκεια της δημιουργικής επίλυσης κάποιου προβλήματος, το άτομο θα μπορούσε να επιστρέψει σε κάποια από τις προηγούμενες φάσεις του, ιδίως άμα η παραγόμενη ιδέα αποδειχθεί εσφαλμένη κατά την επαλήθευση.

Ο Basadur (1979,1982,1992) παρουσιάζει ένα μοντέλο για τη δημιουργική διαδικασία που χωρίζεται σε τρεις κυκλικές ενέργειες, (α) *την εύρεση του προβλήματος* (problem finding activity), όπου συνεχώς και σκόπιμα ανακαλύπτονται και διαμορφώνονται νέα προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν, (β) *τη λύση του προβλήματος* (problem solving activity), όπου αναπτύσσονται νέες, χρήσιμες και

ευφάνταστες λύσεις στα προβλήματα και (γ) την εφαρμογή της λύσης (solution implementation activity), όπου εφαρμόζονται επιτυχώς οι νέες αυτές λύσεις. Οι λύσεις αυτές δημιουργούν με τη σειρά τους νέα, χρήσιμα προβλήματα, εξ ου και η κυκλική διαδικασία.

Το μοντέλο του Mumford (1991) υποστηρίζει πως η δημιουργική και η μη δημιουργική επίλυση προβλημάτων διαφέρουν σε τέσσερα στοιχεία. Αρχικά η δημιουργική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων προϋποθέτει ασαφή προβλήματα, μη ικανά να επιλυθούν με κοινές λύσεις. Ακόμη, κατά τη δημιουργική διαδικασία οι άνθρωποι επιχειρούν να παράγουν νέες, εναλλακτικές λύσεις που εμπλέκουν την αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα σκέψη. Στα απλά, σαφή προβλήματα τα άτομα επαναλαμβάνουν διαδικασίες που έχουν ήδη εφαρμόσει, κάτι που αφορά συνήθως μόνο την συγκλίνουσα σκέψη. Επιπλέον, η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει την σχολαστική και προσεκτική επεξεργασία και τον συνδυασμό αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης, ενώ στη μη δημιουργική η διαδικασία προχωρά με έναν πιο άμεσο τρόπο που περιλαμβάνει την άμεση ενεργοποίηση, την παραγωγή και την εφαρμογή. Εν τέλει, στη δημιουργική επεξεργασία πληροφοριών υπάρχει αναδιοργάνωση των ήδη υπαρχόντων νοητικών δομών, ενώ στην απλή επίλυση προβλημάτων οι πληροφορίες ανακαλούνται χωρίς την αναδιοργάνωση αυτή.

1.3.2. Δημιουργικό Περιβάλλον

Το δημιουργικό περιβάλλον αναφέρεται σε τρεις επιμέρους τομείς, οι οποίοι είναι (α) το μέρος όπου βρίσκεται το άτομο, (β) το μέρος όπου το προϊόν παράγεται ή (γ) όπου λαμβάνει χώρα η δημιουργική διαδικασία (Scritchfield, 1999). Ο Isaksen (1995) υποστήριξε πως το δημιουργικό περιβάλλον περιλαμβάνει την κατανόηση ενός συνόλου παραγόντων, ατομικών και συναφών με το περιβάλλον, όπως το κλίμα ή ο πολιτισμός. Οι Tardif και Sternberg (1988) θεωρούν πως οι δημιουργικοί τομείς, αλλά και τα κοινωνικά περιβάλλοντα από τα οποία επηρεάζονται τα άτομα εμπλέκονται στη δημιουργική διαδικασία, καθώς μέσα από αυτά προωθούνται τα δημιουργικά τους προϊόντα και λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Ακόμη ο Soliman (2005), συμφωνώντας με τους Tardif και Sternberg, δήλωσε πως δημιουργικό

περιβάλλον θεωρείται η σχέση μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους και συνεπώς είναι σημαντικό να εξετάζονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες για την εκτίμηση των παραγόντων που αναστέλλουν ή ενισχύουν τη δημιουργικότητα. Επιπροσθέτως κι άλλοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, όπως είναι η διαθεσιμότητα των πόρων και η τεχνογνωσία (Keller-Mathers, 2011). Συνεπώς, μελετώντας τη δημιουργικότητα μέσα από το δημιουργικό περιβάλλον, παρατηρείται πως δύο είναι τα βασικά πεδία προβληματισμού που ανακύπτουν. Αυτά είναι ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο το περιβάλλον επηρεάζει την ικανότητα και την απόφαση του ατόμου να παράγει δημιουργικά προϊόντα και οι αντιλήψεις και οι αξιολογήσεις της κοινωνίας για το δημιουργικό προϊόν και το δημιουργικό άτομο (Jordanous, 2015). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η σημασία του περιβάλλοντος και κατ' επέκταση του πολιτισμού και του κλίματος στη δημιουργική διαδικασία, κάτι που διαπίστωσαν αρκετοί ερευνητές (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996; Kim et al., 2010; Weschler, 2006).

1.3.3. Δημιουργικό Προϊόν

Οι έρευνες που σχετίζονται με το δημιουργικό προϊόν, εστιάζουν στα χαρακτηριστικά που το καθιστούν δημιουργικό. Σε έρευνα των O'Quin και Besemer (1999) δόθηκε έμφαση στην ύπαρξη τριών προϋποθέσεων προκειμένου να θεωρηθεί ένα προϊόν ως «δημιουργικό». Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η καινοτομία, η λειτουργικότητα ή καταλληλότητα και η επεξεργασία/σύνθεση. Η καινοτομία περιλαμβάνει την εξέταση των νέων υλικών, των νέων διαδικασιών, των νέων ιδεών, των νέων στοιχείων και την πρωτοτυπία του προϊόντος ή της ιδέας. Στοιχεία καινοτομίας μπορεί να αντικατοπτρίζονται από εκφράσεις έκπληξης, απόλαυσης ή ξαφνιάσματος. Η λειτουργικότητα/καταλληλότητα αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο το προϊόν είναι κατάλληλο για το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε, αν είναι λογικό, αν λειτουργικό, εύχρηστο και χρήσιμο. Ο τρίτος παράγοντας, η επεξεργασία/σύνθεση αφορά το βαθμό στον οποίο τα μέρη του προϊόντος ενσωματώνονται στο αποτέλεσμα, το προϊόν, πόσο ολοκληρωμένο εμφανίζεται και πόσο καλαίσθητο φαίνεται στο άτομο που το χρησιμοποιεί (Besemer, 2000).

1.3.4. Δημιουργικό Άτομο

Όσον αφορά το δημιουργικό άτομο, οι έρευνες εστιάζουν στις ατομικές διαφορές. Στην αναζήτηση των ατομικών αυτών διαφορών, η μελέτη των γνωρισμάτων της προσωπικότητας εμφανίστηκε στο προσκήνιο της έρευνας για τον εντοπισμό των κοινών χαρακτηριστικών από τα οποία διέπονται τα δημιουργικά άτομα (Amabile, 1996, 1998; Cremin, 2009; Megalaliki et al., 2012).

Ήδη από το 1950, ο Guilford παρουσίασε τα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη δημιουργική σκέψη και ως εκ τούτου τα δημιουργικά άτομα, με επτά χαρακτηριστικά που παρατηρούνται. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι (α) η ευαισθησία στα προβλήματα (sensitivity), (β) η ευχέρεια (fluency), (γ) η πρωτοτυπία στη σκέψη (novel ideas), (δ) η ευελιξία (flexibility), (ε) οι συνθετικές και αναλυτικές ικανότητες (synthesizing and analyzing abilities), (στ) η πολυπραγμοσύνη (complexity) και (ζ) οι αξιολογικές ικανότητες (evaluation). Οι Sternberg & Lubart (1995) ανέφεραν ότι τρείς είναι οι ικανότητες που παρουσιάζει απαραίτητα το δημιουργικό άτομο. Αυτές είναι (α) η ικανότητα σύνθεσης, (β) η αναλυτική ικανότητα, (γ) η πρακτική ικανότητα. Με την ικανότητα σύνθεσης το άτομο βρίσκει καινοτόμες ιδέες μέσα από το συνδυασμό διαφόρων πραγμάτων, σε ένα επίπεδο που τα περισσότερα άτομα δεν θα το έκαναν. Η αναλυτική ικανότητα αναφέρεται στην κριτική σκέψη, όπου το άτομο έχει τη δυνατότητα αξιολόγησης των ιδεών του, ενώ η πρακτική ικανότητα στην ικανότητα πραγμάτωσης των δημιουργικών ιδεών, το να βρίσκει μια χρησιμότητα στις ιδέες αυτές και να πείθει τα υπόλοιπα άτομα για την αξία τους. Οι Mumford και Gustafson (1988) παρατήρησαν πως η δημιουργικότητα επηρεάζεται μεταξύ άλλων από τα κίνητρα. Τα κίνητρα και κυρίως τα εσωτερικά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο δημιουργικό άτομο, σύμφωνα και με τον Sternberg (2006). Ο Carson (1999) παρατήρησε πως το δημιουργικό άτομο χαρακτηρίζεται από χαρακτηριστικά όπως η αναπτυγμένη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη, η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η διαίσθηση, ενώ ο Davis (1999) παρουσίασε την υψηλή δημιουργική αυτεπάρκεια, την πρωτοτυπία, την ανεξαρτησία και την ανάληψη ρίσκου, την υψηλή παραγωγικότητα, την περιέργεια, την αίσθηση του χιούμορ, την έλξη στη φαντασία, την περιπλοκότητα και την καινοτομία, το ανοιχτό μυαλό σε νέες ιδέες, την ανάγκη για προσωπικό χρόνο και την

τελειομανία. Ο Simonton (2000) διέκρινε δύο χαρακτηριστικά που επιτρέπουν σε ορισμένα άτομα να είναι πιο δημιουργικά από άλλα, τη νοημοσύνη και τις ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα.

1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως γίνεται κατανοητό πως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο όπως η δημιουργικότητα επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, όπως κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή την ύπαρξη του κατάλληλου περιβάλλοντος που θα δώσει όλες τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενίσχυση του δημιουργικού ατόμου. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν αναλυτικά παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα.

1.4.1. Ατομικοί Παράγοντες

1.4.1.1. Φύλο

Το ζήτημα των διαφορών ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες στη δημιουργικότητα παρουσιάζει μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον, αλλά δημιουργεί και μεγάλες αντιφάσεις (Abraham, 2016). Διαφορετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί εστιάζουν είτε στο δημιουργικό αποτέλεσμα, στο δημιουργικό δυναμικό, αλλά και στους παράγοντες που συντελούν στην ύπαρξη κάποιων διαφορών (Bender et al., 2013; Cheung & Lau, 2010; Sayed & Mohamed 2013).

Όσον αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας, κάποιες έρευνες δείχνουν τα αγόρια να παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε τεστ δημιουργικής ικανότητας (Tegano & Moran, 1989; Zheng & Xiao, 1983), άλλες τα κορίτσια (Jaquish & Ripple, 1980; Kim & Michael, 1995), ενώ άλλες δεν παρατήρησαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Kaufman, Baer & Gentile, 2004; Runco, 1991).

Οι διαφορές αυτές στα αποτελέσματα εξηγούνται με διάφορους τρόπους. Ο Russ (2002) αναφέρει πως το συναίσθημα επηρεάζει την πρωταρχική σκέψη που συνδέεται με τις απαντήσεις στα τεστ δημιουργικής ικανότητας, καθώς τα αγόρια είναι πιο ελεύθερα να εκφράσουν την πρωταρχική αυτή σκέψη τους σε παιχνίδια ή σε δημιουργικές δραστηριότητες. Ο Reis (1999) παρατηρεί πως το πολιτισμικό πλαίσιο παρεμποδίζει τη δημιουργική σκέψη των κοριτσιών καθώς εκείνα μεγαλώνουν, μαθαίνοντας κάποια δόγματα και πολιτιστικές αξίες που πρέπει να ακολουθήσουν, όπως η ευγένεια και η αυτοσυγκράτηση, κάτι που τα κάνει πιο επιρρεπή στην αναστολή των ιδεών τους. Αυτό παρατηρείται σε πολιτισμικά πλαίσια τα οποία ευνοούν την ύπαρξη των συγκεκριμένων νοοτροπιών. Οι Baer & Kaufman (2008) πιστεύουν ότι και τα δύο φύλα μπορούν να αναπτύξουν εξίσου τη δημιουργική τους ικανότητα με την προϋπόθεση ότι πληρούνται αρχικά ορισμένες πρωταρχικές περιβαλλοντικές απαιτήσεις, αν και συνήθως αυτές ευνοούν τα αγόρια.

Όσον αφορά πάντως την ενηλικίωση, παρατηρούνται κάποιες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σύμφωνα με τους Baer & Kaufman (2008), καθώς οι γυναίκες παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στους λεκτικούς τομείς της δημιουργικότητας, ενώ οι άντρες στους μη λεκτικούς.

Η επίδραση του φύλου στη δημιουργικότητα παρόλα αυτά δείχνει να είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών κατασκευών στη δημιουργική σκέψη και επίδοση και όχι των βιολογικών χαρακτηριστικών (Moran, 2010; Vernon, 1989).

1.4.1.2. Ηλικία

Η γήρανση σχετίζεται συνήθως με απώλειες σε διάφορους τομείς, ειδικά στους γνωστικούς. Αν και κάποιες λειτουργίες παραμένουν σχετικά άθικτες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους άνθρωποι, όπως η λεκτική γνώση (Park et. al., 2002) ή η σημασιολογική μνήμη (Piolino, Desgranges, Benali & Eustache, 2002), οι πιο ρευστές γνωστικές ικανότητες επηρεάζονται από τη γήρανση (Anstey & Low, 2004; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). Ειδικότερα, η μνήμη εργασίας αποκτά μια σταδιακά φθίνουσα πορεία ήδη από την τρίτη δεκαετία ζωής του ατόμου (Park et al., 2002), ενώ οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν ελλείμματα που αφορούν

τους στόχους και την αναστολή άσχετων ερεθισμάτων (Greenwood, 2000). Ακόμη, εμφανίζουν δυσκολίες στην εκτέλεση εργασιών που απαιτούν τη διαίρεση της προσοχής (McDowd & Craik, 1988) και τη μετάβαση από τη μία εργασία σε μία άλλη (McDowd & Shaw, 2000). Επιπλέον παρουσιάζουν άμβλυνση των ικανοτήτων που απαιτούν την επίλυση και την αποτελεσματικότητα καθημερινών προβλημάτων και λήψεων αποφάσεων (Thornton & Dumke 2005). Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα πως και η δημιουργικότητα μειώνεται όσο το άτομο μεγαλώνει ηλικιακά (Guilford 1967; Alpaugh & Birren 1977; Reese, Lee, Cohen & Puckett, 2001).

Παρόλα αυτά κάποιες μελέτες έδειξαν πως η αποκλίνουσα σκέψη, η οποία είναι απαραίτητη για την δημιουργικότητα, μπορεί να διατηρηθεί κατά την γήρανση. Οι Jaquish και Ripple (1984) παρατήρησαν θετική συσχέτιση της αποκλίνουσας σκέψης με την ηλικία στους τομείς της ευελιξίας και της ευχέρειας. Ακόμη οι Foos και Boone (2008) διαπίστωσαν πως και οι ηλικιωμένοι μπορούν να σκεφτούν με δημιουργικό τρόπο στον βαθμό που το κάνουν και οι νεότεροι, όταν καταργούνται τα χρονικά περιθώρια, κάτι που σημαίνει πως και οι ηλικιωμένοι ενήλικες διατηρούν την δημιουργικότητά τους, με τη διαφορά ότι τη χρησιμοποιούν σε βραδύτερο ρυθμό. Επιπλέον έρευνα μεταξύ νεότερων ενηλίκων των Roskos-Ewoldsen, Black και McCown (2008) δεν διαπίστωσε κάποια διαφορά σε χαρακτηριστικά της σκέψης όπως η ευχέρεια, η επεξεργασία, αλλά και η πρωτοτυπία.

Δεδομένων των παραπάνω ευρημάτων, παρά τη μείωση της γενικής γνωστικής ικανότητας, οι μεγαλύτερης ηλικίας άνθρωποι φαίνεται να είναι ακόμα σε θέση να είναι δημιουργικοί υπό ορισμένες συνθήκες, δηλαδή χωρίς χρονικά περιθώρια και εξαιρώντας το ζήτημα της μνήμης εργασίας. Αυτό θα υποστήριζε την άποψη πως το άτομο είναι δυνατό να χρησιμοποιεί την αποκλίνουσα σκέψη και επομένως να παραγάγει δημιουργικό έργο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

1.4.1.3. Προσωπικότητα

Για να διερευνηθεί η σχέση της δημιουργικής ικανότητας με την προσωπικότητα θα ήταν απαραίτητο να διευκρινιστεί η σημασία του τελευταίου. Η

προσωπικότητα σύμφωνα με τον Kazdin (2000) αναφέρεται στις ατομικές διαφορές στα πρότυπα σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς και η μελέτη της επικεντρώνεται σε δύο ευρείς τομείς: Ο ένας είναι η εύρεση ατομικών διαφορών σε χαρακτηριστικά της και το άλλο η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διάφορα στοιχεία ενός ατόμου συναντώνται στο σύνολό τους.

Οι επιστημονικές έρευνες σήμερα εστιάζουν στα γνωρίσματα της προσωπικότητας, καθώς αυτά διατηρούν μία σταθερότητα στο χρόνο και αφήνουν τον εντοπισμό κοινών στοιχείων και ευνοούν τη διάκριση της προσωπικότητας σε γενικές κατηγορίες (John et al., 2008). Καθώς τα γνωρίσματα της προσωπικότητας εκδηλώνονται μέσω της συμπεριφοράς, αυτό έχει ως αποτέλεσμα η καταγραφή και επομένως η μέτρησή τους να καθίσταται ευκολότερη και αξιόπιστη. Εφόσον η προσωπικότητα είναι κάτι μετρήσιμο, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η διερεύνηση της σχέσης χαρακτηριστικών της με τη δημιουργικότητα είναι εφικτή.

Σύμφωνα με τον Feist (2010), τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μεσολαβούν μεταξύ δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς. Επιπλέον, η προσωπικότητα και η ευφυΐα είναι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες στα δημιουργικά αποτελέσματα των ατόμων (Batey & Furnham, 2006), ενώ σύμφωνα με τους Feist και Barron (2003) η προσωπικότητα παίζει πιο σημαντικό ρόλο από την ευφυΐα.

Μία πτυχή της προσωπικότητας που διαδραματίζει κάποιο ρόλο στη δημιουργικότητα είναι η ευσυνειδησία. Ο McCrae (1987) υποστήριξε πως τα άτομα με αυτό το χαρακτηριστικό είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν καλύτερες επιδόσεις στη δημιουργική τους ικανότητα, ενώ ακόμη παρατήρησε πως δημιουργείται κι ένας ισχυρός θετικός συσχετισμός ανάμεσα στην ευσυνειδησία και την δημιουργική αυτεπάρκεια. Ο King και οι συνεργάτες του (1996) αμφισβήτησαν την έρευνα του και διαπίστωσαν πως η δημιουργική αυτεπάρκεια ήταν στην πραγματικότητα αρνητικά σχετιζόμενη με τη δημιουργικότητα των ατόμων που παρουσίαζαν υψηλή δημιουργικότητα. Μία πιθανή εξήγηση για αυτό είναι πως το δείγμα του McCrae δεν ήταν αρκετά δημιουργικό κι επομένως η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων αφορούσε όλους τους συμμετέχοντες, σε αντίθεση με το δείγμα του King, που αφορούσε μόνο τους περισσότερο δημιουργικούς.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που είναι στενά συνδεδεμένο με τη δημιουργική ικανότητα είναι η ανοικτότητα στην εμπειρία, κάτι που έχει παρουσιαστεί από πληθώρα ερευνών (Burch, Hemsley, Pavelis & Corr, 2006; Charyton & Snelbecker, 2007; George & Zhou, 2001; Wolfradt & Pretz, 2001), ενώ ο Feist (1998) είχε προσθέσει και την εξωστρέφεια. Πάντως τα εξωστρεφή άτομα δεν παρουσιάζουν μόνο υψηλότερες επιδόσεις στη δημιουργικότητα, αλλά και στη δημιουργική αυτεπάρκεια (Furhnam et al., 2008).

Γενικότερα η υψηλή δημιουργικότητα δείχνει να συνδέεται με την υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών, κάτι που συμβαίνει και με τη γενικότερη θετική εικόνα του εαυτού (Kemple et al., 1996), ενώ η έρευνα των Plucker και Makel (2010) παρατήρησε πως τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλές δημιουργικές επιδόσεις παρουσιάζουν μία θετική στάση προς τον ίδιο τους τον εαυτό.

1.4.1.4. Πολιτισμικές διαφορές

Ο ταχύς ρυθμός της παγκοσμιοποίησης έχει προκαλέσει μία ραγδαία αύξηση της έρευνας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει ο πολιτισμός τη δημιουργικότητα. Μελέτες έχουν παρατηρήσει πως συχνά άτομα από την Ασία παρουσιάζουν χαμηλότερες δημιουργικές επιδόσεις από αυτά της Δύσης (Niu & Sternberg, 2001, 2002, 2003; Noriko, Fan & Van Dusen, 2011). Μια αιτιολόγηση του παραπάνω φαινομένου είναι ότι οι ανατολικοί πολιτισμοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην χρησιμότητα και την πρακτικότητα, ενώ οι δυτικοί στην καινοτομία και την πρωτοτυπία (Sternberg & Lubart, 1999; Noriko et al., 2001). Οι έρευνες για την δημιουργικότητα και τις πολιτισμικές διαφορές παρέχουν αποδείξεις ότι οι πολιτισμικές νόρμες επηρεάζουν τη δημιουργική διαδικασία και τα δημιουργικά προϊόντα (Moorman, 1995; Khazanchi, Lewis & Boyer, 2007). Για παράδειγμα, η έρευνα των Nagaoka και Walsh (2009) διαπίστωσε ότι στις Η.Π.Α., μία κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από χαλαρούς κοινωνικούς κανόνες, οι εφευρέσεις που προκύπτουν από απροσδόκητες ανακαλύψεις σε μη σχετικές προσπάθειες είναι περισσότερες από ότι συμβαίνει στην Ιαπωνία, μία κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από αυστηρούς κοινωνικούς κανόνες. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι Αμερικανοί

εφευρέτες ενδέχεται να είναι πιο πρόθυμοι να αποκλίνουν από τα σχέδια και να μην ακολουθήσουν την πεπατημένη, σε σχέση με τους Ιάπωνες εφευρέτες. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι πολιτισμικοί κανόνες μπορούν να έχουν κάποιο αντίκτυπο στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης.

1.5. Δημιουργική αυτεπάρκεια

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η θετική αυτοαντίληψη ευνοεί την υψηλή παραγωγή δημιουργικών προϊόντων. Η κατασκευή της δημιουργικής αυτεπάρκειας έχει τη βάση της στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (2001). Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) είναι ένας όρος που επινοήθηκε από τον ίδιο (1995), ο οποίος αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τις δυνατότητες του να φέρει σε πέρας ένα έργο ή έναν στόχο και είναι από τις πιο έντονα διεγερμένες δομές στην έρευνα του εαυτού (Vanvouver & Day, 2005).

Οι άνθρωποι με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στις δραστηριότητές τους, κάτι που είναι αποτέλεσμα της πεποίθησής τους όσον αφορά την ικανότητα διαχείρισης της κατάστασης (Bandura, 1997). Ο ίδιος ακόμη παρατήρησε τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της δημιουργικής ικανότητας, τονίζοντας τη σημασία της πρώτης ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην πραγμάτωση του δημιουργικού προϊόντος. Ο Ford (1996) μάλιστα την αναφέρει ως ένα συστατικό-κλειδί στο μοντέλο της ατομικής δημιουργικής πράξης. Ακόμα, οι Sternberg και Williams (1996) συμφωνούν πως η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας. Ειδικότερα, πέρα από την αυτοαποτελεσματικότητα, υπάρχει και η δημιουργική αυτεπάρκεια (creative self-efficacy), ένας όρος ο οποίος αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να παράγει δημιουργικά έργα (Bandura, 1997; Tierney & Farmer, 2002, Beghetto, 2006). Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας πολλές έρευνες έχουν εστιάσει σε αυτή (Beghetto, 2006; Choi, 2004; Jaussi, Randel & Dionne, 2007; Tierney & Farmer, 2002, 2011).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί επικεντρώνονται σε διάφορες πτυχές που επηρεάζεται και επηρεάζει η δημιουργική αυτεπάρκεια. Οι Tierney και Farmer (2002)

απέδειξαν ότι είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, ενώ ο Beghetto (2006) ότι μπορεί να ενισχυθεί μέσω του σχολικού κλίματος και την δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.

Οι Jaussi, Randel και Dione (2007) έκαναν διάκριση μεταξύ της δημιουργικής αυτεπάρκειας και της δημιουργικής ταυτότητας (δημιουργικός ρόλος – ταυτότητα). Με τον δημιουργικό ρόλο – ταυτότητα περιγράφεται η αξία που δίνεται στην δημιουργικότητα από το άτομο και σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζεται ως ένα σημαντικό μέρος της ταυτότητας ενός ατόμου. Οι δύο αυτές έννοιες συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, αλλά δεν είναι ταυτόσημες.

Η δημιουργική διαδικασία απαιτεί κάποια εσωτερική δύναμη που ωθεί τα άτομα να επιμένουν ενόψει των προκλήσεων που απαιτούνται για την παραγωγή του δημιουργικού προϊόντος (Amabile, 1983; Bandura, 1997). Η δημιουργική αυτεπάρκεια φαίνεται να παρέχει τέτοια ορμή σε αυτό, όπου η ισχυρή αυτοεκτίμηση των δημιουργικών ικανοτήτων του ατόμου ενισχύει το επίπεδο επιμονής και την προσπάθεια που καταβάλλεται όταν συναντά δύσκολες καταστάσεις (Bandura, 1977), με το τελευταίο σύμφωνα με την Amabile (1988), να συνδέεται με την δημιουργική επίδοση.

Κεφάλαιο 2. Τελειομανία

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της Τελειομανίας

Η τελειομανία αναφέρεται στην τάση του ατόμου να θέτει υψηλά πρότυπα, να αγωνίζεται για την άψογη συμπεριφορά και αποτελέσματα και να βιώνει δυσαρέσκεια με οτιδήποτε υπολείπεται της τελειότητας (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990; Hewitt & Flett, 1991; Stoeber & Otto, 2006). Μερικοί θεωρητικοί βλέπουν την τελειομανία ως εγγενώς καταστροφική (Burns, 1980; Pacht, 1984), άλλοι τη θεωρούν ως ένα θετικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που είναι απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη (Dabrowski, 1967; Maslow, 1970), ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως μπορεί να περιλαμβάνει από μία φυσιολογική και υγιή έως μία νευρωτική και ανθυγιεινή σκέψη και συμπεριφορά (Hamachek, 1978). Παρά τις διαφορές αυτές, υπάρχει μία γενική συμφωνία πως είναι καλύτερα κατανοητή ως ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Hewitt, Flett, Besser, Sherry & McGee, 2003) και για αυτό έχουν παρουσιαστεί διάφοροι τύποι και μοντέλα για την κατανόησή της.

2.1. Τύποι και μοντέλα

Οι ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ασχοληθεί αρκετά με την τελειομανία (Shafran & Mansell, 2001), κάτι που αποδεικνύεται από το πλήθος των διαχωρισμών που έχουν γίνει ανά καιρούς για την καλύτερη κατανόηση της. Αρχικά ο Hamachek (1978) διαχώρισε την τελειομανία σε *φυσιολογική* και *νευρωτική*. Τα άτομα με φυσιολογική τελειομανία είναι εκείνα που θέτουν υψηλά πρότυπα για τον εαυτό τους και αισθάνονται ελεύθεροι να είναι λιγότερο ακριβείς, ενώ αποδέχονται ευκολότερα τις αστοχίες και τα λάθη, ανάλογα την κατάσταση. Τα άτομα με νευρωτική τελειομανία από την άλλη πλευρά, εξακολουθούν να θέτουν επίσης υψηλά πρότυπα για τον εαυτό τους, αλλά επιτρέπουν ελάχιστα περιθώρια για λάθη. Με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην αίσθηση ότι τίποτα δεν είναι ή θα γίνει ποτέ τέλεια. Ενώ τα άτομα με φυσιολογική τελειομανία φαίνεται να επιτρέπουν μικρές ατέλειες

στην απόδοση τους και την αποδέχονται ως επιτυχία παρά την παρουσία των μικρών αυτών ψεγαδιών, τα άτομα με νευρωτική τελειομανία ανησυχούν τόσο για τα λάθη τους, ώστε ακόμα και ασήμαντα και δευτερεύοντα λάθη, τους οδηγούν στην αντίληψη ότι τα πρότυπά τους δεν πληρούνται. Αυτός ο υπερβολικός φόβος για τα λάθη, οδηγεί τους τελειομανείς να αγωνίζονται για την εκπλήρωση των στόχων τους δίνοντας περισσότερη βάση στον φόβο της αποτυχίας, παρά την ανάγκη για την επιτυχία και τελειότητα.

Μία ακόμη ταξινόμηση της τελειομανίας είναι αυτή ανάμεσα στα *άτομα που μάχονται για την τελειότητα* (perfectionistic strivings) και στα *άτομα που ανησυχούν για την τελειότητα* (perfectionistic concerns) (Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer, 1993; Stoeber & Otto, 2006). Τα άτομα που μάχονται για την τελειότητα έχουν μία τάση να ορίζουν υψηλά πρότυπα για τους εαυτούς τους, τα οποία προέρχονται από εσωτερικά κίνητρα, για να επιτύχουν την αριστεία και την τελειότητα και αν αποτύχουν την επίτευξη των υψηλών τους επιδόσεων και στόχων δεν οδηγούνται στην ανησυχία, κάτι που συμβαίνει στην άλλη κατηγορία. Τα άτομα που ανησυχούν για την τελειότητα εκπροσωπούν ένα «δυσλειτουργικό» είδος τελειομανίας που συνεπάγεται συνεχή ανησυχία για τα λάθη, το φόβο της αποτυχίας, την αυστηρή αυτοκριτική, την αίσθηση της αυτοεκτίμησης που εξαρτάται από την επίδοση και αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις στις αποκλίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των πραγματικών επιδόσεων τους (Enns & Cox, 2002; Stoeber & Otto, 2006). Αν και έχει αποδειχτεί πως οι δύο αυτές ομάδες εμφανίζουν υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους (Stoeber, 2011), παρουσιάζουν διαφορετικές, θετικές και αρνητικές, ψυχολογικές επιπτώσεις.

Η τελειομανία δεν οφείλεται αποκλειστικά σε γνωστικούς παράγοντες, αλλά σε αυτήν ενυπάρχουν ειδικές συμπεριφορές και κίνητρα, κάτι που οδήγησε τους Hewitt και Flett (1991) στην διάκριση της νευρωτικής τελειομανίας σε τρεις τύπους, ανάλογα με τα κίνητρα. Τα άτομα με *εσωτερικά κατευθυνόμενη τελειομανία*, τα άτομα με *τελειομανία κατευθυνόμενη από τους άλλους* και τα *άτομα με κοινωνικά επιβεβλημένη τελειομανία*. Σε περιπτώσεις εσωτερικά κατευθυνόμενης τελειομανίας, το άτομο τείνει να θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους για τον εαυτό του και αυστηρά κριτήρια για αυτούς, διογκώνει την αποτυχία του και συνήθως αν δεν καταφέρει πλήρως το στόχο του μηδενίζει την προσπάθεια του. Στην τελειομανία που

κατευθύνεται από άλλους, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο, με την διαφορά να βρίσκεται στο ότι όλα τα παραπάνω δεν προέρχονται από προσωπικές πεποιθήσεις, αλλά από άλλα, σημαντικά για το ίδιο, άτομα. Αντίστοιχες πιέσεις εντοπίζονται και στην περίπτωση της κοινωνικά επιβεβλημένης τελειομανίας, όπου το άτομο πιστεύει ότι η κοινωνία, οι άλλοι περιμένουν την τελειότητα από αυτούς και πως θα είναι αυστηροί κριτές των πράξεών τους.

Παρότι παρατηρούμε διάφορα μοντέλα γύρω από την τελειομανία, έρευνα των Bieling, Israeli και Antony (2004) μέσα από μία μελέτη ανάλυσης παραγόντων κατέδειξε πως η μέτρηση της περιλαμβάνει κατά βάση δύο παράγοντες. Αυτοί είναι η *προσαρμοστική τελειομανία* (adaptive perfectionism) και η *δυσπροσαρμοστική τελειομανία* (maladaptive perfectionism). Η προσαρμοστική τελειομανία παρουσιάζει την έντονη προσπάθεια του ατόμου για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου και είναι μέρος της εσωτερικά κατευθυνόμενης τελειομανίας (Frost et al., 1993). Τα άτομα αυτά θέτουν υψηλά, αλλά ρεαλιστικά πρότυπα και δεν καταφεύγουν σε σκληρή αυτοκριτική όταν αυτά τα πρότυπα δεν επιτευχθούν. Από την άλλη μεριά, ο δυσπροσαρμοστικός τύπος τελειομανίας μπορεί να χαρακτηριστεί από την τελειομανία εκείνη που παρεμποδίζει μία επιτυχημένη και ευτυχισμένη ζωή, αποτελώντας κομμάτι της κοινωνικά επιβεβλημένης τελειομανίας (Dunkley et al., 2003). Τα άτομα αυτά συχνά αισθάνονται την ανάγκη να ελέγχουν κάθε πτυχή της ζωής και του περιβάλλοντός τους. Επιπλέον τείνουν να αναπτύσσουν αρνητικές συμπεριφορές όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως τα ίδια έχουν προγραμματίσει. Η δυσπροσαρμοστική τελειομανία έχει συνδεθεί με ψυχολογικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη και το άγχος (Stoeber & Otto, 2006).

2.2. Επιπτώσεις της τελειομανίας

Μεγάλο μέρος της έρευνας για την τελειομανία έχει επικεντρωθεί στις αρνητικές πτυχές της, καθώς και στη σχέση μεταξύ τελειομανίας και αρνητικών επιπτώσεων σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Αυτά τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν την κατάθλιψη (Argus & Thompson, 2008), την χαμηλή αυτοεκτίμηση (Grzegorek, Slaney, Franze & Rice, 2004), τις απόπειρες και τάσεις αυτοκτονίας (Hewitt, Flett &

Weber, 1994) και τις διατροφικές διαταραχές (McCarthy, Simmons, Smith, Tomlinson & Hill, 2002). Αντίθετα, λίγες είναι αυτές που έχουν επικεντρωθεί στις θετικές επιπτώσεις της, και ειδικότερα των προσαρμοστικών τελειομανών. Τα αποτελέσματα αυτά κατέδειξαν ως θετικές επιπτώσεις την υψηλή αυτοεκτίμηση (Ashby & Rice, 2002), την υψηλότερη αυτοσυγκράτηση (Periasamy & Ashby, 2002), ενώ βαθμολόγησαν υψηλότερα τους εαυτούς τους σε μετρήσεις γενικής αυτοεκτίμησης, κοινωνικής αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής απόφασης σε σχέση με τους δυσπροσαρμοστικούς τελειομανείς (Ganske & Ashby, 2007). Επιπλέον, ο Slaney και οι συνεργάτες του (1996) έδειξαν πως οι προσαρμοστικοί τελειομανείς παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας σε σχέση με τους μη τελειομανείς.

Παρόλο που λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει την τελειομανία στα παιδιά σχολικής ηλικίας, στις μελέτες που έχουν διεξαχθεί υποδηλώνεται ότι τα παιδιά με προσαρμοστική τελειομανία διαθέτουν υψηλά προσωπικά πρότυπα, χαμηλές ανησυχίες, άγχος και διαπροσωπικές δυσκολίες και λιγότερες ανησυχίες σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων τους. (Dixon, Lapsley & Hanchon, 2004; Gilman & Ashby, 2003; Gilman, Ashby, Sverko, Florell & Varjas, 2005; Parker & Stumpf, 1995).

Κεφάλαιο 3. Σχέσεις μεταξύ Δημιουργικότητας, Τελειομανίας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας

3.1. Τελειομανία και Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα εμπεριέχει νέες, χρήσιμες και κοινωνικά εκτιμημένες ιδέες, δράσεις και προϊόντα (Amabile, 1983) και επηρεάζεται έντονα από ατομικά χαρακτηριστικά όπως η προσωπικότητα και τα κίνητρα (Mumford & Gustafson, 1988). Παράγοντες που ενισχύουν την δημιουργικότητα τείνουν να συσχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να κοιτάζει τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να ανέχεται τα λάθη και να βυθίζεται στο άγνωστο (Wigert et al., 2012). Παρά την έντονη κινητικότητα των ερευνητών στους τομείς της τελειομανίας και της δημιουργικότητας, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να συνδέουν τα δύο αυτά χαρακτηριστικά. Οι περισσότερες από αυτές διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια, οδηγώντας στο συμπέρασμα πως οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει μία ενδιαφέρουσα σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η τελειομανία είναι ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα, το οποίο παρουσιάζει χαρακτηριστικά όπως ο καθορισμός υπερβολικά υψηλών προτύπων, που καμιά φορά συνοδεύεται από υπερβολική ανησυχία για λάθη, αβεβαιότητα όσον αφορά τις ενέργειες του ατόμου και υπερβολική έμφαση στην τάξη και την οργάνωση (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Terry-Short, Owens, Slade & Dewey, 1995). Δεδομένης αυτής της έννοιας της τελειομανίας (και τη σχέση της με τη συνείδηση), αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει το γεγονός ότι η ακαμψία των τελειομανών στη σκέψη μπορεί να οδηγήσει τα άτομα στην μειωμένη ευελιξία, η οποία είναι ένας από τους παράγοντες της δημιουργικότητας, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να εμποδίσει την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται δημιουργικά (Burns & Fedewa, 2005; Gallucci et al., 2000; Sirois et al., 2000).

Τα αποτελέσματα των διεξαχθεισών ερευνών διαφέρουν μεταξύ τους και παρουσιάζουν μία ασάφεια για την σχέση των δύο αυτών παραγόντων. Σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της τελειομανίας και της δημιουργικότητας παρουσίασε μία

πρόσφατη έρευνα της Esfahani και των συνεργατών της (2017), Από την άλλη μεριά, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της τελειομανίας και της ανάγκης για διαφορετικότητα, αλλά και της ανοιχτότητας στην νέα εμπειρία, δύο χαρακτηριστικών στενά συνδεδεμένων με τη δημιουργικότητα, παρατήρησαν οι Joy και Hicks (2004), ενώ μελέτη του Gallucci και των συνεργατών του (2000) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως η τελειομανία συσχετίζεται αρνητικά με την δημιουργική προσπάθεια. Επιπλέον, καμία συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικότητας και της τελειομανίας έδειξε η έρευνα του Ahmetoglu και των συνεργατών του (2015).

Εξετάζοντας την τελειομανία με βάση τον διαχωρισμό της σε προσαρμοστική και δυσπροσαρμοστική, τα μέχρι τώρα ευρήματα έχουν κάποιο κοινό συμπέρασμα κι αυτό είναι η θετική σχέση της προσαρμοστικής τελειομανίας με την δημιουργικότητα. Σε δύο έρευνες που διεξήχθησαν, η προσαρμοστική τελειομανία εμφάνισε θετική συσχέτιση με τη δημιουργικότητα, ενώ η δυσπροσαρμοστική τελειομανία δεν εμφάνισε κάποια συσχέτιση (Wigert, Reiter-Palmon, Kaufman & Silvia, 2012; Kim et al., 2017). Μία ακόμη έρευνα που έλαβε υπόψιν της τον διαχωρισμό των τύπων της τελειομανίας, παρουσίασε μία μέτρια θετικά συσχέτιση μεταξύ της προσαρμοστικής τελειομανίας και της δημιουργικότητας, αλλά και μεταξύ της δυσπροσαρμοστικής τελειομανίας με την δημιουργικότητα, με τη δεύτερη μάλιστα να αποδεικνύεται ελαφρώς ισχυρότερη (Nekoie-Moghadam & Darvishzade, 2012). Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι τα θετικά χαρακτηριστικά της τελειομανίας δείχνουν να παρέχουν ευνοϊκά στοιχεία για την δημιουργικότητα.

3.2. Δημιουργική Αυτεπάρκεια και Δημιουργικότητα

Την περασμένη δεκαετία, οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ δημιουργικής επίδοσης και δημιουργικής αυτεπάρκειας έχουν αυξηθεί. Οι περισσότερες από αυτές βρίσκουν μία θετική σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων, ωστόσο διαφέρουν στην ισχύ της θετικής αυτής σχέσης. Ορισμένες μελέτες που έγιναν σε φοιτητές παρουσίασαν πολύ ισχυρούς δεσμούς (Chuang, Shiu & Cheng, 2010), ενώ οι περισσότερες ανέφεραν μόνο οριακή σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών (Graham et al., 2010; Karwowski, 2011; Richter, Hirst, Van

Knippenberg & Baer, 2010; Simmons, Payne & Pariyothorn, 2014). Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι υπάρχουν κάποιες μεταβλητές που μετριάζουν τις σχέσεις αυτές. Για παράδειγμα ο Lemons (2010) κατέδειξε με έρευνα σε μαθητές ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ των μαθητών που αναφέρουν θετικά τις δυνητικές δημιουργικές τους ικανότητες και τις πραγματικές τους επιδόσεις. Πολλοί μαθητές που είχαν χαμηλές επιδόσεις στα δημιουργικά έργα, ανέφεραν πως πίστευαν ότι θα τα σημειώσουν υψηλή βαθμολογία. Ως εκ τούτου θα μπορούσε να θεωρηθεί πως όσοι έχασαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις ανέφεραν υψηλή δημιουργική αυτεπάρκεια, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν την τάση να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους (better-than-average effect) (Alicke & Govorun, 2005).

Γενικότερα, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν να οδηγούν στο ότι η δημιουργική αυτεπάρκεια συνδέεται με τη δημιουργικότητα. Ήδη η Schack (1989) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η δημιουργική αυτεπάρκεια είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας δημιουργικών έργων σε χαρισματικούς μαθητές. Παρομοίως, ο Choi (2004) παρατήρησε πως υπήρξε μία θετική συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικής αυτεπάρκειας προπτυχιακών φοιτητών και της αξιολόγησης της δημιουργικής τους επίδοσης από τους διδάσκοντες τους, ενώ ο Tan και οι συνεργάτες του (2011), εντόπισαν πως ο βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την ικανότητα του να επιτελέσει δημιουργικά έργα ερμήνευσε το 50% της διακύμανσης στη δημιουργική συμπεριφορά στο σχολείο. Επιπλέον, άλλες έρευνες παρουσίασαν ξανά την δημιουργική αυτεπάρκεια ως προβλεπτικό παράγοντα για την παραγωγή δημιουργικών προϊόντων (Cervone & Peake, 1986; Tierney & Farmer, 2002), με τον δημιουργικό ρόλο – ταυτότητα να λειτουργεί ως μεσολαβητική μεταβλητή, μεγιστοποιώντας την λειτουργία της δημιουργικής αυτεπάρκειας.

Η εξέταση της δημιουργικής αυτεπάρκειας των μαθητών μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη για την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους. Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί πως τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς συνήθως έχουν ελάχιστη συσχέτιση με τις μετρήσεις των δημιουργικών ικανοτήτων (Kaufman, Plucker & Baer, 2008). Θα είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε τα κίνητρα των μαθητών που σχετίζονται με τη δημιουργική τους αυτεπάρκεια, καθώς είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της δημιουργικότητας (Ford, 1996). Έτσι οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές θα είναι σε

καλύτερη θέση να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την προθυμία των μαθητών να αναπτύξουν και να εκφράσουν το δημιουργικό τους δυναμικό, καθώς τα άτομα τείνουν να λειτουργούν πιο δημιουργικά όταν η εμπλοκή τους προκαλείται από εγγενή κίνητρα (Amabile, 1982).

3.3 Τελειομανία και Δημιουργική Αυτεπάρκεια

Η τελειομανία με την δημιουργική αυτεπάρκεια είναι δύο χαρακτηριστικά που μέχρι σήμερα δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση. Η κατασκευή της δημιουργικής αυτεπάρκειας έχει τη βάση της στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (2001). Ωστόσο έναν πιο κεντρικό ρόλο στην δημιουργική αυτεπάρκεια έχει η αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τις δυνατότητες του να φέρει σε πέρας ένα έργο ή έναν στόχο (Vancouver & Day, 2005). Η γενική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου να ελέγξει και να αντιμετωπίσει ένα φάσμα δύσκολων εργασιών (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Όσον αφορά την σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την τελειομανία, τα ευρήματα των ερευνών δεν είναι συνεπή. Σε έρευνα του Hart και των συνεργατών του (1998) η εσωτερικά κατευθυνόμενη τελειομανία, η οποία είναι κομμάτι της προσαρμοστικής τελειομανίας (Frost et al., 1993), φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και την κοινωνικά επιβεβλημένη τελειομανία, η οποία είναι μέρος της δυσπροσαρμοστικής τελειομανίας (Dunkley et al., 2003), με την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Από την άλλη μεριά, έρευνα των LoCicero και Ashby (2000) έδειξε πως οι προσαρμοστικοί τελειομανείς φάνηκαν να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από ότι οι δυσπροσαρμοστικοί, αλλά και οι μη τελειομανείς.

Παρόλα αυτά, τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών δεν αφορούν την δημιουργική αυτεπάρκεια, αλλά τη γενικότερη έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, μία σχέση που θα πρέπει να διερευνηθεί, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση τους με την δημιουργικότητα.

3.4. Ερευνητικός προβληματισμός, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες φαίνεται ότι η δημιουργικότητα επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή η ύπαρξη του κατάλληλου περιβάλλοντος που θα δώσει όλες τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενίσχυση του δημιουργικού ατόμου. Από την άλλη μεριά, η τελειομανία είναι μία έννοια η οποία έχει μελετηθεί από πολλές διαστάσεις της, όπου κάποιοι θεωρητικοί της την βλέπουν ως εγγενώς δυσλειτουργική (Burns, 1980; Pacht, 1984), άλλοι τη θεωρούν ως ένα θετικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που είναι απαραίτητο για την λειτουργική ανάπτυξη του ατόμου (Adler, 1973; Dabrowski, 1967; Maslow, 1970), ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν πως μπορεί να παρουσιαστεί είτε ως προσαρμοστική είτε ως δυσπροσαρμοστική (Hamachek, 1978; Schuler, 2000).

Όσον αφορά τη σχέση αυτών των δύο παραγόντων μεταξύ τους, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι περιορισμένες, πόσω μάλλον στον ελληνικό πληθυσμό, και τα αποτελέσματά τους διαφορετικά και ασαφή, καθώς παρουσιάζουν είτε αρνητικές συσχετίσεις (Joy & Hicks, 2004; Gallucci et al., 2000) είτε θετικές (Esfahani et al., 2016).

Για τη σχέση της δημιουργικότητας με την δημιουργική αυτεπάρκεια, τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν αναφέρουν μία θετική συσχέτιση, με την ισχύ όμως της σχέσης αυτής να διαφέρει από δείγμα σε δείγμα.

Από την άλλη μεριά, δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί η σχέση της τελειομανίας με την δημιουργική αυτεπάρκεια και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν την γενικότερη αυτοαποτελεσματικότητα, με τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποτελέσματα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα ασχολείται με την δημιουργικότητα, την δημιουργική αυτεπάρκεια, τις συμπεριφορές και τους τύπους της τελειομανίας, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να απαντήσει τα κάτωθι ερωτήματα-στόχους:

1. Να διερευνηθεί ο βαθμός επίδοσης και οι μέσες τιμές της δημιουργικότητας, των ενδείξεων τελειομανούς συμπεριφοράς και της δημιουργικής αυτεπάρκειας στους εφήβους.
2. Να διερευνηθούν τυχόν διαφορές της δημιουργικότητας, των ενδείξεων τελειομανούς συμπεριφοράς και της δημιουργικής αυτεπάρκειας αναφορικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών.
3. Να διερευνηθούν τυχόν διαφορές της δημιουργικότητας, των ενδείξεων τελειομανούς συμπεριφοράς και της δημιουργικής αυτεπάρκειας σε σχέση με το φύλο των νεαρών εφήβων.
4. Να διερευνηθούν τυχόν διαφορές μεταξύ της δημιουργικότητας και της δημιουργικής αυτεπάρκειας κατά τύπο τελειομανίας.
5. Να διερευνηθεί πιθανή σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας, των ενδείξεων τελειομανούς συμπεριφοράς και της δημιουργικής αυτεπάρκειας.
6. Να διερευνηθεί πιθανή σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και δημιουργικής αυτεπάρκειας κατά τύπο τελειομανίας.

Κεφάλαιο 4. Ερευνητική Μέθοδος

4.1 Ερευνητική Προσέγγιση και Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα και σκοπός της είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Αυτός ο τρόπος έρευνας χρησιμοποιήθηκε, καθώς επιδιώκει την παρατήρηση των υπό διερεύνηση φαινομένων σε πλήθος ατόμων, μέσα από την εξέταση μεγάλου όγκου περιπτώσεων και εξισορροπώντας τις ιδιομορφίες των μεμονωμένων συμμετεχόντων. Τα δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν με δομημένα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και μία συστοιχία δοκιμασιών για την δημιουργικότητα.

4.2. Συμμετέχοντες

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η συλλογή των δεδομένων έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία. Ειδικότερα, το δείγμα συνίσταται από 282 μαθητές δεκατεσσάρων σχολικών τμημάτων σε δύο Γυμνάσια του Δήμου Φιλαδέλφειας-Χαλκηδόνας με μέση ηλικία τα 13,74 έτη. Ειδικότερα, το 36,2% προέρχονταν από την Α΄ τάξη του Γυμνασίου ($N=102$), το 33,7% από την Β΄ τάξη του Γυμνασίου ($N=95$) και το 30,1% από την Γ΄ τάξη του Γυμνασίου ($N=85$).

Ως προς την κατανομή του φύλου το δείγμα αποτελείτο σε ποσοστό 50,4% από αγόρια ($N=142$) και σε ποσοστό 49,6% από κορίτσια ($N=140$). Επιπλέον, ως επί το πλείστον, οι μαθητές δήλωσαν ως τόπο γέννησης τους την Ελλάδα σε ποσοστό 96,5% ($N=272$), ενώ μόλις το 3.5% ($N=10$) κάποια άλλη χώρα.

4.3. Ερευνητικά Εργαλεία

4.3.1. Αξιολόγηση Δημιουργικής Σκέψης

Για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης δόθηκε στους συμμετέχοντες το Test Of Creative Thinking (TTCT) του Torrance. Αναπτύχθηκε το 1966 και έχει επανασταθμιστεί πέντε φορές: το 1974, το 1984, το 1990, το 1998 και το 2008 (Kim, 2011), είναι ένα εργαλείο το οποίο είναι αρκετά διαδεδομένο στο χώρο των ερευνητών της δημιουργικότητας και είναι ήδη μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα.

Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να εκτιμήσει τη δημιουργικότητα των παιδιών και των εφήβων. Διακρίνεται στην λεκτική και την εικαστική κλίμακα, όπου κάθε μία από αυτές έχει δύο μορφές. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε λεκτικά και εικαστικά ερεθίσματα με σκοπό τη βαθμολόγησή τους σύμφωνα με την ευχέρεια (ή τον αριθμό) των ιδεών, την πρωτοτυπία, την ευελιξία βάσει της ποικιλίας των προοπτικών που εκφράζονται στις ιδέες και την επιπλέον επεξεργασία των ιδεών. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε μόνο η εικαστική δοκιμασία, η οποία αξιολογεί το επίπεδο της φαντασίας που παρουσιάζεται μέσω της σχεδίασης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι καλλιτεχνικές ικανότητες του ατόμου. Η εικαστική κλίμακα αποτελείται από τρία τμήματα, τα οποία είναι η σύνθεση εικόνας, η ολοκλήρωση σχεδίου και η σύνθεση εναλλακτικών συλλήψεων χρησιμοποιώντας δύο παράλληλες γραμμές.

Στη σύνθεση της εικόνας, το παιδί αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα σχέδιο ξεκινώντας από μία δεδομένη μορφή, η οποία αποτελείται από ένα κομμάτι έγχρωμο αυτοκόλλητο χαρτί. Το χαρτί, σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή θα μπορούσε να μοιάζει με ένα δάκρυ, ένα αυγό ή ένα αχλάδι. Ο συμμετέχοντας οφείλει να δώσει και κάποιον τίτλο, αλλιώς δεν μπορεί να βαθμολογηθεί, καθώς σκοπός της δοκιμασίας αυτής είναι να δώσει έναν σκοπό σε κάτι που προηγουμένως δεν είχε. Οι δεξιότητες που αποτιμώνται είναι η πρωτοτυπία, όπου περιλαμβάνει απαντήσεις ανοίκειες και ασυνήθιστες και η επεξεργασία, όπου αναφέρεται στην ποσότητα των λεπτομερειών που το παιδί προσθέτει το σχέδιο προκειμένου να το κοσμήσει. Στην

δεύτερη δοκιμασία, την ολοκλήρωση του σχεδίου, το παιδί χρησιμοποιεί δέκα σχήματα προκειμένου να εκτελέσει διάφορα σχέδια πάνω τους, στα οποία οφείλει να βάλει και κάποιον τίτλο. Σε αυτή τη δοκιμασία αξιολογούνται, όπως και προηγουμένως, η επεξεργασία και η πρωτοτυπία, αλλά και η ευελιξία (η ποικιλία των κατηγοριών στις απαντήσεις) με την ευχέρεια, η ποσότητα δηλαδή των σχεδίων που πραγματοποιήθηκαν. Το τρίτο τεστ, οι παράλληλες γραμμές, αποτελείται από τριάντα ζεύγη παράλληλων γραμμών, όπου ο στόχος του παιδιού είναι να κάνει όσο το δυνατόν περισσότερα σχέδια χρησιμοποιώντας τα ζευγάρια αυτά. Εδώ βαθμολογείται η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η επεξεργασία (Torrance, 1974).

4.3.2. Αξιολόγηση Τελειομανίας

Για την αξιολόγηση της τελειομανίας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη εκδοχή της *Κλίμακας Τελειομανίας* (Almost Perfect Scale – Revised) των Slaney, Mobley, Tribbi, Ashby και Johnson (1996). Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια μιας σειράς μελετών στη δεκαετία του 1990 (Slaney, Rice & Ashby, 2002) και δημοσιεύτηκε το 2001 (Slaney et al., 2001).

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 23 σενάρια τελειομανούς συμπεριφοράς σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απολύτως» έως 5= «συμφωνώ απολύτως»), η οποία απευθύνεται σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί σε μαθητές Γυμνασίου σε έρευνες των Vandiver και Worell (2002) και των LoCicero και Ashby (2000). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει σενάρια που καλύπτουν 3 διαφορετικές συμπεριφοράς τελειομανίας. Αυτές είναι (α) οι *υψηλές προσδοκίες* (standards), (β) η *εμμονή για τάξη και οργάνωση* (order) και (γ) η *ασυμφωνία προσδοκιών και αποτελεσμάτων* (discrepancy). Οι υψηλές προσδοκίες καλύπτουν 7 από τις ερωτήσεις της κλίμακας, η εμμονή για τάξη και οργάνωση τις 4 και η ασυμφωνία προσδοκιών και αποτελεσμάτων τις 12. Οι βαθμολογίες που μπορούν να συγκεντρώνουν τα άτομα παρουσιάζονται ακολούθως. Στην κλίμακα των υψηλών προσδοκιών η ελάχιστη βαθμολογία είναι 7 και η μέγιστη 35, στην κλίμακα της εμμονής για τάξη και οργάνωση η ελάχιστη είναι 4 βαθμοί και η μέγιστη 20, ενώ στην ασυμφωνία

προσδοκιών και αποτελεσμάτων το άτομο μπορεί να συγκεντρώσει από 12 έως 60 βαθμούς. Για να χαρακτηριστεί κάποιος με συμπεριφορά υψηλών προσδοκιών χρειάζεται να συγκεντρώσει τουλάχιστον 18 βαθμούς από τους 35, για να παρουσιάζει εμμονή με την τάξη και την οργάνωση 10 από το σύνολο 20 βαθμών και για την ασυμφωνία προσδοκιών και αποτελεσμάτων, πρέπει να σημειώσει 30 από τους 60 βαθμούς.

Οι σχεδιαστές της *Κλίμακας Τελειομανίας* (Slaney et al., 2001) προτείνουν τον διαχωρισμό των ατόμων σε τρεις διαφορετικούς τύπους με βάση τις απαντήσεις τους στο παραπάνω ερωτηματολόγιο. Οι *προσαρμοστικοί τελειομανείς* χαρακτηρίζονται από συμπεριφορές υψηλών προσδοκιών και εμμονή για τάξη. Πιο συγκεκριμένα, για να ανήκει κάποιος σε αυτόν τον τύπο τελειομανίας χρειάζεται να συγκεντρώσει 18 ή περισσότερους βαθμούς από τους 35 στην συμπεριφορά υψηλών προσδοκιών, 10 ή και παραπάνω (με υψηλότερο το 20) στην εμμονή για τάξη και οργάνωση, αλλά λιγότερους από 30 (με υψηλότερο το 60) στην ασυμφωνία προσδοκιών και αποτελεσμάτων. Από την άλλη μεριά οι *δυσπροσαρμοστικοί τελειομανείς* παρουσιάζουν συμπεριφορές υψηλών προσδοκιών, εμμονή για τάξη και οργάνωση, αλλά και ασυμφωνία των προσδοκιών τους με τα αποτελέσματα. Επομένως σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται όσοι παρουσίασαν 18 βαθμούς ή και περισσότερους στην συμπεριφορά υψηλών προσδοκιών, 10 ή και περισσότερους στην εμμονή για τάξη και οργάνωση και 30 ή και παραπάνω στην ασυμφωνία των προσδοκιών τους με το αποτέλεσμα. Με λίγα λόγια, στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται όσοι σημείωσαν υψηλά σκορ και στις 3 ενδείξεις συμπεριφορών της τελειομανίας. Όσοι δεν πληρούν τα κριτήρια των δύο παραπάνω τύπων χαρακτηρίζονται ως *μη τελειομανείς*. Πιο συγκεκριμένα, όποιος μαθητής σημείωσε υψηλό σκορ σε μία από τις τρεις κλίμακες του εργαλείου, αυτόματα εντάσσεται στους μη τελειομανείς. Το ίδιο συμβαίνει και με όσους παρουσίασαν υψηλή βαθμολογία στις υψηλές προσδοκίες και στην ασυμφωνία των προσδοκιών με τα αποτελέσματα, αλλά χαμηλή στην εμμονή για τάξη και οργάνωση, αλλά και σε όσους σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στην εμμονή για οργάνωση και τάξη και την ασυμφωνία των προσδοκιών τους με τα αποτελέσματα, αλλά χαμηλή στην κλίμακα των υψηλών προσδοκιών. (βλ. Πίνακα 1)

Πίνακας 1.

Τύποι Τελειομανίας κατά Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς

Τύπος Τελειομανίας	Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς	
Προσαρμοστική Τελειομανία	Υψηλή βαθμολογία:	- Υψηλές Προσδοκίες - Εμμονή για Οργάνωση και Τάξη
	Χαμηλή Βαθμολογία:	- Ασυμφωνία Προσδοκιών και Αποτελέσματος
Δυσπροσαρμοστική Τελειομανία	Υψηλή βαθμολογία:	- Υψηλές Προσδοκίες - Εμμονή για Οργάνωση και Τάξη - Ασυμφωνία Προσδοκιών και Αποτελέσματος
	Χαμηλή Βαθμολογία:	-
Μη τελειομανία	Όλοι οι υπόλοιποι συνδυασμοί	

Το ερωτηματολόγιο αυτό δεν έχει εφαρμοστεί ξανά σε ελληνόγλωσση έρευνα, ούτε έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό. Για τη χορήγησή του έχει πραγματοποιηθεί προηγουμένως σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή μετάφραση του εργαλείου στην ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα το εργαλείο μεταφράστηκε αρχικά στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια μία φιλόλογος της αγγλικής γλώσσας ανέλαβε να το μεταφράσει ξανά στην αγγλική, για να παρατηρηθούν τυχόν διαφορές. Στη συνέχεια η μεταφρασμένη εκδοχή χορηγήθηκε πιλοτικά σε πέντε μαθητές, όπου με υποδείξεις τους και κάποιες διορθώσεις το εργαλείο οδηγήθηκε στην τελική του μορφή.

Για το τελικό δείγμα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του εργαλείου εκτιμήθηκε στο $\alpha = ,682$ για την συμπεριφορά υψηλών προσδοκιών, η οποία

περιλάμβανε 7 ερωτήσεις, στο $\alpha = ,763$ για την εμμονή για τάξη και οργάνωση, που αποτελούσαν από 4 ερωτήσεις, στο $\alpha = ,853$ για την ασυμφωνία προσδοκιών και αποτελεσμάτων, η οποία είχε 12 ερωτήσεις και σε $\alpha = ,756$ για το συνολικό εργαλείο, που απαρτιζόταν από 23 ερωτήσεις.

4.3.3. Αξιολόγηση Δημιουργικής Αυτεπάρκειας

Για την αξιολόγηση της δημιουργικής αυτεπάρκειας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη εκδοχή του *Ερωτηματολογίου για τον Δημιουργικό Εαυτό* (Short Scale of Creative Self) των Karwowski, Lebuda και Wisniefaska (2012). Το παρόν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της δημιουργικής αυτεπάρκειας και του δημιουργικού ρόλου – ταυτότητας σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= «διαφωνώ απολύτως» έως 7= «συμφωνώ απολύτως»). Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από 11 σενάρια, από τα οποία τα 6 μετρούν τη δημιουργική αυτεπάρκεια, τα 4 αφορούν στο δημιουργικό ρόλο-ταυτότητα και 1 την αυτοαξιολογούμενη δημιουργικότητα του ατόμου. Το εργαλείο έχει χορηγηθεί στο παρελθόν σε άτομα σχολικής ηλικίας, εφήβους, αλλά και νεαρούς ενήλικες (Karwowski, Lebuda & Wisniefaska, 2012). Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας, το εργαλείο αυτό μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Προκειμένου να διασφαλιστεί, βεβαίως, η εγκυρότητα όψης του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης. Πιο συγκεκριμένα το εργαλείο μεταφράστηκε αρχικά στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια μία φιλόλογος της αγγλικής γλώσσας ανέλαβε να το μεταφράσει ξανά στην αγγλική, για να παρατηρηθούν τυχόν διαφορές. Στη συνέχεια η μεταφρασμένη εκδοχή χορηγήθηκε πιλοτικά σε πέντε μαθητές, όπου με υποδείξεις τους και κάποιες διορθώσεις το εργαλείο οδηγήθηκε στην τελική του μορφή. Για το τελικό δείγμα, ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου εκτιμήθηκε στο $\alpha = ,672$ για την δημιουργική αυτεπάρκεια, στο $\alpha = ,742$ για τον δημιουργικό ρόλο-ταυτότητα και σε $\alpha = ,796$ για το σύνολο του ερωτηματολογίου.

4.4. Ερευνητική Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε επιμελώς εκ των προτέρων, ώστε να αποφευχθούν πιθανά σφάλματα που μπορεί να θέσουν υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και των ερευνητικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, η διαδικασία οργανώθηκε έτσι, ώστε οι δοκιμασίες και τα εργαλεία να χορηγηθούν με παρόμοιο τρόπο σε όλα τα σχολικά τμήματα του δείγματος. Έτσι, σε κάθε εφαρμογή της έρευνας, προηγείτο μια σύντομη επεξηγηματική αναφορά στον όρο της δημιουργικότητας, ενώ δίνονταν παραδείγματα γνωστών δημιουργικών προσωπικοτήτων από τον χώρο της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνολογίας. Εν συνεχεία, οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων εκφωνήθηκαν μία προς μία, ενώ δινόταν ο χρόνος στους μαθητές να απαντούν επί τόπου σημειώνοντας στο φυλλάδιό τους την απάντηση που τους ταιριάζει. Σε κάθε τμήμα η έρευνα διεξήχθη σε μία διδακτική ώρα, όπου αρχικά οι μαθητές συμπλήρωναν τα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνταν, τα οποία ήταν το φύλο, η ηλικία, η τάξη φοίτησης, ο τόπος γέννησης, ο βαθμός τους στη Νεοελληνική Γλώσσα και ο βαθμός τους στα Μαθηματικά. Το πρώτο εργαλείο που δόθηκε προς τους μαθητές ήταν το ερωτηματολόγιο για τη Δημιουργική Αυτεπάρκεια (Short Scale of Creative Self), στη συνέχεια η Κλίμακα Τελειομανίας (Almost Perfect Scale – Revised), ενώ στο τέλος χορηγήθηκε το Test of Creative Thinking του Torrance.

Κατά τη χορήγηση του τεστ δημιουργικότητας διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές ατομικά από ένα ίδιο αυτοκόλλητο κομμάτι χαρτί, όπως απαιτείται από τον κατασκευαστή, ενώ εκφωνήθηκαν οι ίδιες ακριβώς οδηγίες. Ο διαθέσιμος χρόνος κάθε δοκιμασίας ήταν σύμφωνος προς τις οδηγίες και ήταν ίδιος για όλους τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, τυχόν απαντήσεις που δόθηκαν εκπρόθεσμα, δεν έχουν ληφθεί υπόψη στην παρούσα έρευνα. Σε κάθε χορήγηση οι μαθητές ειδοποιούνταν για τον υπολειπόμενο χρόνο κάθε δοκιμασίας.

Επιπλέον, από την έρευνα εξαιρέθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που είχαν συμπληρώσει με αδόκιμο τρόπο τα ερευνητικά εργαλεία, συμμετείχαν με τρόπο ακατάλληλο στις δοκιμασίες ή απουσίαζαν από μία εκ των τριών ερευνητικών δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0. Στη φάση αυτή, αξίζει να σημειωθεί ότι 19 συμμετέχοντες

αποκλείστηκαν λόγω ελλιπούς ή ακατάλληλης συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία.

4.4.1. Ζητήματα δεοντολογίας

Αρχικά, πριν την προσέγγιση των σχολείων και τη χορήγηση των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη άδεια διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε πληθυσμό ανηλίκων από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα συντάχθηκε το σχετικό έντυπο γονεϊκής συγκατάθεσης, στο οποίο αναφέρονταν το θέμα, ο σκοπός και η διαδικασία της έρευνας και μέσω του οποίου εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη άδεια των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Η κατοχή γονεϊκής συγκατάθεσης υπήρξε απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή κάθε ανήλικου υποκειμένου στην έρευνα.

Επιπρόσθετα, η χορήγηση των εργαλείων και η συλλογή των δεδομένων έγινε ανώνυμα, υπό τη δέσμευση να μην δημοσιευθούν τυχόν στοιχεία που επιτρέπουν την ταυτοποίηση των σχολικών μονάδων, των τμημάτων και των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Ακόμη, κάθε μαθητής έπρεπε να επιλέξει εθελούσια να συμμετέχει στην έρευνα. Έτσι, οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι καθénas τους είχε τη δυνατότητα να αρνηθεί να εμπλακεί στην έρευνα ανεξάρτητα από τη συγκατάθεση των γονέων του ή ακόμη και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Βασικές στατιστικές αναλύσεις

5.1.1. Αντιλήψεις μαθητών για την τελειομανία τους

Οι αυτοαξιολογήσεις των μαθητών του δείγματος σχετικά με τις ενδείξεις της τελειομανίας τους κυμάνθηκαν σε σχετικά υψηλά επίπεδα (μέση τιμή = 72,88, τ.α. = 9,84). Στη συνέχεια παρατηρήθηκε πως οι μαθητές σημείωσαν υψηλούς βαθμούς στις ερωτήσεις που αφορούν τις υψηλές προσδοκίες (μέση τιμή = 25,9, τ.α. = 4,51), την εμμονή με την οργάνωση και την τάξη (μέση τιμή = 15,51, τ.α. = 2,98), αλλά και την ασυμφωνία μεταξύ προσδοκιών και αποτελέσματος (μέση τιμή = 31,49, τ.α. = 8,37).

Πίνακας 1.

Μέση τιμή απαντήσεων στο Ερωτηματολόγιο για την Τελειομανία

	Σύνολο (<i>N</i> = 282)				
	<i>M</i>	<i>TA</i>	<i>TΣ</i>	ελάχιστο	μέγιστο
Υψηλές Προσδοκίες	25,88	4,51	0,27	11	35
Οργάνωση και Τάξη	15,51	2,98	0,50	4	20
Ασυμφωνία	31,49	8,37	0,18	12	55
Σύνολο	72,88	9,84	0,59	41	108

5.1.2. Κατηγοριοποίηση των μαθητών κατά Τύπο Τελειομανίας

Σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή πραγματοποιήθηκε διαχωρισμός των τύπων τελειομανίας σε άτομα που χαρακτηρίζονται από (α) μη τελειομανία, (β) προσαρμοστική τελειομανία και (γ) δυσπροσαρμοστική τελειομανία. Επομένως, οι 12 από τους μαθητές του δείγματος κατατάχθηκαν στον μη τελειομανή (4,3%), οι 118 στον προσαρμοστικό (41,8%) και οι 152 (53,9%) στον δυσπροσαρμοστικό τύπο τελειομανίας. (βλ. Πίνακα 2)

Πίνακας 2.

Αριθμός και ποσοστό μαθητών κατά τύπο τελειομανίας

	Σύνολο (N = 282)	
	N	%
Μη τελειομανία	12	4,3
Προσαρμοστική Τελειομανία	118	41,8
Δυσπροσαρμοστική Τελειομανία	152	53,9

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε ο διαχωρισμός των μαθητών στους Τύπους τελειομανίας σε κάθε φύλο ξεχωριστά. Από το σύνολο 142 αγοριών, μόλις οι 6 (4,2%) κατατάχθηκαν στους μη τελειομανείς, οι 56 (39,5%) στους Προσαρμοστικούς Τελειομανείς, ενώ οι περισσότεροι (80 άτομα) σε ποσοστό 56,3% στους Δυσπροσαρμοστικούς Τελειομανείς. Από την άλλη μεριά, παρατηρείται ότι τα περισσότερα κορίτσια (72 άτομα) χαρακτηρίζονται από τον Δυσπροσαρμοστικό τύπο Τελειομανίας, σε μικρότερο ποσοστό από τα αγόρια παρόλα αυτά (51,4%), 62 παρουσιάζουν τον Προσαρμοστικό τύπο Τελειομανίας (44,3%), ενώ μόλις 6 (4,3%) δεν χαρακτηρίζονται ως τελειομανή, όπως γίνεται αντιληπτό από τον Πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Αριθμός και ποσοστό μαθητών ανά Φύλο κατά Τύπο Τελειομανίας

	Αγόρια (N = 142)		Κορίτσια (N= 140)	
	N	%	N	%
Μη Τελειομανία (N = 12)	6	4,2	6	4,3
Προσαρμοστική Τελειομανία (N = 118)	56	39,5	62	44,3
Δυσπροσαρμοστική Τελειομανία (N = 152)	80	56,3	72	51,4

Έπειτα πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός των μαθητών κατά Τύπο Τελειομανίας για κάθε τάξη ξεχωριστά. Από το σύνολο των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου (102 άτομα), το 49% παρουσίασε τον Δυσπροσαρμοστικό τύπο Τελειομανίας (50 άτομα), το 47,1% τον Προσαρμοστικό (48 άτομα), ενώ μόλις το 3,9% δεν χαρακτηρίστηκαν ως τελειομανείς (4 άτομα). Όσον αφορά τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, από το σύνολο των 95 μαθητών, οι περισσότεροι παρουσίασαν τον Δυσπροσαρμοστικό τύπο Τελειομανίας, σε ποσοστό 56,8% (54 άτομα), το 41,1% τον Προσαρμοστικό (39 άτομα) και το 2,1% μη Τελειομανία (2 άτομα). Οι 85 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου διαχωρίστηκαν ως εξής. Το 56,4% σε Δυσπροσαρμοστικούς Τελειομανείς (48 άτομα), το 36,5% σε Προσαρμοστικούς Τελειομανείς (31 άτομα) και το 7,1% σε μη Τελειομανείς (6 άτομα). Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές από κάθε τάξη παρουσίασαν υψηλά ποσοστά στον τύπο της Δυσπροσαρμοστικής Τελειομανίας, κάτι απόλυτα φυσιολογικό βάσει των συνολικών μεγάλων ποσοστών της. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου παρουσίασαν το μεγαλύτερο ποσοστό του Προσαρμοστικού Τύπου Τελειομανίας, ενώ οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου το χαμηλότερο. Οι τελευταίοι επίσης σημείωσαν και το υψηλότερο ποσοστό μη Τελειομανών.

Πίνακας 4.

Αριθμός και ποσοστό μαθητών ανά Σχολική Τάξη κατά Τύπο Τελειομανίας

	Α΄ Γυμνασίου (N = 102)		Β΄ Γυμνασίου (N = 95)		Γ΄ Γυμνασίου (N = 85)	
	N	%	N	%	N	%
Μη Τελειομανία (N = 12)	4	3,9	2	2,1	6	7,1
Προσαρμοστική Τελειομανία (N = 118)	48	47,1	39	41,1	31	36,5
Δυσπροσαρμοστική Τελειομανία (N = 152)	50	49,0	54	56,8	48	56,4

5.1.3. Αντιλήψεις μαθητών για την Δημιουργική τους Αυτεπάρκεια

Αναφορικά με το σύνολο του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις των μαθητών κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα με μέση τιμή = 3,58 (τ.α. = 0,53). Για την υποκλίμακα της δημιουργικής αυτεπάρκειας η μέση τιμή βρέθηκε στο 3,50 (τ.α. = 0,58), για την αυτοαξιολογούμενη δημιουργικότητα στο 3,49 (τ.α. = 0,76) και στον δημιουργικό ρόλο – ταυτότητα στο 3,73 (τ.α. 0,69), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5.

Μέση τιμή απαντήσεων στο Ερωτηματολόγιο για τον Δημιουργικό Εαυτό

Σύνολο (N = 282)							
			M	TA	TΣ	ελάχιστο	μέγιστο
Δημιουργική Αυτεπάρκεια			3,50	0,58	0,34	1,83	5
Αυτοαξιολογούμενη Δημιουργικότητα			3,49	0,76	0,05	1	5
Δημιουργικός ταυτότητα	ρόλος	-	3,73	0,69	0,04	2	5
Σύνολο			3,58	0,53	0,03	1,82	5

5.1.4. Δημιουργικότητα μαθητών

Από τη χορήγηση των δοκιμασιών για τη μέτρηση της δημιουργικότητας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τείνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα από όλες τις υποκλίμακες στον τομέα της ευχέρειας (μέση τιμή = 20,61, τ.α. = 8,94). Μέτριες επιδόσεις φάνηκαν να έχουν στους τομείς της ευελιξίας (μέση τιμή = 16,92, τ.α. = 6,31) και της επεξεργασίας (μέση τιμή = 3,94, τ.α. = 1,83), ενώ φάνηκαν να έχουν χαμηλή βαθμολογία όσον αφορά την πρωτοτυπία (μέση τιμή = 36,33, τ.α. = 18,68). Γενικότερα, η συλλογική εικόνα των μαθητών του δείγματος κυμάνθηκε σε ελαφρώς χαμηλή επίδοση, με αρκετά μεγάλη απόκλιση ωστόσο (μέση τιμή = 78,83, τ.α. = 33,41). Αναλυτικότερα οι πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6.

Μέση τιμή απαντήσεων στις δοκιμασίες μέτρησης της Δημιουργικότητας

	Σύνολο (N = 282)			95% CI	
	M	TA	TΣ	ελάχιστο	μέγιστο
Πρωτοτυπία	36,33	18,68	1,11	34,14	38,52
Ευχέρεια	20,61	8,94	0,53	19,57	21,66
Ευελιξία	15,92	6,31	0,38	15,18	16,66
Επεξεργασία	3,94	1,83	0,11	3,72	4,15
Σύνολο Δημιουργικότητας	78,83	33,41	1,99	74,91	82,74

5.2. Διαφορές στην Δημιουργικότητα, τις Ενδείξεις Τελιομανούς Συμπεριφοράς και της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας κατά Τάξη

5.2.1. Διαφορές στην Δημιουργικότητα κατά Τάξη

Για τον έλεγχο της διακύμανσης της δημιουργικότητας και των παραγόντων που την αποτελούν κατά τάξεων των μαθητών πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA). Οι παράγοντες της δημιουργικότητας είναι (α) η πρωτοτυπία, (β) τη ευχέρεια, (γ) η ευελιξία, (δ) η επεξεργασία, ενώ μετρήθηκε και το σύνολο της δημιουργικότητας.

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν την ευελιξία, όπου $F = (2, 279) = 4,34, p < 0,05$, την επεξεργασία, όπου $F = (2, 279) = 4,23, p < 0,05$, αλλά και το σύνολο της δημιουργικότητας, καθώς $F (2, 279) = 3,07, p < 0,05$. Όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες, στην πρωτοτυπία φαίνεται πως $F = (2, 279) = 2,60, p > 0,05$ και στην ευχέρεια ότι $F (2, 279) = 2,90, p > 0,05$. (βλ. Πίνακα 7)

Προκειμένου να διερευνηθεί τυπική αιτία των στατιστικά σημαντικών διαφορών διενεργήθηκε μία εκ των υστέρων (post hoc) ανάλυση με τη χρήση της διόρθωσης Bonferroni. Όσον αφορά την ευελιξία, η διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και της Β΄, υπέρ των πρώτων ($p < 0,05$). Για την επεξεργασία, η Α΄ τάξη φάνηκε να έχει καλύτερα αποτελέσματα από τη Γ΄ ($p < 0,05$) και η Β΄ από τη Γ΄ Γυμνασίου ($p < 0,05$). Τέλος, όσον αφορά το σύνολο της δημιουργικότητας, οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου, με τους πρώτους να σημειώνουν υψηλότερη συνολική βαθμολογία ($p < 0,05$).

Πίνακας 7.

Ανάλυση διακύμανσης της δημιουργικότητας κατά φύλο μαθητών

	A' Γυμνασίου (N = 102)	B' Γυμνασίου (N = 95)	Γ' Γυμνασίου (N = 85)
	M(TA)	M(TA)	M (TA)
Πρωτοτυπία	39,63 (18,95)	33,96 (20,01)	35,01 (16,31)
Ευχέρεια	21,87 (8,54)	18,89 (9,36)	21,02 (8,73)
Ευελιξία	17,17 (5,92) ^a	14,55 (6,71) ^a	15,95 (6,05)
Επεξεργασία	4,13 (1,68) ^a	4,16 (1,90) ^b	3,46 (1,86) ^{ab}
Σύνολο	84,99 (33,00) ^a	73,48 (35,90) ^a	77,40 (30,01)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν τους ίδιους αλφαριθμητικούς δείκτες σε κάθε σειρά παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές

5.2.2. Διαφορές στις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς κατά Τάξη

Περαιτέρω αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν για τον έλεγχο της διακύμανσης των μέσων όρων των μαθητών στις ενδείξεις της τελειομανίας κατά τάξη. Οι παράγοντες αυτοί είναι (α) οι υψηλές προσδοκίες, (β) η εμμονή για οργάνωση και τάξη, (γ) η ασυμφωνία μεταξύ προσδοκιών και αποτελέσματος και (δ) το σύνολο της τελειομανίας.

Από τη μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) διαπιστώθηκε πως οι παράγοντες που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολικών τάξεων είναι οι υψηλές προσδοκίες με $F = (2, 279) = 5,58, p < 0,01$, αλλά και το σύνολο της τελειομανίας με $F (2, 279) = 3,52, p < 0,05$. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού στην ασυμφωνία μεταξύ προσδοκιών και αποτελέσματος παρατηρείται πως $F (2, 279) = 0,19, p > 0,05$ και στην εμμονή για οργάνωση και τάξη $F (2, 279) = 2,34, p > 0,05$. (βλ. Πίνακα 8)

Προκειμένου να διερευνηθεί τυπική αιτία των στατιστικά σημαντικών διαφορών διενεργήθηκε μία εκ των υστέρων (post hoc) ανάλυση με τη χρήση της διόρθωσης Bonferroni. Στην συμπεριφορά υψηλών προσδοκιών, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου

παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία από αυτούς τις Γ΄ Γυμνασίου ($p<0,01$), αλλά και οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με τους αντίστοιχους της Γ΄ ($p<0,05$). Τέλος, όσον αφορά το σύνολο της τελειομανούς συμπεριφοράς, τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου παρουσίασαν πάλι μεγαλύτερο σκορ από τα παιδιά της Γ΄ τάξης ($p<0,05$).

Πίνακας 8.

Ανάλυση διακύμανσης της τελειομανίας κατά φύλο μαθητών

	A΄ Γυμνασίου ($N = 102$)	B΄ Γυμνασίου ($N = 95$)	Γ΄ Γυμνασίου ($N = 85$)
	M(TA)	M(TA)	M(TA)
Υψηλές Προσδοκίες	26,66 (4,53) ^a	26,23 (3,94) ^b	24,56 (4,85) ^{ab}
Οργάνωση και Τάξη	15,94 (2,47)	15,49 (3,14)	15,00 (3,28)
Ασυμφωνία	31,66 (8,58)	31,72 (8,01)	31,02 (8,60)
Σύνολο	74,25 (8,91) ^a	73,44 (9,44)	70,59 (10,97) ^a

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν κοινούς αλφαριθμητικούς δείκτες σε κάθε σειρά παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές

5.2.3. Διαφορές στην Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά Τάξη

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της σχολικής τάξης στη δημιουργική αυτεπάρκεια των μαθητών πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA), η οποία δεν ανέδειξε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι $F(2, 279) = 0,82$, $p>0,05$ (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9.

Ανάλυση διακύμανσης της δημιουργικής αυτεπάρκειας κατά φύλο μαθητών

	A΄ Γυμνασίου ($N = 102$)	B΄ Γυμνασίου ($N = 95$)	Γ΄ Γυμνασίου ($N = 85$)
	M(TA)	M(TA)	M(TA)
Δημιουργική Αυτεπάρκεια	3,59 (0,45)	3,60 (0,52)	3,57 (0,62)

5.3. Διαφορές στην Δημιουργικότητα, τις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς και της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας κατά Φύλο

5.3.1. Διαφορές στην Δημιουργικότητα κατά Φύλο

Για την περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών ή ικανοτήτων στις απαντήσεις των μαθητών, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των μαθητών και εξαρτημένες μεταβλητές τις τέσσερις υποκατηγορίες του *Τεστ Δημιουργικής Σκέψης* του Torrance, δηλαδή (α) την πρωτοτυπία, (β) την ευχέρεια, (γ) την ευελιξία, (δ) την επεξεργασία, αλλά και το σύνολό της δημιουργικότητας.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκαν κάποιες στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη διακύμανση των μέσων όρων των μαθητών σε τρεις από τις πέντε κατηγορίες.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε όσον αφορά την πρωτοτυπία ότι $F = (1, 280) = 6.06, p < 0,05$, επομένως διαπιστώνεται ότι στην παρούσα έρευνα τα έφηβα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών στην πρωτοτυπία. Στον τομέα της ευχέρειας αναφέρεται πως $F = (1, 280) = 5.35, p < 0,05$ κάτι που δείχνει πως και εδώ τα αγόρια δείχνουν να έχουν υψηλότερη επίδοση στην ευχέρεια. Στην υποκλίμακα της επεξεργασίας φαίνεται ότι $F = (1, 280) = 13.32, p < 0,001$, κάτι που δείχνει πως υπάρχει μία στατιστικά ισχυρή σημαντικότητα στην διακύμανση των μέσων όρων των δύο φύλων προς όφελος των κοριτσιών.

Επιπλέον, στην ευελιξία δεν παρατηρείται κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά, αφού $F = (1, 280) = 1,73, p > 0,05$, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με το σύνολο της δημιουργικότητας, καθώς παρατηρούμε πως $F = (1, 280) = 3,65, p > 0,05$

Πίνακας 10.

Ανάλυση διακύμανσης της δημιουργικότητας κατά φύλο μαθητών

	Αγόρια (<i>N</i> = 142)	Κορίτσια (<i>N</i> = 140)
	<i>M(TA)</i>	<i>M(TA)</i>
Πρωτοτυπία	39,02 (20,35) ^a	33,59 (16,44) ^a
Ευχέρεια	21,82 (9,92) ^a	19,39 (7,66) ^a
Ευελιξία	16,41 (6,84)	15,42 (5,70)
Επεξεργασία	3,55 (1,82) ^a	4,33 (1,76) ^a
Σύνολο	82,58 (36,55)	75,01 (29,53)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν τους ίδιους αλφαριθμητικούς δείκτες σε κάθε σειρά παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές

5.3.2. Διαφορές στις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς κατά Φύλο

Περαιτέρω αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν για τον έλεγχο της διακύμανσης των μέσων όρων των μαθητών στην τελειομανία και τις υποκλίμακές της ανάλογα με το φύλο τους. Οι παράγοντες αυτοί είναι (α) οι υψηλές προσδοκίες, (β) η εμμονή για οργάνωση και τάξη, (γ) η ασυμφωνία μεταξύ προσδοκιών και αποτελέσματος και (δ) το σύνολο της τελειομανίας.

Από τη μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) διαπιστώθηκε πως ο μόνος παράγοντας που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι η ασυμφωνία μεταξύ προσδοκιών και αποτελέσματος με $F(1, 280) = 4,18, p < 0,05$.

Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού στο σύνολο της τελειομανίας $F(1, 280) = 2,11, p > 0,05$, στις υψηλές προσδοκίες $F(1, 280) = 0,41, p > 0,05$ και στην εμμονή για οργάνωση και τάξη $F(1, 280) = 0,002, p > 0,05$.

Πίνακας 11.

Ανάλυση διακύμανσης της τελειομανίας κατά φύλο μαθητών

	Αγόρια (<i>N</i> = 142)	Κορίτσια (<i>N</i> = 140)
	<i>M(TA)</i>	<i>M(TA)</i>
Υψηλές Προσδοκίες	25,71 (4,04)	26,06 (4,95)
Οργάνωση και Τάξη	15,51 (2,75)	15,50 (2,98)
Ασυμφωνία	32,49 (8,09) ^a	30,46 (8,56) ^a
Σύνολο	73, 72 (9,31)	72,02 (10,30)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν κοινούς αλφαριθμητικούς δείκτες σε κάθε σειρά παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές

5.3.3. Διαφορές στην Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά Φύλο

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στη δημιουργική αυτεπάρκεια των μαθητών πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA), η οποία δεν ανέδειξε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι $F(1,280) = 0,20$, $p > 0,05$ (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12.

Ανάλυση διακύμανσης της δημιουργικής αυτεπάρκειας κατά φύλο μαθητών

	Αγόρια (<i>N</i> = 142)	Κορίτσια (<i>N</i> = 140)
	<i>M(TA)</i>	<i>M(TA)</i>
Δημιουργική Αυτεπάρκεια	3,57 (0,50)	3,60 (0,55)

5.4. Διαφορές στην Δημιουργικότητα και την Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά Τύπο Τελειομανίας

5.4.1. Διαφορές στη Δημιουργικότητα κατά Τύπο Τελειομανίας

Για τον έλεγχο της διακύμανσης των μέσων όρων της δημιουργικότητας και των παραγόντων που την αποτελούν κατά των τύπων της τελειομανίας πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA). Οι παράγοντες της δημιουργικότητας είναι (α) η πρωτοτυπία, (β) τη ευχέρεια, (γ) η ευελιξία, (δ) η επεξεργασία, ενώ μετρήθηκε και το σύνολο της δημιουργικότητας.

Από τον έλεγχο αυτό, η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε βρίσκεται στην επεξεργασία, αφού $F = (2, 279) = 1,63, p < 0,05$. Όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες, στην πρωτοτυπία παρατηρούμε πως $F = (2, 279) = 1,64, p > 0,05$, στην ευχέρεια ότι $F (2, 279) = 1,98, p > 0,05$, στην ευελιξία πως $F (2, 279) = 1,63, p > 0,05$ και στο σύνολο της δημιουργικότητας ότι $F (2, 279) = 1,48, p > 0,05$. (βλ. Πίνακα 13)

Προκειμένου να διερευνηθεί τυπική αιτία της στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της επεξεργασίας κατά τύπων τελειομανίας διενεργήθηκε μία εκ των υστέρων (post hoc) ανάλυση με τη χρήση της διόρθωσης Bonferroni, η οποία έδειξε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε στην επεξεργασία μεταξύ προσαρμοστικών και δυσπροσαρμοστικών τελειομανών τύπων τελειομανίας ($p < 0,05$).

Πίνακας 13.

Ανάλυση διακύμανσης της δημιουργικότητας των μαθητών κατά τύπο τελειομανίας

	Μη τελειομανία (<i>N</i> = 12)	Προσαρμοστική Τελειομανία (<i>N</i> = 118)	Δυσπροσαρμοστική Τελειομανία (<i>N</i> = 152)
	<i>M(TA)</i>	<i>M(TA)</i>	<i>M(TA)</i>
Πρωτοτυπία	44,75 (18,49)	34,86 (15,83)	36,80 (20,55)
Ευχέρεια	25,50 (9,04)	20,14 (7,70)	20,60 (9,74)
Ευελιξία	19,00 (5,10)	16,00 (5,65)	15,61 (6,83)
Επεξεργασία	3,83 (2,29)	4,27 (1,83) ^a	3,68 (1,76) ^a
Σύνολο	94,75 (31,55)	77,42 (28,89)	78,66 (36,55)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν αλφαβητικούς δείκτες παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές

5.4.2. Διαφορές στη Δημιουργική Αυτεπάρκεια κατά τύπο Τελειομανίας

Για τον έλεγχο της διακύμανσης των μέσων όρων της δημιουργικής αυτεπάρκειας κατά των τύπων της τελειομανίας πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, αφού $F(2, 279) = 4,98$, $p < 0,01$, όπως φαίνονται και στον Πίνακα 14.

Για την διερεύνηση της τυπικής αιτία της διαφοράς αυτής πραγματοποιήθηκε μία εκ των υστέρων (post hoc) ανάλυση με τη χρήση της διόρθωσης Bonferroni. Αυτή έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δημιουργική αυτεπάρκεια μεταξύ του προσαρμοστικού τύπου τελειομανίας και των ατόμων που χαρακτηρίζονται από μη τελειομανή συμπεριφορά, υπέρ των πρώτων ($p < 0,01$) και μεταξύ της δυσπροσαρμοστικής τελειομανίας και της μη τελειομανίας, προς όφελος των ατόμων που χαρακτηρίζονται από τον τύπο της δυσπροσαρμοστικής τελειομανίας ($p < 0,05$).

Πίνακας 14.

Ανάλυση διακύμανσης της δημιουργικής αυτεπάρκειας των μαθητών κατά τύπο τελειομανίας

	Μη τελειομανία (<i>N</i> = 12)	Προσαρμοστική Τελειομανία (<i>N</i> = 118)	Δυσπροσαρμοστική τελειομανία (<i>N</i> = 152)
	<i>M (TA)</i>	<i>M (TA)</i>	<i>M (TA)</i>
Δημιουργική Αυτεπάρκεια	3,17 (0,58) ^{ab}	3,66 (0,55) ^a	3,57 (0,49) ^b

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν κοινούς αλφαριθμητικούς δείκτες παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές

5.5. Σχέσεις ανάμεσα στην Δημιουργικότητα, τις Ενδείξεις Τελειομανούς Συμπεριφοράς και την Δημιουργική Αυτεπάρκεια

5.5.1. Σχέση των παραγόντων της Δημιουργικότητας

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των παραγόντων της Δημιουργικότητας μεταξύ τους με τα αποτελέσματα να δείχνουν θετικές και στατιστικά σημαντικές σχέσεις σε κάθε μία από αυτές. Οι περισσότερες εμφάνισαν πολύ σημαντικές σχέσεις ($p < 0,001$), με λιγότερο ισχυρές να παρουσιάζονται μεταξύ της επεξεργασίας και της ευχέρειας ($p < 0,01$) και της επεξεργασίας με την ευελιξία ($p < 0,05$). (βλ. Πίνακα 15)

Πίνακας 15.

Συντελεστές συσχέτισης του Pearson (r) ανάμεσα στους παράγοντες της Δημιουργικότητας (πρωτοτυπία, ευελιξία, ευχέρεια, επεξεργασία)

	1	2	3	4	5
1. Πρωτοτυπία					
2. Ευελιξία	,905***				
3. Ευχέρεια	,861***	,899***			
4. Επεξεργασία	,280***	,151*	,200**		
5. Σύνολο	,983***	,952***	,922***	,308***	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

5.5.2. Σχέση των παραγόντων της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας

Η εσωτερική συσχέτιση των παραγόντων που συμπληρώνουν το *Ερωτηματολόγιο για τον Δημιουργικό Εαυτό* παρουσιάζουν στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τον δείκτη Pearson (r), πολύ ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, ένα αποτέλεσμα το οποίο είναι στατιστικώς σημαντικό ($p < 0,001$). Αυτό με τα σειρά του μας οδηγεί να θεωρούμε το σύνολο των υποκλιμάκων του Δημιουργικού Εαυτού ως έναίο παράγοντα. Αναλυτικά τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16.

Συντελεστές συσχέτισης του Pearson (r) ανάμεσα στους παράγοντες της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας (δημιουργική αυτεπάρκεια, αυτοαξιολογούμενη δημιουργικότητα, δημιουργικός ρόλος – ταυτότητα)

	1	2	3	4
1. Δημιουργική Αυτεπάρκεια				
2. Αυτοαξιολογούμενη Δημιουργικότητα	,491***			
3. Δημιουργικός ρόλος - ταυτότητα	,455***	,488***		
4. Σύνολο	,879***	,657***	,813***	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

5.5.3. Σχέση των Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς

Έπειτα πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς και τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής. Το σύνολο της τελειομανίας αρχικά, παρουσίασε πολύ σημαντική και στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ του Συνόλου της Τελειομανούς Συμπεριφοράς και των παραγόντων της ($p < 0,001$). Άλλη πολύ σημαντική και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των Υψηλών Προσδοκιών και της Ασυμφωνίας των Προσδοκιών με τα αποτελέσματα ($p < 0,001$), ενώ αρνητική σχέση παρουσίασαν οι Υψηλές Προσδοκίες με την εμμονή για Τάξη και Οργάνωση ($p < 0,01$). Τέλος, δεν εμφανίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εμμονής για Τάξη και Οργάνωση και της Ασυμφωνίας των προσδοκιών με τα αποτελέσματα. (βλ. Πίνακα 17)

Πίνακας 17.

Συντελεστές συσχέτισης του Pearson (r) ανάμεσα στις ενδείξεις τελειομανούς συμπεριφοράς (υψηλές προσδοκίες, εμμονή για τάξη και οργάνωση, ασυμφωνία προσδοκιών με αποτελέσματα)

	1	2	3	4
1.Υψηλές Προσδοκίες				
2.Τάξη και Οργάνωση	-.132**			
3.Ασυμφωνία	.225***	,026		
4.Σύνολο	.415***	,799**	,428***	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

5.5.4. Σχέση Δημιουργικότητας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας

Στην πορεία πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της Δημιουργικότητας και της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας. Παρά τις θετικές σχέσεις μεταξύ όλων των παραγόντων της Δημιουργικότητας με την Δημιουργική Αυτεπάρκεια, η μόνη στατιστικά σημαντική σχέση αποδείχθηκε με την επεξεργασία ($p < 0,01$), με τα αποτελέσματα να απεικονίζονται αναλυτικά στον Πίνακα 18.

Πίνακας 18.

Συντελεστές συσχέτισης του Pearson (r) ανάμεσα στους παράγοντες της Δημιουργικότητας (πρωτοτυπία, ευχέρεια, ευελιξία, επεξεργασία) και την Δημιουργική Αυτεπάρκεια

	1	2	3	4	5	6
1. Πρωτοτυπία						
2. Ευχέρεια	,905***					
3. Ευελιξία	,861***	,899***				
4. Επεξεργασία	,280***	,151*	,200**			
5. Σύνολο Δημιουργικότητας	,983***	,952***	,922***	,308***		
6. Δημιουργική Αυτεπάρκεια	,028	,003	,032	,201**	,043	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

5.5.5. Σχέση Δημιουργικότητας και Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς

Ακολούθως διενεργήθηκε ανάλυση συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της Δημιουργικότητας και των Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς, όπου τα μόνα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ήταν οι αρνητικές σχέσεις της Επεξεργασίας με την Ασυμφωνία προσδοκιών με τα αποτελέσματα ($p < 0,01$) και της Επεξεργασίας με το Σύνολο της Τελειομανίας ($p < 0,05$), όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 19.

Πίνακας 19.

Συντελεστές συσχέτισης του Pearson (r) ανάμεσα στους παράγοντες της Δημιουργικότητας (πρωτοτυπία, ευελιξία, ευχέρεια, επεξεργασία) και των ενδείξεων τελειομανούς συμπεριφοράς (υψηλές προσδοκίες, εμμονή για τάξη και οργάνωση, ασυμφωνία προσδοκιών με αποτελέσματα)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Πρωτοτυπία									
2. Ευελιξία	,905***								
3. Ευχέρεια	,861***	,899***							
4. Επεξεργασία	,280***	,151*	,200**						
5. Σύνολο Δημιουργικότητας	,983***	,952***	,922***	,308***					
6. Υψηλές Προσδοκίες	,057	,055	,082	,052	,073				
7. Τάξη και Οργάνωση	,045	,045	,046	-,025	,043	,225***			
8. Ασυμφωνία	,075	,066	,026	-,157**	,054	-,132*	,026		
9. Σύνολο Τελειομανίας	,104	,095	,074	-,117*	,093	,415**	,428***	,799***	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

5.5.6. Σχέση των Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς με την Δημιουργική Αυτεπάρκεια

Έπειτα διενεργήθηκε ανάλυση συσχέτισης προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν σχέσεις μεταξύ της Δημιουργικής Αυτεπάρκειας και των Ενδείξεων Τελειομανούς Συμπεριφοράς. Αυτές έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ Δημιουργικής Αυτεπάρκειας και των Υψηλών Προσδοκιών ($p < 0,01$), αλλά και της Ασυμφωνίας προσδοκιών και αποτελεσμάτων με την Δημιουργική Αυτεπάρκεια ($p < 0,01$).

Πίνακας 20.

Συντελεστές συσχέτισης του Pearson (r) ανάμεσα στις ενδείξεις τελειομανούς συμπεριφοράς (υψηλές προσδοκίες, εμμονή για τάξη και οργάνωση, ασυμφωνία προσδοκιών με αποτελέσματα) και την δημιουργική αυτεπάρκεια

	1	2	3	4	5
1. Υψηλές Προσδοκίες					
2. Τάξη και Οργάνωση	-.132**				
3. Ασυμφωνία	.225***	,026			
4. Σύνολο Τελειομανίας	.415***	,799**	,428***		
5. Δημιουργική Αυτεπάρκεια	,390**	-,144	,193**	,115	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

5.5.7. Σχέσεις Δημιουργικότητας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας κατά τύπο Τελειομανίας

5.5.7.1. Σχέση Δημιουργικότητας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας: Μη Τελειομανείς

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της δημιουργικής αυτεπάρκειας στην κατηγορία των μαθητών που δεν χαρακτηρίζονται από τελειομανή συμπεριφορά, διαπιστώνεται πως οι περισσότερες κατηγορίες της δημιουργικότητας

εμφανίζουν αρνητικές συσχετίσεις με την δημιουργική αυτεπάρκεια. Παρατηρείται πως η μόνη υποκατηγορία της δημιουργικότητας που εμφανίζει θετική συσχέτιση με την δημιουργική αυτεπάρκεια είναι η επεξεργασία, χωρίς όμως κάποιο από τα αποτελέσματα να είναι στατιστικά σημαντικό. Από την άλλη μεριά στους μαθητές αυτούς όλες οι υποκλίμακες της δημιουργικότητας συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, με το αποτέλεσμα να είναι στατιστικά σημαντικό, πλην της επεξεργασίας, η οποία δεν εμφανίζει θετικά σημαντική συσχέτιση με καμία. Αναλυτικά οι πληροφορίες βρίσκονται στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21.

Συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) ανάμεσα στις διαστάσεις της δημιουργικότητας και την δημιουργική αυτεπάρκεια στα άτομα που δεν παρουσιάζουν τελειομανή συμπεριφορά

	1	2	3	4	5	6
1. Δημιουργική Αυτεπάρκεια						
2. Πρωτοτυπία	-,200					
3. Ευχέρεια	-,304	,811**				
4. Ευελιξία	-,355	,794**	,921***			
5. Επεξεργασία	,326	,327	-,132	,078		
6. Σύνολο Δημιουργικότητας	-,225	,978***	,890***	,896***	,284	

Σημ. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

5.5.7.2. Σχέση Δημιουργικότητας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας: Προσαρμοστική Τελειομανία

Η σχέση της δημιουργικότητας με την δημιουργική αυτεπάρκεια στον προσαρμοστικό τύπο τελειομανείας δείχνει θετική, όπως απεικονίζεται και στον Πίνακα 22. Οι μόνοι δείκτες όμως που εμφάνισαν στατιστική σημαντικότητα είναι η

επεξεργασία ($p < 0,01$) και το σύνολο της δημιουργικότητας ($p < 0,05$). Από την άλλη μεριά παρατηρείται στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ όλων των παραγόντων που αποτελούν το σύνολο της δημιουργικότητας.

Πίνακας 22.

Συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) ανάμεσα στις διαστάσεις της δημιουργικότητας και την δημιουργική αυτεπάρκεια στον προσαρμοστικό τύπο τελειομανίας

	1	2	3	4	5	6
1. Δημιουργική Αυτεπάρκεια						
2. Πρωτοτυπία	,162					
3. Ευχέρεια	,151	,887***				
4. Ευελιξία	,130	,859***	,895***			
5. Επεξεργασία	,240**	,315**	,202*	,210*		
6. Σύνολο Δημιουργικότητας	,186*	,981***	,943***	,920***	,351***	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

5.5.7.3. Σχέση Δημιουργικότητας και Δημιουργικής Αυτεπάρκειας: Δυσπροσαρμοστική Τελειομανία

Η σχέση των διαστάσεων της δημιουργικότητας με την δημιουργική αυτεπάρκεια στον δυσπροσαρμοστικό τύπο τελειομανίας δεν παρουσιάζει καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Παρατηρείται πως οι περισσότερες σχέσεις είναι οριακά είτε θετικές είτε αρνητικές, ενώ μηδενική συσχέτιση εμφανίζει η Πρωτοτυπία με την δημιουργική αυτεπάρκεια. Παρόλα αυτά, όλοι οι δείκτες της δημιουργικότητας φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ τους. (βλ. Πίνακα 23)

Πίνακας 23.

Συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) ανάμεσα στις διαστάσεις της δημιουργικότητας και την δημιουργική αυτεπάρκεια στον δυσπροσαρμοστικό τύπο τελειομανίας

	1	2	3	4	5	6
1. Δημιουργική Αυτεπάρκεια						
2. Πρωτοτυπία	,000					
3. Ευχέρεια	-,028	,919***				
4. Ευελιξία	,021	,869***	,902***			
5. Επεξεργασία	,135	,284***	,160*	,205*		
6. Σύνολο Δημιουργικότητας	,006	,985***	,959***	,925***	,305*	

Σημ. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σχολιασμός Ευρημάτων

Η παρούσα έρευνα διερευνά την πιθανή σχέση ανάμεσα στην δημιουργικότητα, την δημιουργική αυτεπάρκεια και την τελειομανία των εφήβων. Για τις ανάγκες της έρευνας συλλέχθηκαν δεδομένα από ένα δείγμα 282 μαθητών Γυμνασίου από σχολεία του Δήμου Φιλαδέλφειας – Χαλκηδόνας με μέση ηλικία τα 13,74 έτη. Τα δεδομένα αυτά αφορούσαν τις προσωπικές εκτιμήσεις των μαθητών για τις ανάγκες τους για την τελειότητα και για την δημιουργική τους αυτεπάρκεια, ενώ αξιολογήθηκε και η δημιουργική τους ικανότητα. Η τελειομανία και η δημιουργική αυτεπάρκεια αξιολογήθηκε με τη χρήση δύο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Όσον αφορά την τελειομανία, οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις απαντήσεις τους σε άτομα που δεν χαρακτηρίζονται από τελειομανή συμπεριφορά, άτομα με προσαρμοστική τελειομανία και άτομα με δυσπροσαρμοστική τελειομανία. Επιπλέον, μέσα από ένα τεστ δημιουργικότητας αξιολογήθηκε η δημιουργική τους ικανότητα, αλλά και οι παράγοντες που την αποτελούν, μέσα από μία σειρά δοκιμασιών γραπτού – εικαστικού τύπου. Οι παράγοντες αυτοί είναι η ευχέρεια (ή ο αριθμός) των ιδεών, η πρωτοτυπία, η ευελιξία βάσει της ποικιλίας των προοπτικών που εκφράζονται στις ιδέες και η -πέρα των απαιτηθέντων από το ερέθισμα- επεξεργασία των ιδεών.

Αρχικά, από τις αντιλήψεις των μαθητών για την τελειομανία τους, παρατηρήθηκε πως οι απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς κυμάνθηκαν σε πολύ υψηλά επίπεδα, κάτι που γίνεται αντιληπτό και από το σύνολο των τελειομανών, είτε ανήκουν στον προσαρμοστικό τύπο είτε στον δυσπροσαρμοστικό. Οι μη τελειομανείς αποτέλεσαν μόλις το 4,3% του δείγματος, ενώ το υπόλοιπο 95,7% διαχωρίστηκε σε άτομα που χαρακτηρίζονται από τον προσαρμοστικό τύπο τελειομανίας και τον δυσπροσαρμοστικό, με τους πρώτους να βρίσκονται στο 41,8% του δείγματος και τους δεύτερους στο 53,9%.

Ως προς την δημιουργική αυτεπάρκεια, οι μαθητές έτειναν να βαθμολογούν υψηλά τους εαυτούς τους, με την υψηλή αυτή βαθμολογία να βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων στο τεστ δημιουργικότητας. Η διαφορά αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν την τάση να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές

τους (better-than-average effect) (Alicke & Govorun, 2005). Οι μαθητές παρουσίασαν μέτριες γενικά με επιδόσεις στο τεστ δημιουργικότητας, με το πιο ενδιαφέρον στοιχείο να βρίσκεται στην χαμηλή τους επίδοση στην πρωτοτυπία, ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας. Αξίζει να επισημανθεί και η υψηλή τυπική απόκλιση, κάτι που δείχνει, μεταξύ άλλων, τις σημαντικές διαφορές στην δημιουργική έκφραση μεταξύ των μαθητών.

Στην πορεία αναζητήθηκαν τυχόν διαφορές μεταξύ μαθητών διαφορετικών τάξεων στην δημιουργικότητα, τις ενδείξεις τελειομανούς συμπεριφοράς και της δημιουργικής αυτεπάρκειας, με τα αποτελέσματα να δείχνουν την υψηλότερη βαθμολογία των μαθητών των μικρότερων τάξεων σε πολλές κατηγορίες.

Πιο συγκεκριμένα, στα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά την δημιουργικότητα, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερο σκορ από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου στην ευελιξία και το σύνολο της δημιουργικότητας, αλλά και στην επεξεργασία από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Στην επεξεργασία πάλι, οι μαθητές της Β΄ τάξης παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης. Αν και η ηλικιακή διαφορά των υπό σύγκριση ομάδων είναι μικρή, οι παράγοντες της δημιουργικότητας που αναφέρθηκαν δείχνουν να φθίνουν όσο αυξάνεται η ηλικία. Η διαφορά αυτή στην επεξεργασία, δείχνει την μεγαλύτερη προσοχή στη λεπτομέρεια που έδειξαν, κάτι που μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα πως ασχολήθηκαν περισσότερο με την δημιουργική αυτή δοκιμασία. Έρευνες σε παρόμοιες ηλικίες έχουν δείξει διάφορα αποτελέσματα πάντως. Ο Camp (1994) παρουσίασε πως από την έκτη μέχρι την ένατη τάξη (όπου ένατη, η Γ΄ Γυμνασίου) μειώνεται το επίπεδο της δημιουργικότητας των μαθητών, από την άλλη ο Smith και ο Carlsson (1990) πως μετά τα 12 έτη αυξάνεται σταθερά μέχρι τα 16, ενώ οι Wei και Dzen (2003) δεν βρήκαν κάποια σημαντική διαφορά στη δημιουργικότητα των παιδιών από την έκτη μέχρι την όγδοη τάξη. Επομένως, η ρευστότητα των αποτελεσμάτων αυτών δεν βοηθάει στην εξαγωγή κάποιου ασφαλούς συμπεράσματος.

Στις διαφορές στις ενδείξεις τελειομανούς συμπεριφοράς κατά τάξη, τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου στην συμπεριφορά υψηλών

προσδοκιών και στο σύνολο της τελειομανίας, ενώ εκείνοι της Β΄ τάξης εμφάνισαν μεγαλύτερη βαθμολογία στην συμπεριφορά υψηλών προσδοκιών από την Γ΄ Γυμνασίου. Αυτά τα αποτελέσματα πολύ πιθανό να δικαιολογούν και το προηγούμενο εύρημα, όπου οι μαθητές της Α΄ τάξης παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στην δημιουργικότητα και ειδικότερα στο κομμάτι της επεξεργασίας, καθώς οι υψηλές προσδοκίες τους, τους οδήγησαν στην λεπτομερέστερη επεξεργασία των δημιουργικών τους προϊόντων. Δεν βρέθηκαν πάντως έρευνες που να συγκρίνουν την τελειομανία των εφήβων κατά την τάξη φοίτησής τους, προηγούμενη έρευνα όμως σε ενήλικες έχει δείξει πως είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που μειώνεται με την ηλικία (Landa & Bybee, 2007).

Όσον αφορά την δημιουργική αυτεπάρκεια, δεν παρατηρήθηκαν κάποιες στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών διαφορετικών τάξεων, κάτι που διαφέρει από έρευνα του Beghetto (2006), ο οποίος παρατήρησε πως η δημιουργική αυτεπάρκεια αυξάνεται με την ηλικία, βασισμένος κι αυτός στο ίδιο ηλικιακό δείγμα(μ.ο. = 14).

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές επιδράσεις στη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας, της δημιουργικής αυτεπάρκειας και της τελειομανίας ανάλογα με το φύλο, πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες ομαδοποιημένες μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης.

Όσον αφορά τις διαφορές στην δημιουργικότητα μεταξύ φύλων, τα αποτελέσματα είναι ανάμεικτα. Τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα παρουσίασαν ότι τα αγόρια υπερτερούν στην πρωτοτυπία και την ευχέρεια, ενώ τα κορίτσια στην επεξεργασία. Όσον αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας, κάποιες έρευνες δείχνουν τα αγόρια να παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε τεστ δημιουργικής ικανότητας (Tegano & Moran, 1989; Zheng & Xiao, 1983), άλλες τα κορίτσια (Jaquish & Ripple, 1980; Kim & Michael, 1995), ενώ άλλες δεν παρατήρησαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Kaufman, Baer & Gentile, 2004; Runco, 1991). Η επίδραση του φύλου στη δημιουργικότητα παρόλα αυτά δείχνει να είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών κατασκευών στη δημιουργική σκέψη και επίδοση και όχι των βιολογικών χαρακτηριστικών (Moran, 2010; Vernon, 1989). Ο Reis (1999) αναφέρει πως το πολιτισμικό πλαίσιο παρεμποδίζει τη δημιουργική σκέψη των κοριτσιών,

καθώς εκείνα μεγαλώνουν μαθαίνοντας κάποιες αξίες που πρέπει να ακολουθήσουν, όπως είναι η ευγένεια και η αυτοσυγκράτηση, κάτι που τα κάνει πιο επιρρεπή στην αναστολή των ιδεών τους κι αυτό είναι μία υπόθεση που δικαιολογεί την υπεροχή των αγοριών, κυρίως στην πρωτοτυπία, η οποία είναι ο βασικότερος παράγοντας της δημιουργικότητας. Γενικά τα κορίτσια αναμένεται να κάνουν τα πράγματα φανταχτερά και να δουλέψουν τις λεπτομέρειες των σχεδίων, ενώ αντ' αυτού τα αγόρια φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερο την ελευθερία από ότι τα κορίτσια, προσπαθώντας να κάνουν ασυνήθιστα πράγματα κι έτσι είναι εύλογο το γεγονός ότι η διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην δημιουργικότητα καθορίζεται, εν μέρει, από τις διαφορές των ρόλων των φύλων (Ai, 1999). Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται και από την αρχή της σημασιολογικής συνάφειας των Burke και Reitzes (1981), η οποία αναφέρει ότι οι άνθρωποι με συγκεκριμένες ταυτότητες ρόλου τείνουν να επιλέγουν συμπεριφορές με νόημα παρόμοιο με εκείνο των ταυτοτήτων τους.

Στις διαφορές μεταξύ φύλων στις ενδείξεις τελειομανούς συμπεριφοράς, η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά που παρουσιάζεται βρίσκεται στην ασυμφωνία προσδοκιών και αποτελεσμάτων, όπου εκεί τα αγόρια δείχνουν να χαρακτηρίζονται από αυτή την συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα κορίτσια. Έρευνες σε χαρισματικούς μαθητές είχαν δείξει ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Parker & Mills, 1996; Tsui & Mazzocco, 2006; Margot & Rinn, 2016), ενώ άλλες είχαν βρει διαφορές υπέρ των κοριτσιών στις υψηλές προσδοκίες (Siegle & Schuler, 2000; Chan, 2007), κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα. Βέβαια οι προαναφερθείσες μελέτες έγιναν σε χαρισματικούς μαθητές, επομένως πιθανό να υπάρχουν διαφορές μεταξύ αυτών και του δείγματος, καθώς δεν υπήρχε η επίγνωση για την ύπαρξη χαρισματικών μαθητών μέσα σε αυτούς. Έρευνα σε νεαρούς ενήλικες από την άλλη μεριά, έδειξε ότι οι γυναίκες εμφάνιζαν συχνότερα υψηλές προσδοκίες στην συμπεριφορά τους (Opsenica-Kosti & Pani, 2006), ενώ ο Bellamy (1993) με έρευνα σε εφήβους παρουσίασε πως τα κορίτσια χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερο βαθμό τελειομανίας συγκριτικά με τα αγόρια. Παρά το ότι οι περισσότερες έρευνες που αναφέρθηκαν δείχνουν ότι τα κορίτσια χαρακτηρίζονται περισσότερες φορές με τελειομανή συμπεριφορά, μπορεί να παρατηρηθεί η ρευστότητα των αποτελεσμάτων αυτών, καθώς πολλές ακόμη δεν βρίσκουν διαφορές, ενώ επιπλέον οι διεξαχθείσες έρευνες σε εφήβους είναι περιορισμένες.

Στον τομέα της δημιουργικής αυτεπάρκειας, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Το εύρημα αυτό δείχνει να συμφωνεί με την βιβλιογραφική ανασκόπηση του Piirto (2004), ο οποίος παρατήρησε πως στις περισσότερες έρευνες για την δημιουργική αυτεπάρκεια δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης για να εντοπιστούν τυχόν διαφορές της δημιουργικότητας ανάλογα με τον τύπο τελειομανίας από τον οποίο χαρακτηρίζονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στον τομέα της επεξεργασίας ανάμεσα στα άτομα που χαρακτηρίζονται από προσαρμοστική και δυσπροσαρμοστική τελειομανία. Εκεί οι πρώτοι παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις, κάτι που συμφωνεί εν μέρει με παλαιότερες έρευνες (Chang, 2006, Stoeber & Eysenck, 2008), μόνο που εκεί οι επιδόσεις στις προαναφερθείσες μελέτες αφορούσαν το σύνολο της δημιουργικότητας και όχι την επεξεργασία, η οποία έχει εμφανίσει στατιστικά σημαντική θετική σχέση με το σύνολο της δημιουργικότητας στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά της διαφορές στην δημιουργική αυτεπάρκεια κατά τύπο τελειομανίας, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της προσαρμοστικής τελειομανίας και των ατόμων που δεν χαρακτηρίζονται από τελειομανία, αλλά και μεταξύ της δυσπροσαρμοστικής τελειομανίας με τους μη τελειομανείς. Η εκ των υστέρων (post hoc) ανάλυση που πραγματοποιήθηκε κατέδειξε πως οι διαφορές αυτές είναι υπέρ των ατόμων που χαρακτηρίζονται από τελειομανή συμπεριφορά και στις δύο αυτές περιπτώσεις. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι τελειομανείς στο σύνολό τους παρουσιάζουν διαφορές με τους μη τελειομανείς στην αυτοαντίληψη της δημιουργικότητάς τους. Αυτό είναι πολύ πιθανό να συνέβη για τους εξής λόγους. Για τους προσαρμοστικούς τελειομανείς, η αναζήτηση της τελειότητας και οι υψηλές τους προσδοκίες, τους οδήγησαν στην υψηλή αυτοεκτίμηση των δημιουργικών τους ικανοτήτων. Παρ' όλα αυτά το ίδιο αποτέλεσμα είχαν και οι δυσπροσαρμοστικοί τελειομανείς, αν και χαρακτηρίζονται από τον φόβο της αποτυχίας (Stoeber & Otto, 2006). Δυστυχώς δεν βρέθηκαν προηγούμενες έρευνες για να συγκριθούν τα δεδομένα αυτά, αλλά ένα μικρό κομμάτι της βιβλιογραφίας έχει επικεντρωθεί στις διαφορές μεταξύ των τύπων τελειομανίας στην αυτοαποτελεσματικότητα, μέρος της το οποίο αποτελεί η δημιουργική

αυτεπάρκεια. Η τελειομανία έχει θεωρητικά συσχετιστεί με την αυτοαποτελεσματικότητα (Burns, 1980), κάτι που υποστηρίζει το εύρημα της παρούσας έρευνας σχετικά με την διαφορά μεταξύ τελειομανών και μη τελειομανών με την δημιουργική αυτεπάρκεια. Όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ προσαρμοστικής και δυσπροσαρμοστικής τελειομανίας, οι Frost και Henderson (1991) διαπίστωσαν την θετική σχέση μεταξύ της προσαρμοστικής τελειομανίας και αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ οι Lopicero και Ashby (2000) με έρευνα σε νεαρούς ενήλικες συμπέραναν πως τα άτομα με προσαρμοστική τελειομανία παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από ότι τα άτομα με δυσπροσαρμοστική.

Στην πορεία πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικότητας και της δημιουργικής αυτεπάρκειας των μαθητών και η μόνη κλίμακα της δημιουργικότητας που είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ήταν αυτή της επεξεργασίας. Φαίνεται επομένως πως η δημιουργικότητα των μαθητών δεν εξαρτάται από τις απόψεις τους για τη δημιουργική τους ικανότητα. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, δεδομένου του γεγονότος ότι πολλάκις το ευνοϊκό προς τη δημιουργικότητα περιβάλλον και η δημιουργική αυτεπάρκεια έχουν χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσουν ένα μεγάλο μέρος της διακύμανσης της δημιουργικής ικανότητας των ατόμων (Chuang, Shiu & Cheng, 2010). Μία πιθανή εξήγηση του φαινομένου αυτού είναι η έλλειψη εξοικείωσης και εμπειρίας των Ελλήνων μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες, αφού πλήθος ερευνών (Beghetto, 2006; Gist, 1989; Mathisen & Bronnack, 2009; Scott, Leritz & Mumford, 2004) αναφέρουν πως η δημιουργική αυτεπάρκεια μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής ικανότητας μόνο όταν το άτομο έχει εκτεθεί ήδη σε δημιουργικά έργα και έχει ανατροφοδοτηθεί για τις επιδόσεις του. Ειδικά, πολλές φορές οι απαντήσεις που παρουσιάζει είναι σε πολλές περιπτώσεις τυχαίες και αντλημένες από πεδία μη δημιουργικών δραστηριοτήτων. Με βάση τα παραπάνω, η μη ύπαρξη κάποιας σχέσης της δημιουργικής αυτεπάρκειας με τη δημιουργική ικανότητα ενδέχεται να μαρτυρά την απειρία των μαθητών και την ανεπαρκή εμπλοκή τους σε δραστηριότητες όπου η δημιουργικότητα απαιτείται, αξιολογείται και επιβραβεύεται (Beghetto, 2006, Gist, 1989, Tierney & Farmer, 2002). Ακόμη, αυτή η έλλειψη εξοικείωσης, πιθανό να οδήγησε τους μαθητές οι οποίοι έχουν κάποιες καλλιτεχνικές δεξιότητες και δίνουν περισσότερη προσοχή στις λεπτομέρειες

των σχεδίων τους, στην πεποίθηση ότι αυτό τους καθιστά δημιουργικούς, με το αντίστροφο να συνέβη για τους μαθητές χωρίς κάποιες ιδιαίτερες καλλιτεχνικές δεξιότητες.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των ενδείξεων τελειομανούς συμπεριφοράς με την δημιουργικότητα και η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ασυμφωνίας των προσδοκιών και του αποτελέσματος και του συνόλου της τελειομανίας με την επεξεργασία. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οφείλεται στο εξής. Οι μαθητές που παρουσιάζουν αυτή την ασυμφωνία έχουν την πεποίθηση ότι τα αποτελέσματά τους δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Επομένως, είναι πολύ πιθανό να είχαν την εντύπωση πως δεν χρειάζεται να εμπλουτίσουν τα σχέδια που ζωγράφισαν στο τεστ δημιουργικότητας, αλλά απλά να προσπαθήσουν να αποτυπώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες, καθώς ο φόβος της αποτυχίας τους οδήγησε στο να εστιάσουν στο να έχουν όσο το δυνατόν πιο πρωτότυπες και περισσότερες ιδέες. Από την άλλη μεριά, το υψηλό ποσοστό μαθητών που παρατηρήθηκε με ασυμφωνία προσδοκιών και αποτελέσματος αιτιολογεί και την συσχέτιση του συνόλου της τελειομανίας με την επεξεργασία, αφού οι περισσότερες προτάσεις της *Κλίμακας Τελειομανίας* αφορούσαν αυτή την ένδειξη τελειομανούς συμπεριφοράς, αποτελώντας τις 12 από το σύνολο 23 ερωτήσεων.

Όσον αφορά την σχέση της δημιουργικής αυτεπάρκειας με τις ενδείξεις τελειομανούς συμπεριφοράς, αυτές ανέδειξαν την θετική σχέση μεταξύ της δημιουργικής αυτεπάρκειας και των υψηλών προσδοκιών, αλλά και με την ασυμφωνία των προσδοκιών με το αποτέλεσμα. Εύλογα τα άτομα που έχουν υψηλές προσδοκίες κι επομένως υψηλή αυτοεκτίμηση (Ashby & Rice, 2000) πίστεψαν ότι η δημιουργικότητά τους βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα. Από την άλλη μεριά βέβαια, περαιτέρω διερεύνηση χρειάζεται το γεγονός ότι τα άτομα που εμφάνισαν ασυμφωνία των προσδοκιών τους με το αποτέλεσμα σημείωσαν και αυτά υψηλή βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο για την δημιουργική αυτεπάρκεια. Έχει αναφερθεί και προηγουμένως ο φόβος της αποτυχίας (Stoeber & Otto, 2016) που χαρακτηρίζει τους δυσπροσαρμοστικούς τελειομανείς, αλλά και η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση (Grzegorek, Slaney, Franze & Rice, 2004). Ένα βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με δυσπροσαρμοστική τελειομανία είναι η ασυμφωνία των προσδοκιών τους με το

αποτελεσμα. Αυτό θα μπορούσε να είναι ανασταλτικός παράγοντας της δημιουργικής τους αυτεπάρκειας, όμως στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε κάτι τέτοιο.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, έδωσαν το ερέθισμα για να πραγματοποιηθεί ανάλυση συσχέτισης μεταξύ της δημιουργικότητας και της δημιουργικής αυτεπάρκειας κατά τύπο της τελειομανίας, με τα ευρήματα να συναντούν μεγάλο ενδιαφέρον. Στα άτομα που δεν χαρακτηρίζονται ως τελειομανείς και στα άτομα με δυσπροσαρμοστικό τύπο τελειομανίας δεν παρουσιάστηκαν κάποια στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, με το πιο ενδιαφέρον στοιχείο παρόλα αυτά να είναι η μηδενική συσχέτιση μεταξύ δημιουργικής αυτεπάρκειας και πρωτοτυπίας, το βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας, στους τελευταίους. Αυτό μπορεί να συνέβη για τους εξής λόγους. Ένα από τα χαρακτηριστικά της δυσπροσαρμοστικής τελειομανίας είναι ο φόβος της αποτυχίας (Enns & Cox, 2002; Stoeber & Otto, 2006). Ο φόβος αυτός σε συνδυασμό με την απουσία έκθεσης σε δημιουργικές δραστηριότητες, είναι πιθανό να οδήγησε τα άτομα αυτά στον φόβο, αλλά και στην ανικανότητα της πραγματικής και ειλικρινούς αυτοαξιολόγησής τους. Από την άλλη μεριά η δημιουργική αυτεπάρκεια των μαθητών με προσαρμοστική τελειομανία έδειξε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επεξεργασία, αλλά και με το σύνολο της δημιουργικής επίδοσης. Οι τελευταίοι δηλαδή, αξιολόγησαν πολύ καλύτερα την δημιουργικότητά τους σε σύγκριση με τους μαθητές των άλλων δύο κατηγοριών. Αυτό είναι πιθανό να συνέβη, καθώς η αναζήτησή για την τελειότητα, χωρίς τον φόβο της αποτυχίας, οδήγησε τα άτομα αυτά στην όσο το δυνατόν ακριβέστερη αυτοαξιολόγηση της δημιουργικότητάς τους, με αποτέλεσμα τη θετική αυτή σχέση της με την επίδοσή τους.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Έναν περιορισμό της παρούσης έρευνας αποτελεί το μικρό δείγμα των μαθητών Γυμνασίου, το οποίο εμποδίζει τη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά και ο μικρός

αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επομένως, θεωρείται ως μείζονος σημασίας η διεξαγωγή της έρευνας σε πολυπληθέστερο δείγμα μαθητών από αστικές και μη αστικές περιοχές της Ελλάδας.

Η έρευνα αυτή, παρά τα ευρήματά της, δεν καταφέρνει να εξηγήσει επαρκώς τις σχέσεις ανάμεσα στην δημιουργικότητα, την τελειομανία και την δημιουργική αυτεπάρκεια. Η δημιουργικότητα, η τελειομανία και η δημιουργική αυτεπάρκεια φαίνεται να αποτελούν σύνθετες δομές, οι οποίες επηρεάζονται από παράγοντες που διαφοροποιούνται κατά άτομο. Η εξάσκηση σε δημιουργικά έργα είναι πιθανό να αποτελεί έναν παράγοντα μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αλλά και της δημιουργικής αυτεπάρκειας, καθώς τα άτομα θα αποκτήσουν την εμπειρία να αξιολογούν αποτελεσματικότερα τις δημιουργικές τους επιδόσεις. Η προσαρμοστική τελειομανία δείχνει να είναι ένα χαρακτηριστικό που ευνοεί την αξιολόγηση της δημιουργικότητας, καθώς παρότι η παρούσα έρευνα δεν έδειξε κάποια συσχέτιση της δημιουργικής αυτεπάρκειας με την δημιουργικότητα, όταν το δείγμα περιορίστηκε σε αυτά που χαρακτηρίζονται από προσαρμοστική τελειομανία, η σχέση αυτή αποδείχθηκε θετική και στατιστικώς σημαντική. Αυτό καθιστά την περαιτέρω διερεύνηση της τελειομανίας επιτακτική, καθώς δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, ειδικότερα δε στον ελληνικό χώρο, που να μελετούν αυτές τις σχέσεις. Συνεπώς, προτείνεται ως θέμα για μελλοντική έρευνα η διερεύνηση των αιτιών και των κινήτρων που καθιστούν τα άτομα με προσαρμοστική τελειομανία περισσότερο ικανά να αυτοαξιολογήσουν τη δημιουργικότητά τους, με απώτερο σκοπό την ακριβέστερη αξιολόγηση της, κάτι που θα δώσει χρήσιμα συμπεράσματα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι στοχεύουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Abraham, A. (2015). Gender and creativity: An overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain Imaging and Behavior*, 10(2), 609-618.

Agars, M. D., Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). The many creativities of business and the APT Model of creativity. *Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 15, 133–142.

Agars, M. D., Kaufman, J. C., & Locke, T. R. (2008). Social influence and creativity in organizations: A multilevel lens for theory, research, and practice. In M. Mumford, S. T. Hunter, & K. E. Bedell-Avers (Eds.), *Multi-level issues in organizational innovation (Multi-level issues series)*. Amsterdam: JAI Press.

Ahmetoglu, G., Harding, X., Akhtar, R., & Chamorro-Premuzic, T. (2015). Predictors of Creative Achievement: Assessing the Impact of Entrepreneurial Potential, Perfectionism, and Employee Engagement. *Creativity Research Journal*, 27(2), 198-205.

Ai, X. (1999). Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329-337.

Alicke, M. D., & Govorun, O. (2005). The better-than-average effect. *Self in Social Judgment*, 1, 85–106.

Alpaugh, P. K., & Birren, J. E. (1977). Variables affecting creative contributions across the adult life span. *Human Development*, 20, 240- 248.

Amabile, T.M. (1983). Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 997-1013.

Amabile, T.M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations In B.M. Staw, & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behaviour*, Vol. 10, Greenwich, CT: JAI Press.

Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.

Amabile, T.M. (1998). *How to Kill Creativity*. *Harvard Business Review*, 76(5), 76-87.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1185.

Anstey, K., & Low, L. (2004). Normal cognitive changes in aging. *Australian family physician*. 33. 783-7.

Argus, G., & Thompson, M. (2008). Perceived social problem solving, perfectionism, and mindful awareness in clinical depression: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 745-757.

Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counselling & Development*, 80(2), 197-203.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of creativity. *Roeper Review*, 27, 158–163.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 42, 75–105.

Bakker, H., Boersma, K., Oreel, S. (2006). Creativity (ideas) management in industrial organizations: A Crea-Political Process Model and an empirical illustration of Corus. *Creativity and Innovation Management*, 15, 296–309.

Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.

Bandura, A. (1997). Personal efficacy in psychobiologic functioning. In Caprara, G.V. (Ed.), *Bandura: A leader in psychology*. Milano, Italy: Franco Angeli.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26.

Basadur, M.S. (1979), *Think or Sink*. Cincinnati, Ohio

Basadur, M. S. (1982), *Research in Creative Problem Solving Training in Business and Industry*. NC: Center for Creative Leadership.

Basadur, M. S., (1992), Managing Creativity: A Japanese Model, *Academy of Management Executive*, 6 (2), 29-42.

Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: a critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429

Beghetto, R. A. & Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning and creativity. In J.C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development*. New York: Cambridge University Press.

Beghetto, R. A. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 73-79.

Bellamy, J. (1993). *Perfectionism in adolescents: A comparison of private and public school students*. Unpublished master's thesis. University of Manitoba, Canada.

Bender, S. W., Nibbelink, B., Towner-Thyrum, E., & Vredenburg, D. (2013). Defining characteristics of creative women. *Creativity Research Journal*, 25(1), 38-47.

Besemer, S. P. (2000). To buy or not to buy: Predicting the willingness to buy from creative product variables. *Korean Journal of Thinking & Problem Solving* 10 (2), 5-18.

Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1999). Confirming the three-factor creative product analysis matrix model in an American sample. *Creativity Research Journal*, 12, 287-296.

Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 26, 1373–1385.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin , B. McGaw & E. Care (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.

Bloom, B. S. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books

Brown, R.T. (1989). Creativity: What Are We to Measure? (pp. 3-32). In: J.A. Glover, R.R. Ronning & C.R. Reynolds (eds.). *Handbook of Creativity*. New York: Springer Science & Business Media LLC.

Bruner, J.S. (1962). The conditions of creativity. In H. Gruber, G. Terrell & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton.

Burch, G. S. J., Hemsley, D. R., Pavelis, C., & Corr, P. J. (2006). Personality, creativity and latent inhibition. *European Journal of Personality*, 20(2), 107-122.

Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1981). The Link Between Identity and Role Performance. *Social Psychology Quarterly*, 44(2), 83.

Burns, D. D. (1980). *The perfectionist's script for self-defeat*. *Psychology Today*, 16(6), 34-52.

Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences*, 38, 103–113.

Camp, G. C. (1994). A longitudinal study of psychological correlations of creativity: Developmental trends and treatment effects in children selected as having high creative potential. *Creativity Research Journal*, 7, 125–144.

Carson, D. K. (1999). The Importance of Creativity in Family Therapy: A Preliminary Consideration. *The Family Journal*, 7(4), 326-334.

Cervone, D., & Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 492–501.

Chan, D. W. (2007). Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.

Chang, C., E. (2006). Perfectionism and Dimensions of Psychological Well-Being in A College Student Sample: A Test of a Stress-Mediation Model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(9), 1001-1022.

Cheung, P. C., & Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests. *Creativity Research Journal*, 22(2), 194-199.

Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological processes. *Creativity Research Journal*, 16, 187-199.

Chuang, C. F., Shiu, S. C., & Cheng, C. J. (2010). The relation of college students' process of study and creativity: The mediating effect of creative self-efficacy. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 43, 960-963.

Cremin, T. (2009). Creative Teachers and Creative Teaching (pp. 36-46). In: A. Wilson (ed.). *Creativity in Primary Education. Achieving QTS Cross-Curricular Strand*. Exeter: Learning Matters.

Cropley, A. J. (2006). Creativity: A social approach. *Roeper Review*, 28, 125-130.

Csikszentmihalyi, M. (1999) Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity, in R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown.

Davis, G. (1992). *Creativity is Forever*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Davis, G. A. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. In M.A. Runco & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. Boston: Academic Press.

Dixon, F.A., Lapsley, D.K. & Hanchon, T.A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gift Child Q* 48, 95–106.

Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 234-252.

Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G.L Flett & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33-62). Washington, DC: American Psychological Association.

Ericsson, K. A. (Ed.). (1996). *The road to expert performance: empirical evidence from the arts and sciences, sports, and games*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. *High Abilities Studies*, 18, 3–56.

Esfahani F., Cheraghi, M., Souri, A., Movasagh., & Shafigh., S. (2017). The Relevance of the Dimensions of Creativity with Perfectionism and Goal Orientation at Students, a Cross-Sectional Study. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(1), 532-538.

Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.

Feist, G. J. (2010). The function of personality in creativity: The nature and nurture of the creative personality. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Feist, G. J., & Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 62–88.

Flett, G.L., & Hewitt, P.L. (2002.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*, Washington, DC: American Psychological Association.

Foos, P. W., & Boone, D. (2008). Adult Age Differences in Divergent Thinking: It's Just a Matter of Time. *Educational Gerontology*, 34(7), 587-594.

Ford, C. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review*, 21, 1112-1142.

Frost, R. O., & Henderson, K. J. (1991). *Perfectionism and Reactions to Athletic Competition. Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*(4), 323-335.

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences, 14*, 119-126.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449-468.

Furnham, A., Batey, M., Anand, K., & Manfield, J. (2008). *Personality, hypomania, intelligence and creativity. Personality and Individual Differences, 44*(5), 1060-1068.

Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (2000). Perfectionism and creative strivings. *The Journal of Creative Behavior, 34*, 135-141.

Ganske, K. H., & Ashby, J. S. (2007). Perfectionism and career decision-making self-efficacy. *Journal of Employment Counseling, 44* (1), 17-29.

George, J.M., & Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: An interactional approach. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 513-524.

Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and Intelligence*. New York. Wiley.

Gilman, R., & Ashby, J. S. (2003). A first study of perfectionism and multidimensional life satisfaction among adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(2), 218-235.

Gilman, R., Ashby, J. S., Sverko, D., Florell, D., & Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 155-166.

Gist, M. E. (1989). The Influence of Training Method On Self-Efficacy and Idea Generation Among Managers. *Personnel Psychology*, 42(4), 787-805.

Graham, A. R., Sherry, S. B., Stewart, S. H., Sherry, Dayna L., McGrath, D. S., Fossum, K. M., Allen, S. L. (2010). The existential model of perfectionism and depressive symptoms: A short-term, four-wave longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 57(4), 423-438.

Greenwood, P. M. (2000). The frontal aging hypothesis evaluated. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(6), 705-726.

Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S., & Rice, K. G. (2004). Self-Criticism, Dependency, Self-Esteem, and Grade Point Average Satisfaction Among Clusters of Perfectionists and Nonperfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192-200.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Guilford, J. P. (1959). *Three faces of intellect*. *American Psychologist*, 14(8), 469-479.

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Publishers.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.

Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J., & Gfeller, J. D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24, 109-113.

Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Weber, C. (1994). Dimensions of perfectionism and suicide ideation. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 439-460.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., & McGee, B. (2003). Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper and Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1221-1236.

Isaksen, S. (1995). *Four P's in the pod: Some comments regarding the status and structure of the creativity domain and field*. Retrieved from <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/html/Isaksen-95.html>

Jaquish, G. A., & Ripple, R. E. (1980). Divergent thinking and self-esteem in preadolescents and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(2), 143-152.

Jaussi, K. S., Randel, A. E., & Dionne, S. D. (2007). I am, I think I can, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experiences in creativity at work. *Creativity Research Journal*, 19, 247–258.

John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (2011). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford.

Jordanous, A. (2015). *Four PPPPerspectives on computational creativity*. In Procs. of the AISB Symposium on Computational Creativity.

Joy, S., & Hicks, S. (2004). The need to be different: Primary trait structure and impact on projective drawings. *Creativity Research Journal*, 16(2-3), 331-339.

Karwowski, M. (2011). It doesn't hurt to ask...But sometimes it hurts to believe: Polish students' creative self-efficacy and its predictors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 154–164.

Kaufman, J.C. & Beghetto, R.A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55–58.

.

Kaufman, J. C., Baer, J., & Gentile, C. A. (2004). Differences in gender and ethnicity as measured by ratings of three writing tasks. *Journal of Creative Behavior*. 38(1), 56–69.

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. New York, NY: Wiley.

Kazdin, A. E. (2000). *Psychotherapy for children and adolescents: Directions for research and practice*. New York, NY: Oxford University Press.

Keller-Mathers, S. (2011). Building passion and potential for creative learning in higher education. In A. Wright, M. Wilson, & D. MacIsaac (Eds.). Windsor, ON: *Society for Teaching and Learning in Higher Education Collected Essays on Learning and Teaching*.

Kemple, K. M., David, G. M. & Wang, Y. (1996). *Preschoolers creativity shyness and self-esteem. Creativity Research Journal*, 9(4), 317-326.

Khazanchi, S., Lewis, M. W. & Boyer K. K. (2007) Innovation Supportive Culture: The Impact of Organizational Values on Process Innovation, *Journal of Operations Management*, 25(4), 871-884.

Kim, J., & Michael, W. B. (1995). The relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 55(1), 60-74.

Kim, K. H., Lee, H. E., Chae, K., Anderson, L., & Laurence, C. (2011). Creativity and Confucianism Among American and Korean Educators. *Creativity Research Journal*, 23(4), 357-371.

Kim, S. L., Kim, M., & Yun, S. (2017). What do we need for creativity? The interaction of perfectionism and overall justice on creativity. *Personnel Review*, 46(1), 154-167.

King, L.A., Walker, L.M., Broyles, S.J. (1996), Creativity and the five factor model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 189-203.

Landa, C. E., & Bybee, J. A. (2007). Adaptive elements of aging: Self-image discrepancy, perfectionism, and eating problems. *Developmental Psychology*, 43(1), 83-93.

Lemons, G. (2010). Bar drinks, rugas, and gay pride parades: Is creative behavior a function of creative self-efficacy? *Creativity Research Journal*, 22, 151–161.

LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22, 182–185.

Lubart, T. I., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1, 41-51.

Μαγνήσαλης, Κ. (1990). Δημιουργική: Θεωρία & Τεχνική για την ανάπτυξη της Δημιουργικότητας. Αθήνα: Interbooks.

Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in Gifted Adolescents: A Replication and Extension. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 190–209.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mathisen, G.E. & Bronnick, K.S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 48, 21–29.

McCarthy, D. M., Simmons, J. R., Smith, G. T., Tomlinson, K. L., & Hill, K. K. (2002). Reliability, Stability, and Factor Structure of the Bulimia Test–Revised and Eating Disorder Inventory–2 Scales in Adolescence. *Assessment*, 9(4), 382-389.

McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258-1265.

McDowd, J. M., & Craik, F. I. (1988). Effects of aging and task difficulty on divided attention performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14(2), 267-280.

McDowd, J. M., & Shaw, R. J. (2000). Attention and aging: A functional perspective. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Megalakiki, O., Craft, A. & Cremin, T. (2012). The Nature of Creativity: Cognitive and Confluence Perspectives. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1035–1056.

Mialaret, G. (2011). *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Mooney, R.L. (1963). A Conceptual Model for Integrating Four Approaches to the Identification of Creative Talent. In C.W. Taylor & F. Barron (eds). *Scientific Creativity*. New York: Wiley & Sons.

Moorman, C. (1995). Organizational Market Information Processes: Cultural Antecedents and New Product Outcomes. *Journal of Marketing Research*, 32(3), 318.

Moran, S. (2010). Creativity in school. In K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (eds.), *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Ltd.

Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi. *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.

Mumford, A. (1991). Individual and organisational learning—the pursuit of change. *Industrial and Commercial Training*, 23(6), 24–31.

Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27-43.

Nagaoka, S., & Walsh J. (2008). *The objectives, the process and the performance of R&D project in the US and Japan: Major findings on from the RIETI-Georgia Tech inventor survey*. RIETI discussion paper

Nekoei-Moghadam, M., & Ali Darvishzade, M. (2012). Organizational Learning Culture via Creative Climate. *Science Series Data Report*. 4(1), 14-20.

Niu, W. & Sternberg, R. J. (2003). Societal and School Influences on Student Creativity: The Case of China. *Psychology in the Schools*, 40(1), 103-114.

Niu, W., & Sternberg, R. J. (2001). Cultural influences on artistic creativity and its evaluation. *International Journal of Psychology*, 36(4), 225–241.

Niu, W., & Sternberg, R. J. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The east and the west. *Journal of Creative Behavior*, 36, 269–288.

Noriko, S., Fan, X., & Van Dusen, L. (2001). A comparative study of creative thinking of American and Japanese college student. *Journal of Creative Behavior*, 35(1), 24-36.

Opsenica-Kosti, J., Pani, T. (2006). Perfekcionizam srednjo - kolaca – povezanost sa nekim socio-demografskim varijablama. *Godinjak za psihologiju*. 4(4–5), 143–58.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). Δημιουργική στο Σχολείο και την Οικογένεια. Αθήνα: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος.

Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.

Park, M., Lee, J., & Hahn, D. (2002). *Self-reported creativity, creativity, and intelligence*. Poster presented at the American Psychological Association, Chicago.

Parker, W., & Stumpf, H. (1995). An examination of the Multidimensional Perfectionism Scale with a sample of academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 372–383.

Parker, W.D. and Mills, C.J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.

Periasamy, S. and Ashby, J. (2002). Multidimensional perfectionism and locus of control: Adaptive vs. maladaptive perfectionism. *Journal of college student psychotherapy*, 17 (2), 75-86.

Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. New Jersey: Littlefield Adams Co.

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

Piolino, P., Desgranges, B., Benali, K., & Eustache, F. (2002). Episodic and semantic remote autobiographical memory in ageing. *Memory*, 10(4), 239-257.

Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.

Reese, H. W., Lee, L.-J., Cohen, S. H., & Puckett, J. M., Jr. (2001). Effects of intellectual variables, age, and gender on divergent thinking in adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 491-500.

Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 306–307.

Richards, R. (2007). *Everyday Creativity and Mental Health? Comparing "c" With "C" Creativity*. PsycEXTRA Dataset.

Richards, R., Kinney, D. K., Benet, M., & Merzel, A. P. (1988). *Lifetime Creativity Scales*. PsycTESTS Dataset.

Richter, A. W., Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Baer, M. (2012). Creative self-efficacy and individual creativity in team contexts: Crosslevel interactions with team informational resources. *Journal of Applied Psychology*, 97, 1282–1290.

Roskos-Ewoldsen, B., Black, S. R., & Mccown, S. M. (2008). Age-related changes in creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 33–59.

Runco, M.A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.

Runco, M. A. (Ed.). (1991). *Divergent thinking*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Russ, S.W. (2002). Gender differences in primary process thinking and creativity. In R.F. Bornstein, J.M. Masling (Eds.), *The psychodynamics of gender and gender role. Empirical studies in psychoanalytic theories*, Washington, DC: American Psychological Association.

Saeki, N., Fan, X., & Dusen, L. (2001). A Comparative Study of Creative Thinking of American and Japanese College Students. *The Journal of Creative Behavior*, 35(1), 24-36.

Sayed, E. M., & Mohamed, A. H. H. (2013). Gender differences in divergent thinking: use of the test of creative thinking-drawing production on an Egyptian sample. *Creativity Research Journal*, 25(2), 222–227.

Schack, G. D. (1989). Self-Efficacy as a Mediator in the Creative Productivity of Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(3), 231-249.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: NFER Nelson.

Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.

Scratchfield, M. (1999). *The creative person, product, process and press: The 4P's*. Retrieved from <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/html/Scratchfield-99.htm>

Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and Psychopathology: A Review of Research and Treatment. *Clinical Psychology Review*, 21, 879-906.

Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.

Silvia, P. J., Wigert, B., Reiter-Palmon, R., & Kaufman, J. C. (2012). Assessing creativity with self-report scales: A review and empirical evaluation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 19-34.

Simmons, A. L., Payne, S. C., & Pariyothorn, M. M. (2014). The role of means efficacy when predicting creative performance. *Creativity Research Journal*, 26, 53–61.

Simonton, D.K. (1988). Age and Outstanding Achievement: What Do We Know after a Century of Research? *Psychological Bulletin*, 104(2), 251-267.

Simonton, D.K. (1997). Creative Productivity: A Predictive and Explanatory Model of Career Trajectories and Landmarks. *Psychological Review*, 104, 66-89.

Simonton, D.K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106, 435–457.

Simonton, D.K. (2000). Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.

Sirois, F. M., Monforton, J., & Simpson, M. (2010). “If only I had done better”: Perfectionism and the functionality of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(12), 1675–1692.

Slaney, R. B., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J., & Johnson, D. G. (1996). *The Almost Perfect Scale–Revised*. Unpublished manuscript, The Pennsylvania State University, University Park, PA.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130–145.

Smith, G. J., & Carlsson, I. M. (1990). *The creative process: A functional model based on empirical studies from early childhood to middle age*. Madison, CT: International Universities Press.

Soliman, S.A.H. (2005). Systems and Creative Thinking. Pathways to Higher Education. *Cairo University*, 5, 69-92

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology*, 36, 311-322.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 128-145.

Stoeber, J., & Eysenck, M. W. (2008). Perfectionism and efficiency: Accuracy, response bias, and invested time in proof-reading performance. *Journal of Research in Personality*, 42(6), 1673- 1678.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.

Tan, A., Li, J. & Rotgans, J. (2011). Creativity Self-Efficacy Scale as a Predictor for Classroom Behavior in a Chinese Student Context. *The Open Education Journal*, 4(1), 90-94.

Tardif, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? In Sternberg, R. J. (Eds.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Tegano, D. W., Moran, J. D. (1989). Sex differences in the original thinking of preschool and elementary school children. *Creativity Research Journal*, 2, 102-110.

Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18 (5), 663–668.

Thornton, W. J. L., Dumke, H. A. (2005). Age differences in everyday problem-solving and decision-making effectiveness: A meta-analytic review. *Psychology and Aging*, 20, 85–99.

Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management journal*, 45(6), 1137-1148.

Tierney, P., & Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 277.

Tsui, J. M., & Mazzocco, M. M. (2006). Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Roeper Review*, 29(2), 132-139.

Vancouver, J. B., & Day, D. V. (2005). Industrial and organization research on selfregulation: From constructs to applications. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 155–185.

Vernon, P. E. (1989). *The Nature-Nurture Problem in Creativity*. New York: Plenum Publishing Corp.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London, UK: Jonathan Cape.

Wei, M., & Dzeng, A. (2013). Cultural and Age Differences of Three Groups of Taiwanese Young Childrens Creativity and Drawing. *Psychological Reports*, 112(3), 900-912.

Wechsler, S. M. (2006). Validity of the Torrance tests to the Brazilian culture. *Creativity Research Journal*, 18, 15–26.

Wolfradt, U. and Pretz, J.E. (2001) Individual Differences in Creativity: Personality, Story Writing, and Hobbies. *European Journal of Personality*, 15(4), 297-310.

Zhen & Xiao (1983). A study on the creativity of high school students(Chinese). *Acta Psychological Sinica*, 15(4), 445-452.

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο για τη δημιουργική αυτεπάρκεια

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Σ' ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη συμβολή σου στην έρευνα που διεξάγω για την δημιουργικότητα των εφήβων. Όπως θα διαπιστώσεις, η έρευνα διεξάγεται ανώνυμα και δεν έχει καμία επίδραση στη σχολική σου βαθμολογία.



Προσοχή! Ως δημιουργικό άτομο» περιγράφεται εκείνο που μπορεί να παράγει πρωτότυπες, χρήσιμες κι εφαρμόσιμες ιδέες.

Μερικά στοιχεία για σένα...	
Φύλο:	Τόπος γέννησης:
Ηλικία:	Τάξη:
Βαθμός στα Μαθηματικά:	Βαθμός στη Γλώσσα:

Συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο σημειώνοντας πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις.

	Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Δεν είμαι σίγουρος/η	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
1. Έχω την εντύπωση πως έχω την ικανότητα να κατεβάζω πρωτότυπες και αξιόλογες ιδέες					

2. Η δημιουργικότητά μου είναι σημαντική για μένα					
3. Γνωρίζω πως μπορώ να λύσω αποτελεσματικά ακόμη και περίπλοκα προβλήματα					
4. Πιστεύω στις δημιουργικές μου ικανότητες					
5. Συγκριτικά με τους φίλους μου είμαι εξαιρετικός λόγω της φαντασίας και των ιδεών μου					
6. Πολλές φορές έχω αποδείξει πως μπορώ να βρω λύση για κάθε δύσκολο πρόβλημα					
7. Είναι σημαντικό για μένα να είμαι βρίσκω πρωτότυπες και αξιόλογες ιδέες					
8. Είμαι σίγουρος πως μπορώ να αντιμετωπίσω προβλήματα που χρειάζονται να φτιάχνω πρωτότυπες και αξιόλογες ιδέες					
9. Είμαι καλός στο να προτείνω πρωτότυπες λύσεις σε προβλήματα					
10. Η δημιουργικότητα είναι σημαντικό στοιχείο του εαυτού μου					
11. Το να βρίσκω καινούργιες ιδέες είναι ένα χαρακτηριστικό του εαυτού μου που είναι σημαντικό για μένα					

Ερωτηματολόγιο για την τελειομανία

Συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο σημειώνοντας πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις.

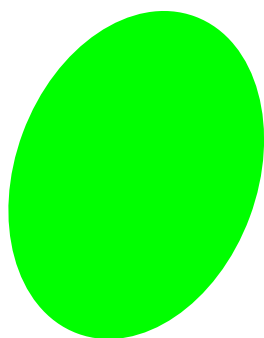
	Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Δεν είμαι σίγουρος/η	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
12. Έχω υψηλές προσδοκίες για την επίδοσή μου στο σχολείο					
13. Είμαι ένας οργανωτικός άνθρωπος					
14. Αισθάνομαι συχνά απογοητευμένος γιατί δε μπορώ να φτάσω τους στόχους μου					
15. Το να είμαι τακτικός είναι σημαντικό για μένα					
16. Αν δεν περιμένεις πολλά από τον εαυτό σου, δε θα πετύχεις ποτέ					
17. Το να κάνω ό, τι καλύτερο μπορώ δε φαίνεται να είναι αρκετό για μένα					
18. Πιστεύω ότι κάθε πράγμα πρέπει να τοποθετείται στη θέση του					
19. Έχω υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό μου					
20. Σπάνια ανταποκρίνομαι στις υψηλές μου προσδοκίες					
21. Μου αρέσει να είμαι οργανωμένος και πειθαρχημένος					

22. Το να κάνω το καλύτερο που μπορώ ποτέ δεν είναι αρκετό για μένα					
23. Έχω πάρα πολύ υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό μου					
	Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Δεν είμαι σίγουρος/η	Ισχύει	Ισχύει απόλυτα
24. Ποτέ δεν είμαι ικανοποιημένος με τα επιτεύγματά μου					
25. Περιμένω τα καλύτερα από τον εαυτό μου					
26. Συχνά ανησυχώ πως δε θα φτάσω τις προσδοκίες μου					
27. Σπάνια οι επιδόσεις μου φτάνουν τις προσδοκίες μου					
28. Δεν μένω ικανοποιημένος ακόμη κι αν ξέρω πως έχω κάνει ό,τι καλύτερο μπορώ					
29. Προσπαθώ για το καλύτερο σε ό, τι κι αν κάνω					
30. Οι επιδόσεις μου σπάνια καλύπτουν τις προσδοκίες μου					
31. Δεν είμαι σχεδόν ποτέ ικανοποιημένος με την επίδοσή μου					
32. Σχεδόν ποτέ δε νιώθω πως ότι έχω κάνει είναι αρκετά καλό					
33. Έχω την ανάγκη να παλεύω για να είμαι άριστος					
34. Συχνά νιώθω απογοητευμένος όταν ολοκληρώνω μία εργασία, γιατί ξέρω πως θα μπορούσα να τα πάω και καλύτερα					

ΤΕΣΤ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

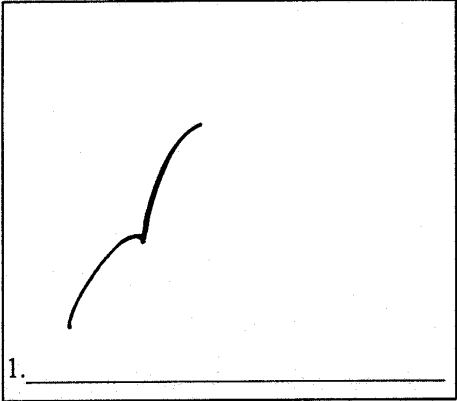
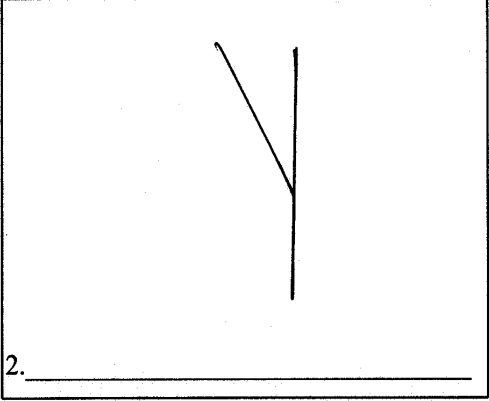
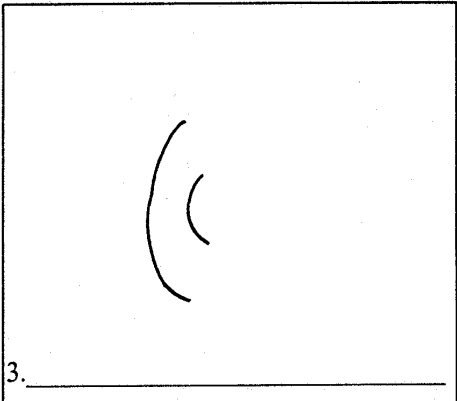
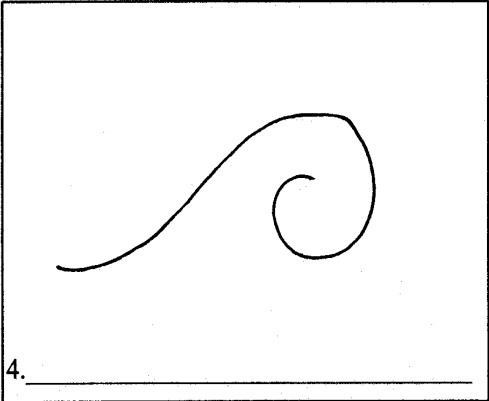
ΠΑΙΧΝΙΔΙ 1 :Κάντε μια εικόνα

Κοιτάξτε αυτό το κομμάτι πράσινο χαρτί. Εάν σχεδιάσετε πολλά πράγματα γύρω του, θα φτιάξετε μια υπέροχη ζωγραφιά. Μπορείτε να ξεκολλήσετε το χαρτί και να το βάλετε σε οποιοδήποτε σημείο θα σας άρεσε να κάνετε τη ζωγραφιά σας. Με το μολύβι σας μπορείτε να προσθέσετε όλες τις λεπτομέρειες που θέλετε, για να φτιάξετε μια ωραία ζωγραφιά. Προσπαθήστε να ζωγραφίσετε κάτι που κανείς δεν είχε σκεφθεί πιο πριν και η ζωγραφιά σας να λέει μια αληθινή ιστορία. Μόλις τελειώσετε δώστε στη ζωγραφιά σας ένα αστείο όνομα που να εξηγεί την ιστορία της.

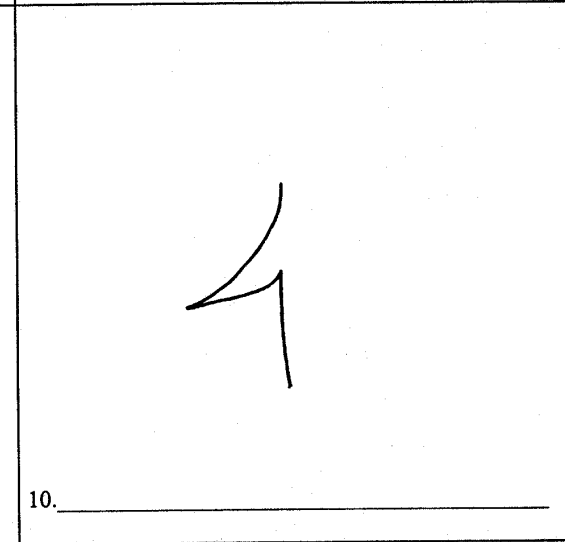
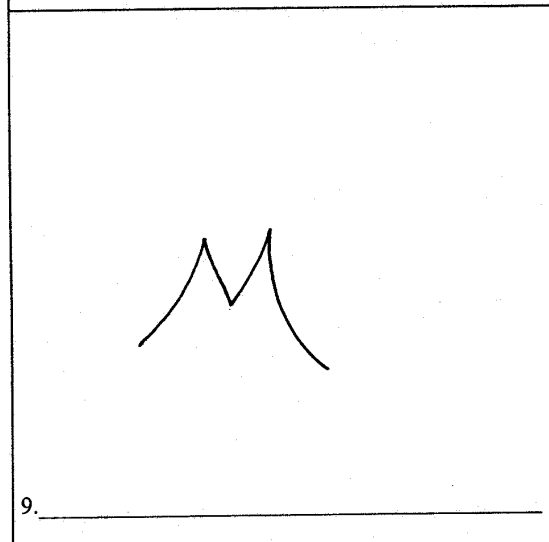
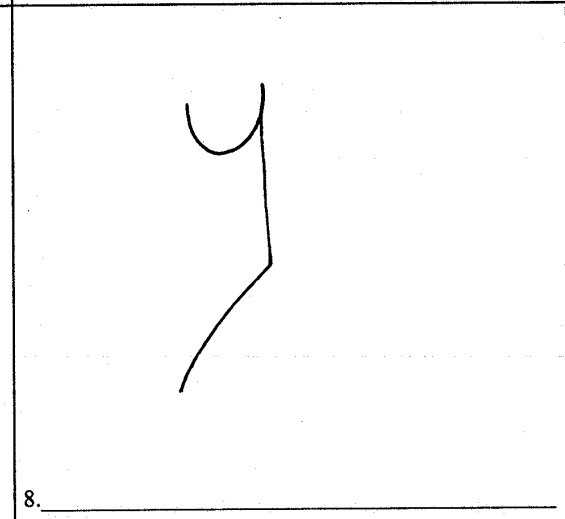
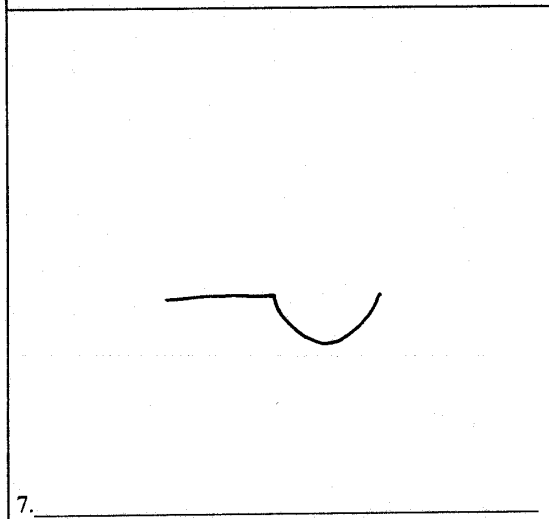
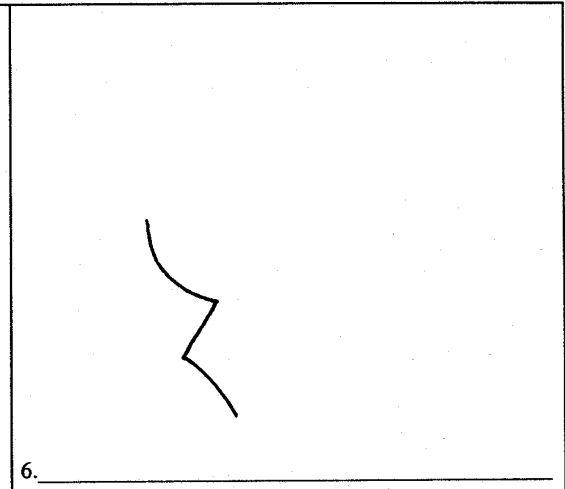
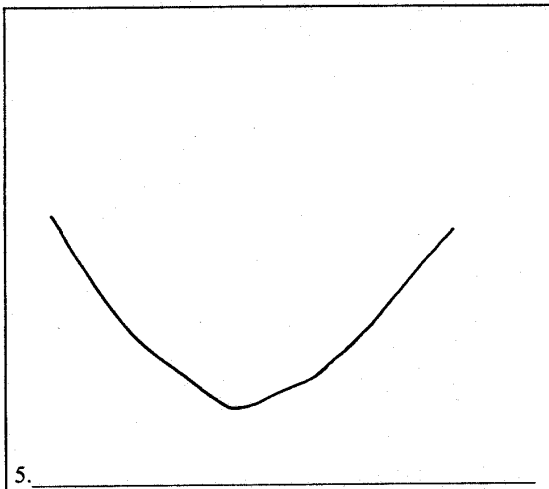


ΠΑΙΧΝΊΔΙ 2

Έχουμε ξεκινήσει κάποια σχέδια μέσα στα τετράγωνα, αλλά δεν τα έχουμε τελειώσει. Εσείς είστε αυτοί που πρέπει να τα τελειώσετε προσθέτοντας δικές σας λεπτομέρειες. Μπορείτε να σχεδιάσετε αντικείμενα, εικόνες... ό,τι σας αρέσει, αλλά πρέπει να είστε σίγουροι ότι κάθε σχέδιο λέει μια ιστορία. Όταν τελειώσετε, γράψτε κάτω από κάθε τετράγωνο το όνομα που έχετε δώσει στο σχέδιο. Προσπαθήστε να σκεφτείτε ιδέες που κανείς δεν έχει σκεφθεί πιο πριν.

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____

ΣΥΝΕΧΙΖΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ



ΠΑΙΧΝΙΔΙ 3

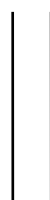
Τώρα θα κάνετε πολλές ζωγραφιές ξεκινώντας από δύο ξεχωριστές γραμμές. Με το μολύβι σας μπορείτε να προσθέσετε πράγματα σε αυτές τις δύο γραμμές πάνω, κάτω, έξω, μέσα, οπουδήποτε θέλετε. Όμως πρέπει να είστε σίγουροι ότι αυτές οι δύο γραμμές είναι το πιο σημαντικό μέρος του σχεδίου σας. Προσπαθήστε να κάνετε όμορφα σχέδια, που να λένε μια ιστορία. Τα σχέδιά σας να μην είναι όλα τα ίδια και δώστε στο καθένα ένα όνομα.



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

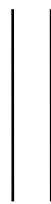
ΣΥΝΕΧΙΖΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ



7. _____



8. _____



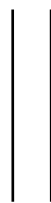
9. _____



10. _____



11. _____



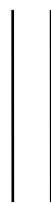
12. _____



13. _____



14. _____



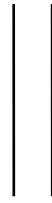
15. _____



15. _____



17. _____



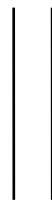
18. _____



19. _____



20. _____



21. _____

ΣΥΝΕΧΙΖΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ



22. _____



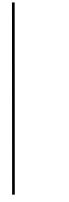
23. _____



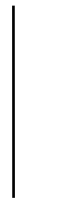
24. _____



25. _____



26. _____



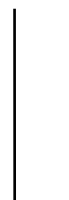
27. _____



28. _____



29. _____



30. _____