



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION MANAGEMENT

Πανεπιστήμιο Πατρών
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management

Διπλωματική Εργασία

**«Τύποι προσωπικότητας σύμφωνα με το
μοντέλο
Tri-Anthropo-Type & μαθησιακά στυλ των
εκπαιδευτικών»
«Types of personality according to the
Tri – Anthro- Type Model and teachers’
learning styles»**

«Παναγιώτα Λαμπρακάκη»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ. Γιώργος Παναγιωτόπουλος

Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος

Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ. Νίκη Γεωργιάδου

ΠΑΤΡΑ, Οκτώβριος 2020

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματά αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου εργασία στο τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Γιώργο Παναγιωτόπουλο, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, τόσο για την ανάθεση, όσο και για την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την καθηγήτριά μου Ζωή Καρανικόλα για την υπομονή, την κατανόησή της και τις πολύτιμες συμβουλές που μου πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής και συγγραφικής διαδικασίας της εργασίας μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στον ερευνητή Γιώργο Πασχαλίδη, για την τιμή που μου έκανε να μου παραχωρήσει πολύτιμο ερευνητικό υλικό και πρωτίστως για την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής και συγγραφικής διαδικασίας της εργασίας μου. Η ανιδιοτελής προσφορά και η αγάπη του στον άνθρωπο με έκανε να συνεχίζω να προσπαθώ για το καλύτερο στην εκπαίδευση και να υπερβαίνω διαρκώς τους στόχους που η ίδια έθετα και τον ευχαριστώ θερμά γι' αυτό.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν στην αγαπημένη μου φίλη, ερευνήτρια και Βιολόγο, Ζαχαρούχα Ξυπολιά, για την πολύτιμη βοήθεια και αγάπη της. Ήταν πάντα δίπλα μου σε όλα μου τα βήματα και την ευγνωμονώ.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου, ειδικότερα όσους συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για τις πολύτιμες προσωπικές τους καταθέσεις. Ιδιαίτερα ευχαριστώ αξίζουν και στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος για την άψογη συνεργασία μας και τη συμβολή τους στην έρευνά μου.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, την κόρη μου και τους φίλους μου, που ήταν και είναι πάντα δίπλα μου, με την αγάπη τους και την κατανόηση που έδειξαν για το διάστημα της εκπόνησης της εργασίας μου. Τους ευχαριστώ εκ βαθέων.

*Στον Γιώργο Πασχαλίδη
που διεύρυνε τους επιστημονικούς
μου ορίζοντες*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
1. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	10
1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Προσωπικότητας.....	10
1.2. Θεωρίες Προσωπικότητας	11
1.3. Το Μοντέλο Tri-Anthropo-Type	13
1.4. Εγκεφαλική Λειτουργία και Προσωπικότητα	14
2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΙΛ.....	15
2.1. Το Μοντέλο της Εμπειρικής Μάθησης του Kolb	16
2.2. Το Μοντέλο των Honey & Mumford.....	17
2.3. Το Πολυδιάστατο Μοντέλο των Dunn & Dunn	17
2.4. Το Αισθητηριακό Μοντέλο Τρόπων Μάθησης	17
3. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.....	18
4. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	20
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	21
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	21
5.1. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας	21
5.2. Δείγμα Έρευνας.....	22
5.2.1. Δείγμα Ποσοτικής Έρευνας.....	22
5.2.2. Δείγμα Ποιοτικής Έρευνας.....	22
5.2.3. Δεοντολογία και Ηθική	22
5.3. Ερευνητικά Εργαλεία.....	23
5.3.1. Ψυχομετρικό Εργαλείο Έρευνας.....	23
5.3.2. Ημιδομημένη Συνέντευξη.....	23
5.4. Στατιστική Μεθοδολογία	24
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	25
6.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος	25
6.2. Διερεύνηση του Τύπου Προσωπικότητας	27
6.3. Επανάλεγχος Ερωτηματολογίου Tri-Anthropo-Type.....	28
6.4. Διερεύνηση Μαθησιακού Στιλ των Τριών Τύπων Προσωπικότητας.....	30
6.4.1. Μαθησιακό Στιλ του Α Τύπου Προσωπικότητας.....	30
6.4.2. Μαθησιακό Στιλ του Β Τύπου Προσωπικότητας.....	31
6.4.3. Μαθησιακό Στιλ του Γ Τύπου Προσωπικότητας	32
6.4.4. Απαντήσεις Α, Β, Γ Τύπων στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου VAK.....	33
6.4.5. Συχνότητα καταγραφής λέξεων που σχετίζονται με τα μαθησιακά στιλ	34
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	36
7.1. Τύποι Προσωπικότητας Εκπαιδευτικών Σύμφωνα με το Μοντέλο Tri-Anthropo-Type.....	36
7.2. Τύποι Προσωπικότητας και Μαθησιακό στιλ	39
7.2.1. Συσχέτιση Οπτικού τύπου (μοντέλο VAK) με τον Α Τύπο προσωπικότητας (μοντέλο Tri-Anthropo-Type).....	40
7.2.2. Συσχέτιση Ακουστικού VAK με Β Τύπου Tri-Anthropo-Model.....	43
7.2.3. Συσχέτιση Οπτικοακουστικού VAK με Γ Τύπου Tri-Anthropo-Model	46
7.3. Ερευνητικοί Περιορισμοί.....	50
7.4. Συμβολή στην Εκπαίδευση	50
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	53

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανακαλύπτοντας την προσωπικότητα ενός ατόμου ξεδιπλώνονται πτυχές που μπορούν να βοηθήσουν στην εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο σκέπτεται, αντιδρά, συμπεριφέρεται, συνυπάρχει και επικοινωνεί με τους γύρω του. Αν και ως έννοια έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως από πολλούς επιστημονικούς κλάδους, η εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης παραμένει ελλιπής. Έρευνες των τελευταίων ετών καταλήγουν ότι η γνώση της προσωπικότητας αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαίδευση καθώς συνδέεται άμεσα με τα μαθησιακά στίλ, τα οποία αποτελούν βασική πτυχή της μάθησης. Έχει αναγνωριστεί πως όταν οι ατομικές διαφορές στα μαθησιακά στίλ λαμβάνονται υπόψη, τότε η μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο αποτελεσματική.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η συσχέτιση των Τύπων προσωπικότητας βάση του νευροβιολογικού μοντέλου Tri-Anthropo-Type και των μαθησιακών στίλ σύμφωνα με το μοντέλο VAK. Για τον σκοπό αυτό αναγνωρίστηκε αρχικά ο Τύπος προσωπικότητας 155 εκπαιδευτικών με το ερωτηματολόγιο Tri-Anthropo-Type και στη συνέχεια μελετήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις το μαθησιακό στίλ έξι συμμετεχόντων, δύο από τον κάθε Τύπο. Διερευνήθηκε με τον τρόπο αυτό η σχέση ανάμεσα στους αισθητήριους τύπους μάθησης με τους τρεις Τύπους προσωπικότητας.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκαλύπτουν μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους τρεις Τύπους προσωπικότητας και στα τρία μαθησιακά στίλ. Ο Α Τύπος αντιστοιχεί στο οπτικό στίλ μάθησης, ο Β Τύπος στο ακουστικό στίλ μάθησης και ο Γ Τύπος στο κιναισθητικό στίλ μάθησης. Αναδεικνύεται λοιπόν ο Τύπος προσωπικότητας ως ένας ισχυρός παράγοντας για την αναγνώριση του μαθησιακού στίλ του ατόμου. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός ως ενήλικας εκπαιδευόμενος στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, αλλά και ο ίδιος ως εκπαιδευτής, οφείλει να λαμβάνει υπόψιν του την προσωπικότητα και τις ατομικές μαθησιακές προτιμήσεις, ως παράγοντες κλειδιά για τον κατάλληλο διδακτικό σχεδιασμό, την κάλυψη των πραγματικών μαθησιακών αναγκών και τη συμβολή τους σε μια αποτελεσματικότερη μάθηση.

Λέξεις – Κλειδιά: προσωπικότητα, μαθησιακά στίλ, Τύποι προσωπικότητας, εκπαιδευτικοί, μοντέλο Tri-Anthropo-Type, μοντέλο VAK

ABSTRACT

The identification of human personality unfolds aspects that contribute to deep understanding of how individuals think, react, behave, coexist and communicate. Although it has been widely used as a concept by many disciplines, its application in the field of education remains incomplete. Recent research studies have revealed that the knowledge of personality is a valuable tool in education, as it is directly related to learning styles, which are a key aspect of learning. It has been recognized that when individual differences in learning styles are considered, the learning process becomes more effective.

The objective of this study is the correlation of the personality Types based on the Tri-Anthropo-Type neurobiological model and the learning styles according to the VAK model. The personality Types of 155 teachers were initially identified with the Tri-Anthropo-Type questionnaire and the learning styles of six participants, two from each Type, were studied through semi-structured interviews. The relationship between sensory learning types and the three personality Types was investigated.

The results of the study reveal a significant correlation between the three personality Types and the three learning styles. Type A corresponds to visual learning style, Type B corresponds to auditory learning style, and Type C is related to kinesthetic learning style. The personality Type emerges as a powerful factor for the recognition of the individual's learning style. Therefore, the teacher as an adult trainee in the context of lifelong learning, but also as an educator, must take into account the personality factor and the individuals' learning preferences, as key factors for the appropriate teaching planning, the fulfillment of the real learning needs and their contribution to a more effective learning.

Keywords: Personality, learning styles, personality Types, teachers, Tri-Anthropo-Type model, VAK model

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι επιστημονικές μελέτες που διερευνούν την προσωπικότητα των ατόμων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία πληθαίνουν ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών αποκαλύπτουν τις ατομικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αντιδρά σε αυτά, καθώς και μια σειρά από μηχανισμούς που έχουν άμεσο και θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία. Η κατανόηση της προσωπικότητας δίνει απεριόριστες δυνατότητες εξέλιξης σε όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας όλο το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορεί να θεμελιωθεί μια πιο εξατομικευμένη διδασκαλία.

Ανακαλύπτοντας την προσωπικότητα του ατόμου ξεδιπλώνονται πτυχές που μπορούν να βοηθήσουν στην εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο σκέπτεται, αντιδρά, συμπεριφέρεται, συνυπάρχει και επικοινωνεί με τους γύρω του. Εξηγείται η διαφορετικότητα της ανθρώπινης σκέψης, της συναισθηματικής αντίδρασης και συμπεριφοράς μεταξύ των ατόμων. Επίσημα διεθνή κείμενα αναφέρουν ως παράγοντα επαγγελματικής επιτυχίας την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως είναι η κατανόηση και η γνώση των προσωπικών χαρακτηριστικών των ατόμων (Panagiotopoulos & Karanikola, 2017b)

Μέρος της προσωπικότητας των ατόμων είναι και τα μαθησιακά στυλ, τα οποία αποτελούν βασική πτυχή της μάθησης (Jackson & Lawty-Jones, 1996). Τα μαθησιακά στυλ αναφέρονται στον μοναδικό και διαφορετικό τρόπο, με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, αποθηκεύει και ανακαλεί στη μνήμη του πληροφορίες. Η επίγνωση των μαθησιακών στυλ συμβάλλει στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ατομικές προτιμήσεις και στην αναγνώριση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών. Παρόλη την εκτεταμένη επιστημονική έρευνα στους διάφορους τύπους προσωπικότητας και στα μαθησιακά στυλ, διαπιστώνεται ένα κενό που προκύπτει από την ελλιπή συσχέτιση των διάφορων μοντέλων προσωπικότητας με τα ήδη υπάρχοντα μαθησιακά στυλ, το οποίο έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Αυτό που δεν έχει ακόμα διερευνηθεί προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως ο ρόλος της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της μάθησης είναι η γνώση της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία θα γεφυρώσει το κενό που προκύπτει (Howard-Jones, 2008). Ακόμη πιο ελλιπής είναι η συσχέτιση των ήδη ανεπτυγμένων μαθησιακών στυλ με τη νευροβιολογική τους βάση. Πρόσφατες μελέτες έχουν αποδείξει επιστημονικά ότι η μάθηση συσχετίζεται με τη φυσιολογία του εγκεφάλου, χωρίς ωστόσο να έχουν προκύψει ικανοποιητικά και εφαρμόσιμα αποτελέσματα (Caine et al., 2016).

Οι ενδιαφέρουσες προοπτικές που ανοίγονται στο πεδίο της εκπαίδευσης από τις έρευνες αυτές, έδωσαν το έναυσμα για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης. Η μελέτη αυτή διερευνά τον Τύπο προσωπικότητας σύμφωνα με το μοντέλο Tri-Anthropro-Type καθώς και το μαθησιακό στυλ σύμφωνα με το αισθητηριακό μοντέλο VAK και αποσαφηνίζει τη μεταξύ τους συσχέτιση. Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη το γενικό (θεωρητικό) και το ειδικό (ερευνητικό) μέρος. Στο γενικό μέρος παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στην προσωπικότητα και τα μαθησιακά στυλ. Πιο συγκεκριμένα αποσαφηνίζεται η έννοια της προσωπικότητας και παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυριότερες θεωρίες προσωπικότητας, το μοντέλο Tri-Anthropro-Type, καθώς και η συσχέτιση της προσωπικότητας με την εγκεφαλική λειτουργία. Στη συνέχεια του γενικού-θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στις κυριότερες θεωρίες μάθησης και στα βασικότερα μαθησιακά στυλ, στη συσχέτιση της προσωπικότητας με τα μαθησιακά στυλ, καθώς και στον σκοπό της παρούσας έρευνας.

Στο ειδικό μέρος που έπεται, παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται το δείγμα καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το ερωτηματολόγιο Tri-Anthropro-Type για την αναγνώριση του Τύπου και η ημιδομημένη συνέντευξη για την αναγνώριση του μαθησιακού στυλ. Η μεθοδολογία ολοκληρώνεται με την αναφορά των

στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της μελέτης, όπου παραθέτονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι Τύποι προσωπικότητας στους οποίους το δείγμα ανήκει, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ψυχομετρικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και τα αποτελέσματα αναφορικά με τον Τύπο προσωπικότητας και το μαθησιακό στυλ του υπό μελέτη δείγματος. Η ολοκλήρωση της εργασίας γίνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τη συσχέτιση των Τύπων προσωπικότητας με το μαθησιακό στυλ, τους περιορισμούς της έρευνας, τις πρακτικές της εφαρμογές και τα συμπεράσματα.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Προσωπικότητας

Ο όρος προσωπικότητα (personality) προκύπτει ετυμολογικά από τη λατινική λέξη «persona» που σημαίνει μάσκα θεάτρου, και δηλώνει αυτό που φαίνεται αλλά και αυτό που κρύβεται. Όπως οι μάσκες χρησιμοποιούνταν στα ελληνορωμαϊκά θέατρα από τους ηθοποιούς, αφενός για να ξεχωρίζουν οι θεατές τον έναν χαρακτήρα από τον άλλον και αφετέρου για να κρύβουν την αληθινή όψη του ηθοποιού, έτσι και η προσωπικότητα δημιουργεί μια ορισμένη εντύπωση στους άλλους, αλλά παράλληλα κρύβει την αληθινή φύση του ατόμου. Ορίζεται ταυτόχρονα τόσο από την πλευρά του ηθοποιού όσο και από του θεατή. Η προσωπικότητα από την πλευρά του ηθοποιού αφορά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο βλέπει τον εαυτό του, ενώ από την πλευρά του θεατή το πώς οι άλλοι αναγνωρίζουν και χαρακτηρίζουν τον ηθοποιό (Hogan & Huerta, 2019).

Ο όρος «persona», που επινοήθηκε από τον Ελβετό ψυχίατρο Carl Jung, περιγράφει ένα από τα Γιουνγκιανά (jungian) αρχέτυπα, «της μάσκας που φοράμε» όταν επικοινωνούμε με τους άλλους ανθρώπους για να προβάλλουμε μια εικόνα ή ένα ρόλο. Δίνει τη δυνατότητα σε ένα άτομο να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον, αντανakλώντας τον ρόλο που παίζει το άτομο στη ζωή και είναι, σύμφωνα με τον Jung, το αποτέλεσμα της κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου. Η προσωπικότητα σχετίζεται με όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αν και ως έννοια έχει διερευνηθεί και χρησιμοποιείται ευρέως από τους κλάδους της ψυχολογίας, της ψυχιατρικής, του management, της νομικής, της θεολογίας, της φιλοσοφίας και της λογοτεχνίας, ωστόσο δεν έχει ακόμη επικρατήσει ομοφωνία για τον ακριβή ορισμό της. Ο κάθε ερευνητής εξετάζει αποσπασματικές όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς στις οποίες αποδίδει διαφορετική ερμηνεία, ανάλογα με τη θεωρία που έχει ο ίδιος διαμορφώσει ή ενστερνιστεί (Νασιάκου, 2007).

Σύμφωνα με τον Eysenck, η προσωπικότητα είναι η σταθερή και συνεχής οργάνωση του χαρακτήρα, της συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας, της διανοητικής κατάστασης και της φυσικής διάπλασης ενός ατόμου (Eysenck & Eysenck, 1975). Όπως ισχυρίζεται ο Cattell, προσωπικότητα είναι αυτό που δίνει τη δυνατότητα να προβλεφθεί πώς θα φερθεί ένα άτομο σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Primi, Ferreira-Rodrigues & de Francisco Carvalho, 2014). Άλλοι μελετητές την ορίζουν ως το σύνολο των χαρακτηριστικών του ατόμου που εξηγεί τον σταθερό τρόπο εκδήλωσης του συναισθήματος, της συμπεριφοράς και της σκέψης (Cervone et al., 2013). Στην άλλη όψη του νομίσματος, υπάρχουν μελετητές, όπως ο Stern, που θεωρούν την προσωπικότητα ως μια δυναμική και όχι στατική οργάνωση του χαρακτήρα, η ενότητα των στοιχείων της οποίας δεν μπορεί να παραμείνει αμετάβλητη, αλλά συνεχώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται επηρεαζόμενη από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος (Duggan, 2004).

Ανεξάρτητα με το αν η προσωπικότητα είναι μια σταθερή ή μια δυναμική συνιστώσα, όλοι οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά κάθε ανθρώπου που εξηγούν τον τρόπο με τον οποίον το άτομο αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, τον τρόπο με τον οποίο αισθάνεται, σκέπτεται, συμπεριφέρεται, αντιδρά, συνυπάρχει και επικοινωνεί με τους γύρω του (Πασχαλίδης, 2020). Είναι η ιδιοτυπία της συμπεριφοράς του ατόμου, το σύνολο των διακριτικών χαρακτηριστικών που το ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους, όλα δηλαδή εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το ένα άτομο από το άλλο και το καθιστούν μοναδικό (Sdorow, 1998).

1.2. Θεωρίες Προσωπικότητας

Από τη στιγμή που ο άνθρωπος άρχισε να συλλογίζεται την έννοια της προσωπικότητας, προσπάθησε να συστηματοποιήσει τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των συνανθρώπων του εφαρμόζοντας ένα σύστημα ταξινόμησης. Πολλές από τις σημερινές τυπολογικές θεωρίες που μελετούν τις ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν. Ο Ιπποκράτης ήταν ο πρώτος που απέδωσε την ανθρώπινη συμπεριφορά σε βιολογικά και επιστημονικά αίτια. Παρατήρησε πως τη φύση αποτελούν τέσσερα στοιχεία, η γη, ο αέρας, το νερό και η φωτιά, τα οποία υποστήριξε ότι επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο Ιπποκράτης αντανakλώντας τη θεωρία του Εμπεδοκλή ανέπτυξε τη θεωρία των τεσσάρων χυμών, και διατύπωσε την άποψη πως η υγεία του ανθρώπου εξαρτάται από τέσσερα υγρά στοιχεία-χυμούς που υπάρχουν μέσα του, το αίμα, το φλέγμα, την κίτρινη και τη μαύρη χολή. Διέκρινε τέσσερις τύπους ανθρώπων που στον καθένα αντιστοιχούσε ένας από τους τέσσερις χυμούς του σώματος. Ο αιματώδης τύπος με κυρίαρχο στοιχείο το αίμα, ο μελαγχολικός τύπος με κυρίαρχο στοιχείο την κίτρινη χολή, ο χολερικός τύπος με κυρίαρχο στοιχείο τη μέλαινα χολή και ο φλεγματικός τύπος με κυρίαρχο στοιχείο το φλέγμα (Υαριjakis, 2009).

Στην τυπολογία του Ιπποκράτη στηρίχτηκαν πολλοί μεταγενέστεροι, όπως ο Γαληνός, ο Πλάτωνας κ.α., οι οποίοι ανέπτυξαν τις δικές τους τυπολογίες περί προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Γαληνό, οι τέσσερις διαφορετικοί τύποι ήταν ο αιματώδης τύπος, ο οποίος περιγράφεται ως καλοκαιρινός και ευχάριστος, ο φλεγματικός, δυσκίνητος και σταθερός, ο χολερικός, γρήγορος και ευερέθιστος και ο μελαγχολικός τύπος που παρουσιάζει σκυθρωπότητα, κατήφεια και μελαγχολία (Μπαλογιάννης, 2016).

Ο Πλάτωνας διαχώρισε την ψυχή σε τρία μέρη, το λογιστικό, το θυμοειδές και το επιθυμητικό και υποστήριξε ότι ο κάθε άνθρωπος έχει ανεπτυγμένο περισσότερο ένα από αυτά τα μέρη. Το λογιστικό διακρίνει το ορθό από το λάθος και κατευθύνει την ανθρώπινη δράση, το θυμοειδές αντιστοιχεί στο αίσθημα εκείνο του ανθρώπου που τον καθιστά γενναίο και πρόθυμο να υπερασπιστεί τις αρχές του και το επιθυμητικό κυριαρχείται από τις επιθυμίες του ανθρώπου και δεν υπακούει σε κανέναν, παρά μόνο στη δική του λογική. Στην ιδανική πολιτεία του Πλάτωνα όσοι έχουν αναπτύξει το λογιστικό μέρος της ψυχής οφείλουν να κυβερνούν την πόλη και είναι ικανοί να γίνουν άρχοντες ή βασιλείς. Σε όσους κυριαρχεί το θυμοειδές υπάρχει έντονο το στοιχείο της μέριμνας για την ασφάλεια των υπολοίπων και μπορούν να δρουν αποτελεσματικά ως φύλακες, υποστηρίζοντας το έργο των αρχόντων. Τέλος, όσοι έχουν αναπτύξει το επιθυμητικό μέρος της ψυχής μπορούν να γίνουν τεχνίτες-γεωργούς που θα προσφέρουν τα απαραίτητα αγαθά όλων των τάξεων με την παραγωγική τους εργασία. Στην ιδανική πολιτεία του Πλάτωνα τα παιδιά διαχωρίζονται από μικρή ηλικία σε άρχοντες, φύλακες και τεχνίτες-γεωργούς, προκειμένου να ασκηθούν καλά, βάση του κυρίαρχου στοιχείου της προσωπικότητάς τους, στον έναν και μοναδικό ρόλο που θα παίξουν μεγαλώνοντας (Σκουτερόπουλος, 2002).

Όλες οι παραπάνω προσπάθειες που συνεχίζονται ως τις μέρες μας, αντανakλούν την επιθυμία των ανθρώπων να συλλάβουν και να αναλύσουν τις ατομικές διαφορές της προσωπικότητας, με σκοπό τη σύνταξη μια τυπολογίας που να ερμηνεύει την ανθρώπινη ψυχοσύνθεση στο σύνολό της. Σύγχρονες θεωρίες των χαρακτηριστικών προσωπικότητας αναφέρονται σε προδιαγεγραμμένα γενετικά χαρακτηριστικά που παραμένουν αμετάβλητα στο χρόνο και δεν επηρεάζονται από διαφορετικές συνθήκες. Κύριοι εκπρόσωποι των βασικών θεωριών προσωπικότητας είναι ο Allport, ο Eysenck και οι McCrae & Costa, ενώ σύγχρονοι ερευνητές όπως ο Πασχαλίδης έχουν προσθέσει μια νέα καινοτόμα προσέγγιση στη μελέτη της προσωπικότητας.

Ο Eysenck αναφέρθηκε σε μια θεωρία τύπων που διακρίνονται με βάση τις διαφορές στην νευροφυσιολογία του κάθε ατόμου, χρησιμοποίησε ψυχοστατιστικές μεθόδους και κατέληξε πως η προσωπικότητα έχει βιολογική βάση. Σύμφωνα με τον Eysenck, ο τύπος καθορίζει τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και την προσωπικότητά του. Αναφέρθηκε σε τρεις κύριους τύπους-διαστάσεις της προσωπικότητας, οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, την εσωστρέφεια-εξωστρέφεια (introversion-extraversion), τη σταθερότητα-νευρωτισμό (stability-neuroticism) και τον ψυχωτισμό (psychotism) (Eysenck, 1992). Η θέση που καταλαμβάνουν τα άτομα ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις προσωπικότητας επηρεάζεται και καθορίζεται από γενετικούς παράγοντες και εν συνεχεία καθορίζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς και τις συνήθειες αντιδράσεις τους (Cervone et al., 2013).

Ο Allport διέκρινε τρία είδη χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας τα πρωτεύοντα, τα κεντρικά και τα δευτερεύοντα. Τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύουν την προδιάθεση του ατόμου και είναι αυτά που καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις του. Πρόκειται για γνωρίσματα που κυριαρχούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και διαμορφώνουν την εξωτερική του εικόνα. Τα κεντρικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν πιο γενικά γνωρίσματα όπως η τιμιότητα, η ανησυχία, η καλοσύνη και η επιβλητικότητα, τα οποία συναντώνται και σε άλλους ανθρώπους και δεν χαρακτηρίζουν κατ' αποκλειστικότητα το άτομο. Στα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά περιγράφονται οι λιγότερο προφανείς και γενικευμένες προδιαθέσεις των ατόμων, που εκδηλώνονται με μικρή συχνότητα και δείχνουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις, τις συγκεκριμένες αντιδράσεις και τη στάση ζωής των ατόμων (Allport, 1961). Ο Allport δημιούργησε ένα ιεραρχικό σύστημα ταξινόμησης καταγράφοντας 18.000 λέξεις από τις οποίες το ένα τέταρτο αναφερόταν σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Η πιο διαδεδομένη θεωρία προσωπικότητας μέχρι σήμερα είναι η θεωρία των Costa & McCrae που βασίζεται στους Πέντε Μεγάλους Παράγοντες, γνωστή και ως Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big-Five). Το μοντέλο αυτό αναφέρεται σε πέντε διαστάσεις προσωπικότητας: τον νευρωτισμό (neuroticism), την εξωστρέφεια (extraversion), τη δεκτικότητα σε εμπειρίες (openness to experience), τη συνεργατικότητα (agreeableness) και την ευσυνειδησία (conscientiousness) (Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 1987). Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλό νευρωτισμό χαρακτηρίζονται από νευρικότητα, αντίδραση, ανησυχία, ανασφάλεια, ενώ όσα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού αντιδρούν και συμπεριφέρονται με ηρεμία, απάθεια, ασφάλεια και βιώνουν προσωπική ικανοποίηση (Cervone et al., 2013). Σε υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας εκδηλώνονται ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως η κοινωνικότητα, η διάθεση για συναναστροφή και επικοινωνία, η αισιοδοξία και η αναζήτηση ενθουσιασμού, ενώ σε χαμηλά επίπεδα εξωστρέφειας παρουσιάζεται έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων, περιορισμένη ομιλία και εσωστρέφεια. Όσον αφορά τη δεκτικότητα σε εμπειρίες όταν αυτή εμφανίζεται σε υψηλά επίπεδα, τα άτομα αναζητούν καινοτομίες και νέες εμπειρίες, έχουν πολλά ενδιαφέροντα, διαθέτουν φαντασία και εφευρετικότητα, ενώ όταν εμφανίζεται σε χαμηλά επίπεδα υπάρχει έλλειψη ενδιαφερόντων, επιφυλακτικότητα και συμβατικότητα. Όταν εκδηλώνεται υψηλή συνεργατικότητα, τα άτομα ενδιαφέρονται για συνεργασία, αλληλοβοήθεια και αρμονικές κοινωνικές σχέσεις, ενώ όταν εμφανίζεται χαμηλή συνεργατικότητα συμπεριφέρονται με καχυποψία, έλλειψη διάθεσης συνεργασίας και κοινωνική προσαρμογή. Όσον αφορά τον άξονα της ευσυνειδησίας, τα άτομα που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ευσυνειδησίας είναι πειθαρχημένα, διακρίνονται για την εργατικότητα και την αξιοπιστία τους ή αντίθετα, στο άλλο άκρο της χαμηλής ευσυνειδησίας, παρουσιάζουν έλλειψη πρωτοβουλιών και στόχων, αναξιπιστία και αντικοινωνική συμπεριφορά.

1.3. Το Μοντέλο Tri-Anthropo-Type

Το μοντέλο Tri-Anthropo-Type είναι ένα νευροβιολογικό μοντέλο προσωπικότητας, που ερμηνεύει τις βιολογικές, νευροφυσιολογικές, ανατομικές, ψυχολογικές και κοινωνικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης. Πρόκειται για ένα μοντέλο που διακρίνει τους ανθρώπους σε τρεις Τύπους: τον Α, Β και Γ Τύπο. Με την έννοια «Τύπος» εννοούνται όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, συμπεριφοράς και νευροβιολογίας, που συνυπάρχουν σε ένα ενιαίο σύνολο και αποτελούν τον εαυτό ως ψυχική και σωματική οντότητα (Πασχαλίδης, 2020).

Ο κάθε Τύπος προσωπικότητας προσδιορίζεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αλλά και συγκεκριμένα βιολογικά χαρακτηριστικά, όπως η διαφοροποιημένη εγκεφαλική φυσιολογία και λειτουργία (Πασχαλίδης, 2014). Σύμφωνα με το μοντέλο, ο Τύπος κάθε ατόμου καθορίζεται από το γενετικό υλικό του ενός γονέα, κληρονομείται δηλαδή γενετικά. Εν συνεχεία, η προσωπικότητα του κάθε Τύπου ανθρώπου καθορίζεται από τον τρόπο που λειτουργούν συγκεκριμένα για τον κάθε Τύπο τμήματα του μεταιχμιακού συστήματος του εγκεφάλου του, ο κροταφικός λοβός για τον Α Τύπο, η αμυγδαλή για τον Β και ο υπόκαμπος για τον Γ. Επίσης, το καθένα από αυτά τα τρία τμήματα του εγκεφάλου είναι αυτό που καθορίζει τη συμπεριφορά του κάθε Τύπου προσωπικότητας και αναγκάζει τα άτομα που ανήκουν στον ίδιο Τύπο να αντιμετωπίζουν τη ζωή με τον ίδιο τρόπο και να έχουν τις ίδιες συναισθηματικές αντιδράσεις και πεποιθήσεις που εμφανίζονται σταθερά στο σύνολο της συμπεριφοράς τους. Ο Τύπος προσωπικότητας είναι αυτός που αναγκάζει το άτομο να κινείται μόνιμα μέσα σε ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο συμπεριφορών και αντιδράσεων, οι οποίες διαρκώς επαναλαμβάνονται μέσα στον χρόνο.

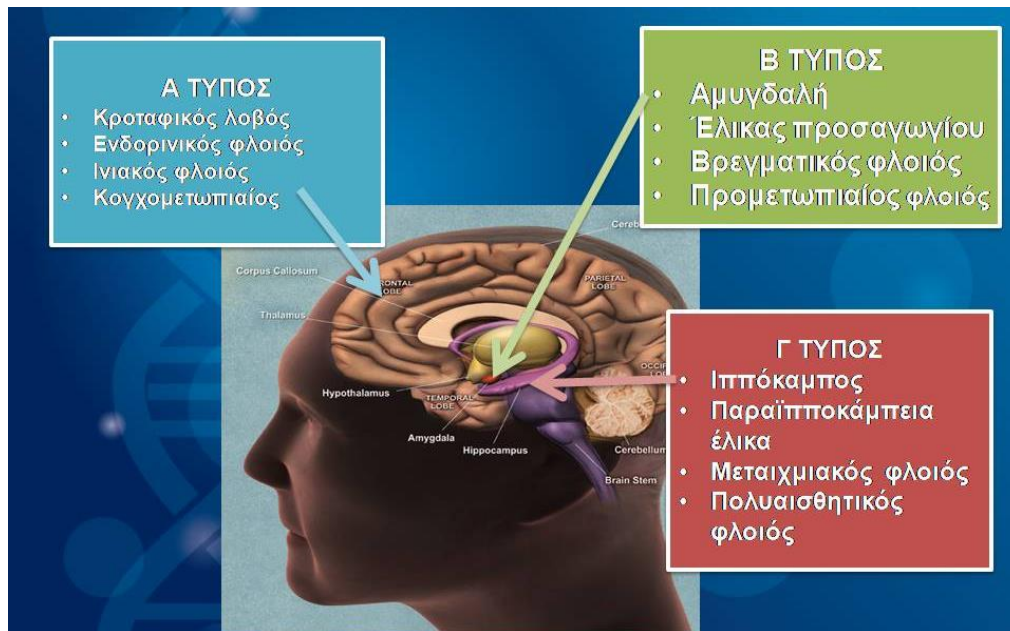
Η γονιδιακή προέλευση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και η εγκεφαλική βάση της, είναι η κύρια ανακάλυψη του μοντέλου. Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο, η απαντητικότητα μας στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος καθορίζεται βιολογικά. Το ατομικό προφίλ του κάθε Τύπου εμπεριέχει τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, όσον αφορά τον τρόπο που δρα, σκέφτεται, λειτουργεί και χειρίζεται σχέσεις και καταστάσεις στη ζωή του (Πασχαλίδης, 2020).

Τα άτομα που ανήκουν στον Α Τύπο είναι οπτικά με ακαριαία επεξεργασία των πληροφοριών και ακαριαία αντίδραση στα γεγονότα. Πρόκειται για άτομα γρήγορα, πρακτικά, νευρικά, ανυπόμονα και απερίσκεπτα. Ο λόγος τους είναι αυθόρμητος και παρορμητικός, δεν τους ενδιαφέρουν οι λεπτομέρειες, τις οποίες και προσπερνούν. Παρακάμπτουν εύκολα τα εμπόδια, έχουν μηδενική ανοχή στην πίεση και είναι υπερκινητικοί σε δράση σκέψης και σώματος. Ο εγκέφαλος του Α Τύπου, επεξεργάζεται τα δεδομένα με ιλιγγιώδεις ταχύτητες χωρίς να στέκεται σε λεπτομέρειες. Αντιλαμβάνεται αμέσως τη συνολική εικόνα χωρίς να αναλώνεται σε ανούσιες σκέψεις και προβληματισμούς. Παράγει ιδέες και τις υλοποιεί γρήγορα (Πασχαλίδης, 2014).

Τα άτομα που ανήκουν στον Β Τύπο είναι ακουστικά, αναλυτικά και υπομονετικά. Διακατέχονται από άγχος και ανησυχία για το μέλλον. Σκέφτονται τα πάντα, είναι τυπικά, ανακυκλώνουν τη σκέψη τους και η δράση τους είναι αργή και προσεκτική. Ο εγκέφαλος του Β Τύπου επεξεργάζεται τα δεδομένα πολύ αναλυτικά και αναγκάζει τα άτομα να δίνουν πολλή προσοχή στις λεπτομέρειες και να ελέγχουν συνεχώς όσα έχουν σχεδιάσει. Πρόκειται για άτομα υπομονετικά, αναποφάσιστα και αναβλητικά, και διαθέτουν πολύ καλές ικανότητες στο σχεδιασμό της απόφασης (Πασχαλίδης, 2014).

Τα άτομα που ανήκουν στον Γ Τύπο είναι κιναισθητικά και στην επεξεργασία των πληροφοριών λειτουργούν με πολλή επιμονή για την επίτευξη του στόχου τους. Είναι υπερκινητικά όσον αφορά τη σκέψη και τη δράση τους και απαιτούν το ίδιο να είναι και οι γύρω τους (Πασχαλίδης, 2014). Είναι άτομα εργατικά, πολύ οργανωτικά, και φέρνουν γρήγορα το επιθυμητό αποτέλεσμα. Παράγουν ιδέες, τις προγραμματίζουν, τις υλοποιούν και

εμπνέουν και τους γύρω τους να τις υλοποιήσουν. Θέλουν να τα κάνουν όλα τέλεια και είναι απαιτητικοί, πρωτίστως με τον εαυτό τους. Φτάνουν στην επιτυχία με συστηματικά, προσχεδιασμένα και απόλυτα ελεγχόμενα βήματα, χάρη στην επιμονή, την εργατικότητα και την τελειομανία που διαθέτουν (Πασχαλίδης, 2014).



Εικόνα 1 Οι δομές του μεταχιαμακού συστήματος και οι συνεργαζόμενες με αυτές εγκεφαλικές περιοχές που καθορίζουν γενετικά τους τρεις Τύπους προσωπικότητας (Πασχαλίδης, 2016).

1.4. Εγκεφαλική Λειτουργία και Προσωπικότητα

Αναδυόμενες μελέτες τα τελευταία χρόνια στο χώρο της νευροεπιστήμης, προσπαθούν να κατανοήσουν περισσότερο τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα του ανθρώπου και να ανακαλύψουν το πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος προκειμένου να προσδιορίσουν και τις υπόλοιπες λειτουργίες του (Paschalidis, 2014c).

Αν και υπάρχει μια αυξανόμενη έρευνα για την κατανόηση του πώς η προσωπικότητα ενός ατόμου συνδέεται με τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου (DeYoung, 2010), λίγα είναι ωστόσο γνωστά για το πώς η προσωπικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εγκεφαλικής λειτουργίας του ατόμου.

Οι μελέτες της νευροεπιστήμης βασίζονται στη λογική ότι ο εγκέφαλος και οι δομές του λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο για όλους, δεν εξηγούν ωστόσο γιατί, εφόσον οι δομές του εγκεφάλου είναι ίδιες οι άνθρωποι παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο που κατανοούν το περιβάλλον. Ο εγκέφαλος αποτελεί το κορυφαίο όργανο του νευρικού συστήματος και ολόκληρου του ανθρώπινου σώματος, που ελέγχει όλες τις εκούσιες και ακούσιες λειτουργίες του οργανισμού. Ελέγχει οτιδήποτε αντιλαμβανόμαστε, σκεφτόμαστε, πράττουμε και σχετίζεται με όλες τις ανώτερες νοητικές και γνωστικές λειτουργίες (Πασχαλίδης, 2016; Albán et al., 2019).

Το μοντέλο Tri-Anthro-Type εξηγεί πώς ο εγκέφαλος παράγει «νου», σκέψη διαφορετική για κάθε Τύπο, και ερμηνεύει διαφορετικά, ανάλογα με τον Τύπο του ατόμου, τα εξωτερικά ερεθίσματα και τις αισθητηριακές πληροφορίες που προέρχονται από το περιβάλλον (Paschalidis, 2020a; Πασχαλίδης, 2016). Έρευνες έδειξαν ποια είναι η εγκεφαλική λειτουργία

των τριών Τύπων προσωπικότητας και επιβεβαίωσαν την γονιδιακή τους προέλευση (Paschalidis & Stathopoulou, 2012).

Το μοντέλο Tri-Anthropo-Type συνδέει την προσωπικότητα με την εγκεφαλική λειτουργία και εξηγεί πως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αποτελούν τάσεις να εκδηλωθούν συγκεκριμένα πρότυπα γνώσης, συναισθημάτων, κινήτρων και συμπεριφορών, ως μια απάντηση σε μια ποικιλία ερεθισμάτων (Πασχαλίδης, 2014). Καταλήγει πως η προσωπικότητα καθορίζεται από τον τρόπο που λειτουργεί ένα από τρία τμήματα του μεταιχμιακού συστήματος του εγκεφάλου (Πασχαλίδης, 2020). Το μεταιχμιακό σύστημα του εγκεφάλου, το οποίο σχετίζεται με τον έλεγχο των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και τους σκοπούς του ατόμου, φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη μνήμη και τη μάθηση (Maren, 1999;Rolls, 2015). Κάθε Τύπος σκέφτεται και δρα με διαφορετική εγκεφαλική περιοχή και εμφανίζει αυξημένη συναπτική συνδεσιμότητα σε συγκεκριμένες περιοχές του μεταιχμιακού συστήματος (Πασχαλίδης, 2016). Για τον Α Τύπο αυτή η δομή είναι ο κροταφικός λοβός, για τον Β η αμυγδαλή και για τον Γ ο υπόκαμπος (Εικόνα 1).

Σύμφωνα με πρόσφατες ανακαλύψεις της νευροεπιστήμης, ο κροταφικός λοβός είναι υπεύθυνος για την άμεση ανταπόκριση σε νέα ερεθίσματα, την άμεση μνήμη γεγονότων, την παρορμητική συμπεριφορά και την παραγωγή ψευδαισθήσεων (Prasad et al., 2004). Τα άτομα Α Τύπου, λειτουργούν με τον κροταφικό λοβό, είναι πρακτικά, έχουν ακαριαία αντίδραση στα γεγονότα, είναι παρορμητικά και ζουν στο παρόν. Αντιδρούν ακαριαία με πανικό, ξεχνούν εύκολα και είναι υπερκινητικά στη δράση του σώματος.

Η αμυγδαλή παίζει κεντρικό ρόλο στην επεξεργασία συναισθημάτων, του άγχους, του θυμού, της κατάθλιψης και στη συναισθηματική σημασία των αναμνήσεων (Abumaria et al., 2011). Τα άτομα Β Τύπου είναι ακουστικά και αναλυτικά, και διακατέχονται από άγχος και ανησυχία. Σκέφτονται τα πάντα και ανακυκλώνουν διαρκώς τις σκέψεις τους. Είναι άτομα κυκλοθυμικά και αντιδραστικά.

Ο υπόκαμπος αποτελεί δομή του εγκεφάλου η οποία είναι υπεύθυνη για την αποθήκευση εμπειριών -κυρίως τραυματικών- την αρχειοθέτηση μνημών, τη βιωματική και επεισοδιακή μνήμη, τις μυθοπλασίες και την εμμονή (Atmaca, 2009). Τα άτομα Γ Τύπου λειτουργούν με τον υπόκαμπο, είναι ακραία και έχουν μεγάλη επιμονή για την επίτευξη του στόχου τους. Προσκολλώνται σε παρελθοντικές τραυματικές εμπειρίες, κάνουν σενάρια και έχουν εμμονές. Εμφανίζουν ψυχαναγκαστική σκέψη και καταναγκαστική συμπεριφορά (Paschalidis, 2014c).

Η γνώση της λειτουργίας του εγκεφάλου επιχειρεί να δια φωτίσει την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και εξηγεί τις ατομικές διαφορές κάθε προσωπικότητας. Κάθε Τύπος προσωπικότητας λειτουργεί με διαφορετικό τμήμα του εγκεφάλου το οποίο ευθύνεται για συγκεκριμένες λειτουργίες και διακριτές συμπεριφορές και αντιδράσεις των ατόμων. Η γνώση αυτή είναι πολύ σημαντική και στην κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο μαθαίνει.

2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΙΛ

Οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν, τον τρόπο που προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες, και αυτό καθορίζει τόσο τη διαδικασία όσο και τα αποτελέσματα της μάθησης. Σύμφωνα με τον Shunk (2000) μάθηση είναι «η απόκτηση και η τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, όπως η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται».

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική έρευνα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στα μαθησιακά στυλ και στον τρόπο ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Ο όρος μαθησιακό στυλ (learning style) απαντάται στη βιβλιογραφία για να αποτυπώσει τις ατομικές διαφορές στη μάθηση. Σύμφωνα με τον ορισμό της American Association of School Administrators (1991)

ως μαθησιακό στιλ ορίζεται η συνισταμένη των γνωστικών διαδικασιών, δηλαδή του τρόπου αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών, της προσωπικότητας, του κοινωνικού πλαισίου του μαθησιακού περιβάλλοντος και των φυσιολογικών παραμέτρων, όπως είναι η εγκεφαλική λειτουργία.

Πολλοί ερευνητές όρισαν τους τρόπους που μαθαίνουν τα άτομα, ως σταθερούς δείκτες οι οποίοι μένουν ανεπηρέαστοι από το υλικό, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις συνθήκες που επικρατούν (Boyatzis & Kolb, 2002; Brew, 2002; Mainemelis Reid, 1987). Αναφέρονται ως οι σχετικά σταθερές στρατηγικές που καθορίζουν τη διαδικασία με την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται, απομνημονεύουν και ανακαλούν πληροφορίες (Pithers, 2002).

Έχει αναγνωριστεί πως η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο επιλέγει να μαθαίνει, συμβάλλει στη γνώση του κυρίαρχου ή προτιμώμενου τρόπου σκέψης του, καθώς και στην κατανόηση της προσωπικότητάς του (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Αντίθετα, όταν οι ατομικές προτιμήσεις δε λαμβάνονται υπόψη στη μάθηση ή όταν δεν ταυτίζονται με τις διδακτικές προσεγγίσεις, η διδασκαλία και η μάθηση είναι αναποτελεσματικές (Reid, 1987).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας μεγάλος αριθμός θεωριών μάθησης, οι οποίες αν και δεν βασίζονται σε ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο, παρόλα αυτά έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, με κυρίαρχα αυτά που δίνουν έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στην ατομικότητα. Ανάμεσα στα πιο γνωστά μοντέλα μαθησιακών στιλ είναι το μοντέλο των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των Honey & Mumford, το αισθητηριακό μοντέλο VAK, το πολυδιάστατο μοντέλο των Dunn & Dunn και το γνωστικό μοντέλο Kolb's Learning Style.

2.1. Το Μοντέλο της Εμπειρικής Μάθησης του Kolb

Ο Kolb με τη θεωρία του περιγράφει τη διεργασία της μάθησης ως μια εμπειρική διαδικασία, που σχηματικά αναπαρίσταται με έναν κύκλο τεσσάρων σταδίων (Kolb, 1984). Το κάθε ένα στάδιο περιλαμβάνει μια αντίστοιχη μαθησιακή λειτουργία: τη συγκεκριμένη εμπειρία, την ανακλαστική παρατήρηση, την αφηρημένη νοητική πρόσληψη και τον ενεργό πειραματισμό. Με βάση τη θεωρία του, ο Kolb διακρίνει τέσσερις διαφορετικούς τύπους μάθησης στους οποίους κατατάσσονται τα άτομα, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται-μετασχηματίζουν τις πληροφορίες. Οι προσαρμοστικοί τύποι, σύμφωνα με τον Kolb, προσλαμβάνουν με αισθητηριακό τρόπο τις πληροφορίες και τις επεξεργάζονται μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Πρόκειται για άτομα που προτιμούν την αναζήτηση συγκεκριμένων εμπειριών μέσα από τον ενεργό πειραματισμό, την εκπόνηση εργασιών και σχεδίων και τη χρήση της τεχνολογίας. Οι αφομοιωτικοί τύποι, προσλαμβάνουν τις πληροφορίες με παρατήρηση και αφηρημένο τρόπο, τις επεξεργάζονται μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας, τις οργανώνουν και τις ελέγχουν. Πρόκειται για άτομα που δείχνουν προτίμηση σε ιδέες και σε αφηρημένες έννοιες, και ενδιαφέρονται για την κατασκευή θεωρητικών μοντέλων. Οι συγκλίνοντες τύποι προσλαμβάνουν τις πληροφορίες με τρόπο αφηρημένο και τις επεξεργάζονται μέσω ενεργού πειραματισμού, λαμβάνουν αποφάσεις και διαθέτουν ικανότητα εφαρμογής των ιδεών τους. Προτιμούν να ασχολούνται με τεχνικής φύσεως έργα και συγκεκριμένα προβλήματα, παρά με κοινωνικά και διαπροσωπικά ζητήματα. Οι αποκλίνοντες τύποι αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες μέσω ανακλαστικής παρατήρησης και τις ακολουθούν χωρίς κοινή λογική και συλλογισμούς. Προτιμούν τις διαλέξεις και έχουν ανάγκη να διαθέσουν χρόνο για εσωτερικό προβληματισμό. Πρόκειται για άτομα ευαίσθητα και δημιουργικά που δείχνουν ενδιαφέρον στους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους και διαχειρίζονται τις καταστάσεις δίνοντας βαρύτητα στις εναλλακτικές λύσεις (Kolb, 1984).

2.2. Το Μοντέλο των Honey & Mumford

Το μοντέλο των Honey & Mumford είναι ένα μαθησιακό μοντέλο που δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και διακρίνει τέσσερις τρόπους μάθησης, τον ενεργητικό, τον στοχαστικό, τον θεωρητικό και τον ρεαλιστικό (Furnham, 1992; Furnham and Medhurst, 1995). Τα άτομα με ενεργητικό τρόπο μάθησης έχουν ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά προσωπικότητας την αισιοδοξία, τον ενθουσιασμό, τη δράση και την κοινωνικότητα. Προτιμούν να βιώνουν έντονες καταστάσεις και εμπειρίες και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα άμεσα. Όταν μια εργασία απαιτεί πολύ χρόνο, ενώ στην αρχή εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους, γρήγορα απογοητεύονται και παραιτούνται. Στο στοχαστικό τύπο μάθησης ανήκουν τα άτομα που χρειάζονται πολύ χρόνο για να συλλέξουν πληροφορίες από πολλές πηγές και να επεξεργαστούν τα δεδομένα. Πρόκειται για άτομα που δυσκολεύονται να λάβουν αποφάσεις, δεν τολμούν να κάνουν το επόμενο βήμα, παρά μόνο εφόσον ελέγξουν όλες τις παραμέτρους και όλες τις μελλοντικές συνέπειες. Στον θεωρητικό τρόπο μάθησης ανήκουν όσα άτομα προτιμούν τη λογική επεξεργασία των πληροφοριών και διαθέτουν ικανότητες στη διατύπωση αρχών, υποθέσεων και μοντέλων. Τέλος, όσοι κατατάσσονται στον μαθησιακό τύπο των ρεαλιστών, σύμφωνα με τους Honey & Mumford (1992) αποφεύγουν τα θεωρητικά ζητήματα και τις ατελείωτες συζητήσεις και προτιμούν να πειραματίζονται με νέες ιδέες και τεχνικές που ανυπομονούν να εφαρμόσουν στην πράξη.

2.3. Το Πολυδιάστατο Μοντέλο των Dunn & Dunn

Το μοντέλο των μαθησιακών στυλ των Dunn & Dunn περιλαμβάνει περιβαλλοντικές, συναισθηματικές, φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές συνιστώσες (Dunn, 1987). Οι Dunn & Dunn έχουν διακρίνει με τη θεωρία τους πέντε ομάδες παραγόντων, οι οποίοι χωρίζονται σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα στοιχεία, ανάλογα με τον διαφορετικό βαθμό επίδρασης που ασκούν σε κάθε άτομο. Πιο συγκεκριμένα, στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στη μάθηση περιλαμβάνονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες που επιλέγουν τα άτομα αναφορικά με τη διδασκαλία και τη διαδικασία της μελέτης, όπως ο φωτισμός, οι ήχοι και η διάταξη του χώρου (Dunn & Griggs, 1998). Στα συναισθηματικά στοιχεία συγκαταλέγεται η γενικότερη δομή και η συγκρότηση της προσωπικότητας. Μία ακόμη παράμετρος είναι οι κοινωνιολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και αφορούν στους τρόπους προτίμησης των ατόμων να μελετούν, είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με άλλους. Στις φυσιολογικές συνιστώσες της μάθησης αναφέρονται οι οπτικές, ακουστικές, λεκτικές, και κιναισθητικές προτιμήσεις των ατόμων (Dunn et al., 2009), ενώ η εγκεφαλική λειτουργία και χαρακτηριστικά όπως ο τρόπος επεξεργασίας και τα αντανακλαστικά του ατόμου περιλαμβάνονται στους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση σύμφωνα με το μοντέλο των Dunn & Dunn (Dunn, 2000).

2.4. Το Αισθητηριακό Μοντέλο Τρόπων Μάθησης

Οι αισθητήριοι τρόποι μάθησης αναφέρονται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα προσλαμβάνουν, κατανοούν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Το αισθητηριακό μοντέλο (VAK) είναι μία από τις πιο κοινές και ευρέως χρησιμοποιούμενες κατηγοριοποιήσεις των διαφόρων τύπων μάθησης και στηρίζεται στον κυρίαρχο ρόλο που διαδραματίζουν οι αισθήσεις της όρασης, ακοής και κίνησης στη διαδικασία της μάθησης (Fleming and Mills, 1992). Ανάλογα με το ποια από τις τρεις αισθήσεις κυριαρχεί σε κάθε άνθρωπο τότε αυτός χαρακτηρίζεται οπτικός (visual), ακουστικός (auditory) ή οπτικοακουστικός-κιναισθητικός τύπος (kinesthetic)(Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).

Οι οπτικοί τύποι ανήκουν στο οπτικό μαθησιακό στιλ (Visual Learning Style) και διακρίνονται για την ισχυρή οπτική προτίμησή τους στην πρόσληψη πληροφοριών μέσα από οπτικές αναπαραστάσεις. Χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να οπτικοποιήσουν πληροφορίες που θέλουν να μάθουν, προτιμούν τα οπτικά μέσα διδασκαλίας εικόνες, χάρτες, σχέδια και μαθαίνουν καλύτερα οργανώνοντας τις ουσιαστικές πληροφορίες με σχεδιαγράμματα, γραφικές παραστάσεις, βέλη, κουκκίδες, αρίθμηση. Η προσοχή τους αποσπάται εύκολα από οπτικά ερεθίσματα. Δεν δίνουν πολύ σημασία στον διάλογο και αν δεν καταφέρουν να οπτικοποιήσουν κάποιες φράσεις στο μυαλό τους μπορεί και να χάσουν ολόκληρο το νόημα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).

Οι ακουστικοί τύποι ανήκουν στο ακουστικό μαθησιακό στιλ (auditory learning style) και σύμφωνα με αυτή την αντιληπτική λειτουργία που διαθέτουν, διακρίνονται για τη σαφή τους προτίμηση για πληροφορίες που εκφωνούνται ή ακούγονται. Επιλέγουν την ακροαματική διαδικασία της διδασκαλίας και μαθαίνουν πιο εύκολα όταν τους παρέχεται ακουστικό υλικό, ή όταν παρακολουθούν ομιλίες και διαλέξεις. Συχνά σκέφτονται δυνατά, είναι ομιλητικοί και επιλέγουν να συμμετέχουν σε σεμινάρια και να απολαμβάνουν συνομιλίες εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου ή τηλεφώνου. Προτιμούν τα προφορικά σχόλια στα μαθήματα και να συνομιλούν με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η προσοχή τους αποσπάται εύκολα από θορύβους και ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).

Οι κιναισθητικοί τύποι ανήκουν στο οπτικοακουστικό στιλ μάθησης (kinesthetic learning style) και συνδυάζουν προτιμήσεις, και του οπτικού και του ακουστικού στιλ μάθησης. Για τους κιναισθητικούς τύπους η μάθηση διευκολύνεται με την πειραματική ενασχόληση και προσωπική τους εμπλοκή, συντελείται όταν εκτελούν οι ίδιοι φυσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την πράξη ή όταν αποτελούν μέρος αυτών. Πρόκειται για άτομα που χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους, αφή, μυρωδιά, οπτική, γεύση για να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον και να βιώσουν νέες καταστάσεις. Μέσα από τις πολυαισθητηριακές εμπειρίες αναζητούν βιώματα με παραδείγματα και μεταφορές μέσα από την πραγματική ζωή για να μπορούν να μαθαίνουν καλύτερα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω τα μαθησιακά στιλ αποτελούν εκφράσεις των διαφορετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας και δίνουν πολύ σημαντικές πληροφορίες για το πως τα άτομα προτιμούν να προσλαμβάνουν, να επεξεργάζονται να κατανοούν και να ανακαλούν πληροφορίες. Η γνώση των ιδιαίτερων και διακριτών τρόπων που τα άτομα προτιμούν να μαθαίνουν κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Έρευνες των τελευταίων ετών κατέληξαν πως τα μαθησιακά στιλ επηρεάζουν σημαντικά το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και ανέδειξαν την ισχυρή επίδραση που ασκεί ο Τύπος προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική διαδικασία (Kim, Jörg & Klassen, 2019). Έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μαθησιακής βελτίωσης και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Altanopoulou & Tselios, 2016). Η αξιοποίηση των πορισμάτων αυτών από τους εκπαιδευτικούς, τους δίνει τη δυνατότητα να γίνουν πιο επαρκείς και πιο ικανοί στο διδακτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τον Τύπο προσωπικότητας στον οποίο ανήκουν, μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις πραγματικές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών τους σύμφωνα με τον Τύπο προσωπικότητας και το μαθησιακό στιλ στο οποίο ανήκει ο καθένας (Paschalidis, 2014b; Paschalidis et al., 2016; Πασχαλίδης, 2014). Σύγχρονες έρευνες για την αποτελεσματικότερη μάθηση, τονίζουν την ανάγκη προσαρμογής στη διδασκαλία κατάλληλου οπτικού, ακουστικού και διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού που θα ενισχύει τα τρία στιλ μάθησης και θα καλύπτει την ύλη με ποικίλους τρόπους (Leaver, 1997; Prashning, 1996; Prashning, 2000).

Η γνώση των μηχανισμών που επηρεάζουν τη μάθηση και οι ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή, οργάνωση και παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες και να εξελιχθούν ως προσωπικότητες. Οι εκπαιδευόμενοι μαθητές, σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, έχουν τη δυνατότητα να ρυθμίζουν μόνοι τους τη μάθηση, σύμφωνα με τις μαθησιακές τους προτιμήσεις και ατομικές ανάγκες (Williams et al., 2011). Ο σχεδιασμός και η επιλογή του διαφοροποιημένου και εξειδικευμένου υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που θα λαμβάνει υπόψιν τους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευομένων και τα μαθησιακά τους στυλ, θα διευκολύνει τον κάθε μαθητή να επιλέγει εκείνο το υλικό που θα τον βοηθά να το κατανοεί και να το αφομοιώνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Προκύπτει επομένως το συμπέρασμα πως θα μπορούσαν να προταθούν διαφορετικοί τρόποι μάθησης, σύμφωνα με τις ατομικές διαφοροποιήσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μαθητή για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία (Altanopoulou & Tselios, 2016).

Έχει προκύψει από μελέτες πως οι εκπαιδευτές σε προγράμματα ενηλίκων έχουν έλλειψη γνώσεων και κατάλληλων χειρισμών για την αποτελεσματική διαχείριση της δυναμικής των ομάδων (Ανδρεαδάκης et al., 2019). Η σύνδεση της προσωπικότητας με τη μάθηση αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη στον διαχωρισμό των ομάδων των μαθητών και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Πασχαλίδης, 2014; Paschalidis, 2014b; Paschalidis et al., 2015; Paschalidis & Vlachakis, 2017;). Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προβαίνουν σε έναν αποτελεσματικότερο σχεδιασμό δραστηριοτήτων επιμερίζοντας τους μαθητές τους σε ομάδες συνεργασίας, με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Θα είναι σε θέση να προβλέπουν και να διαχειρίζονται τη δυναμική της ομάδας, η οποία θα προκύπτει μέσα από το συνδυασμό των Τύπων προσωπικότητας που θα τη συνθέτουν.

Έρευνες έχουν συσχετίσει την προσωπικότητα και με τον ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη, καθώς φαίνεται η απόδοσή του να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον προσωπικό του χαρακτήρα (Bennis, 1999; Paschalidis & Vlachakis, 2017). Εφόσον κάθε ηγέτης επιλέγει ως στυλ ηγεσίας εκείνο το οποίο συνάδει καλύτερα με τις αρχές και τα πιστεύω του είναι πολύ σημαντική η γνώση των στοιχείων που συγκροτούν την προσωπικότητά του (Richmon & Allison, 2003). Ο διευθυντής που θα αναπτύσσει μια κουλτούρα βελτίωσης και μάθησης, θα αναγνωρίζει την προσωπικότητα στην οποία ανήκει το προσωπικό που διοικεί προκειμένου να τους αναθέτει αρμοδιότητες και καθήκοντα σύμφωνα με τις δυνατότητες της προσωπικότητας τους (Paschalidis & Vlachakis, 2017), αλλά και θα λαμβάνει υπόψιν του τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίον μαθαίνει ο καθένας και τις διαφορετικές ανάγκες τους στα πλαίσια της διοργάνωσης μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Η προσωπικότητα σχετίζεται και με το είδος των δραστηριοτήτων που προτιμούν να επιλέγουν τα άτομα όπως οι μουσικές και λογοτεχνικές προτιμήσεις (Dollinger, 1993), η ζωγραφική και η ανάγνωση (McManus & Furnham, 2006), γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί κατά την διδασκαλία των μαθημάτων αλλά και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (Πασχαλίδης, 2014).

Η γνώση της προσωπικότητας και του αντίστοιχου μαθησιακού στυλ θα μπορεί να αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα επιτυχίας στο μαθησιακό περιβάλλον, που θα οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις με την παροχή κατάλληλων κινήτρων (Πασχαλίδης, 2014), εφόσον τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με την προσωπικότητα και έχουν εγγενή σύνδεση με τη μάθηση και την εκπαίδευση (De Raad & Schouwenburg, 1996).

4. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρόλη την εκτεταμένη επιστημονική έρευνα στους διάφορους τύπους προσωπικότητας, υπάρχει περιορισμένη εφαρμογή της γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ελλιπής συσχέτιση των διάφορων μοντέλων προσωπικότητας με τα ήδη υπάρχοντα μαθησιακά στιλ. Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του Τύπου προσωπικότητας σύμφωνα με το μοντέλο Tri-Anthropro-Type και του μαθησιακού στιλ των εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους συσχέτιση.

Το μοντέλο Tri-Anthropro-Type είναι ένα καινοτόμο νευροβιολογικό μοντέλο που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με εντυπωσιακά αποτελέσματα. Αν και έχουν υπάρξει συνοπτικές αναφορές συσχέτισης των Τύπων προσωπικότητας με το αισθητηριακό μοντέλο μάθησης, δεν έχει υπάρξει κάποια μελέτη που να επιβεβαιώνει ερευνητικά αυτή τη συσχέτιση. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- α. Η αναγνώριση του Τύπου προσωπικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σύμφωνα με το μοντέλο Tri-Anthropro-Type.
- β. Η διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Tri-Anthropro-Type που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.
- γ. Η διερεύνηση του μαθησιακού στιλ των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το αισθητηριακό μοντέλο VAK και
- δ. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ τύπου προσωπικότητας και μαθησιακού στιλ.

Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας Tri-Anthropro-Type και η ημιδομημένη συνέντευξη, όπου μελετήθηκαν οι ατομικές διαφορές στην πρόσληψη, κατανόηση, επεξεργασία, αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών από τους συμμετέχοντες. Έχει βρεθεί ότι ο τύπος προσωπικότητας στον οποίο ανήκει το κάθε άτομο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, αυτό όμως που δεν έχει μελετηθεί είναι αν ο τύπος προσωπικότητας καθορίζει και συσχετίζεται απόλυτα με συγκεκριμένα μαθησιακά στιλ και πιο συγκεκριμένα με τον οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό τύπο μάθησης.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας

Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της προσωπικότητας είναι πολύ σημαντικό να συνδυάζει τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά στοιχεία, ο συνδυασμός των οποίων συμβάλει στη σύλληψη μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας και στην εις βάθος κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου. Για τον σκοπό αυτό η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με δύο μεθοδολογικά εργαλεία. Για την εύρεση του Τύπου προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε η συλλογή ποσοτικών δεδομένων με τη χορήγηση αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου ψυχομετρικού τύπου, ενώ για τη διερεύνηση του μαθησιακού στυλ και τη συσχέτισή του με τον Τύπο προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Πριν την διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε η χορήγηση ενός αρχικού ερωτηματολογίου σε 89 συμμετέχοντες των οποίων ήταν γνωστός ο Τύπος προσωπικότητας στον οποίον ανήκαν, με σκοπό την προκαταρκτική εκτίμηση του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα αυτής της χορήγησης και σε συνεργασία με τον δημιουργό του ερωτηματολογίου, προέκυψε η τελική μορφή του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας εργασίας.

Κατά το χρονικό διάστημα 7-23 Ιουλίου πραγματοποιήθηκε η πρώτη φάση της ποσοτικής έρευνας, κατά την οποία έγινε η χορήγηση του ερωτηματολογίου και η συλλογή των δεδομένων μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Form. Κατά τη χρονική περίοδο 7-19 Αυγούστου πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω επαναληπτικής χορήγησης του (test-retest reliability). Το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις δύο χορηγήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ένας μήνας προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα.

Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 28 Ιουλίου με 5 Αυγούστου. Οι δια ζώσης συνεντεύξεις προγραμματίστηκαν σε μέρος που επέλεξαν οι συμμετέχοντες για την αποφυγή άγχους και πίεσης, αφού προηγήθηκε η ενημέρωσή τους για το σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία και την εξασφάλιση της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Λήφθηκε μέριμνα για την εξασφάλιση ενός άνετου κλίματος, χωρίς αντιπερισπασμούς και παρεμβολές. Προκειμένου οι συμμετέχοντες να χαλαρώσουν και να εισαχθούν ομαλά στη διαδικασία της συνέντευξης, τους υποβλήθηκαν εισαγωγικές ερωτήσεις αναφορικά με το αντικείμενο της εργασίας και τα ενδιαφέροντά τους. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τα ερευνητικά ερωτήματα τροποποιήθηκαν και αναδιατυπώθηκαν με σαφή και ουδέτερο τρόπο για την επαρκή αιτιολόγηση των απαντήσεων και την αποφυγή μεροληψίας. Σκοπός της διαδικασίας ήταν να παραχθούν πλούσια δεδομένα που χαρακτηρίζουν τους συμμετέχοντες ως εκπαιδευτικούς και ως προσωπικότητες, να διαφανούν αβίαστα οι προσωπικές αντιλήψεις, οι σκέψεις και οι παραδοχές τους, έτσι ώστε να γίνει η αναγνώριση τόσο του Τύπου προσωπικότητας όσο και του μαθησιακού στυλ στο οποίο δείχνουν προτίμηση. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση προσωπικού ημερολογίου συμβάντων και καταγράφηκαν όλες οι σημαντικές παρατηρήσεις αναφορικά με τις συνθήκες, τη διαδικασία, τη μη λεκτική επικοινωνία και τα επιμέρους υφολογικά στοιχεία των συμμετεχόντων, προκειμένου να αξιοποιηθούν στη φάση της ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων. Ακολούθησε η πολλαπλή ανάγνωση της κάθε συνέντευξης για την ανάδειξη σαφών νοημάτων, την ομαδοποίηση και τη σύμπτυξή τους σε εννοιολογικές κατηγορίες βάση των τριών στυλ μάθησης. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την αντιπαραβολή των απαντήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης και των χαρακτηριστικών των τριών Τύπων προσωπικότητας.

5.2. Δείγμα Έρευνας

5.2.1. Δείγμα Ποσοτικής Έρευνας

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 155 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε βαθμίδες της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη μέθοδο συλλογής του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball sampling). Προηγήθηκε η επικοινωνία μέσω κοινωνικής δικτύωσης με έναν αρχικό αριθμό ατόμων, κυρίως διευθυντών σχολικών μονάδων, προκειμένου να υποδείξουν και άλλα άτομα για συμμετοχή στην έρευνα.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και η ενημέρωσή τους για το θέμα, το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, σε όλες τις φάσεις χορήγησης των ερωτηματολογίων έγινε μέσω συνοδευτικής ενημερωτικής επιστολής. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν μέσω ηλεκτρονικής φόρμας τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας, τις πρόσθετες σπουδές και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Κλήθηκαν ακόμη να απαντήσουν αν επιθυμούν να λάβουν μέρος στην ποιοτική έρευνα, καθώς και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για την ανεύρεση του Τύπου προσωπικότητας στον οποίον ανήκουν.

5.2.2. Δείγμα Ποιοτικής Έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (judgmental sampling), σύμφωνα με την οποία επιλέχθηκαν σκόπιμα άτομα τα οποία εξυπηρετούσαν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στην ήδη υπάρχουσα γνώση του υπό μελέτη φαινομένου, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά πρωτίστως στα δεδομένα που προέκυψαν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου. Κατά αυτό τον τρόπο επιλέχθηκαν 6 συμμετέχοντες, δύο άτομα για τον κάθε Τύπο προσωπικότητας από τον υπάρχοντα πληθυσμό των 101 εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι επιθυμούν να λάβουν μέρος στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτέλεσαν δύο γυναίκες που σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ανήκουν στον Α Τύπο προσωπικότητας, δύο γυναίκες Β Τύπου, ένας άντρας Γ Τύπου και μία γυναίκα Γ Τύπου. Η πρώτη συμμετέχουσα (Σ1) είναι καθηγήτρια αγγλικών, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με 22 χρόνια προϋπηρεσίας στην ιδιωτική εκπαίδευση και ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50. Η δεύτερη συμμετέχουσα (Σ2) είναι καθηγήτρια φυσικής αγωγής με δέκα χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 και φοιτεί σε διεθνές μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η τρίτη συμμετέχουσα (Σ3) είναι υποδιευθύντρια, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, υπηρετεί 21 χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50. Η τέταρτη συμμετέχουσα (Σ4) είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος, υπηρετεί 22 χρόνια ως φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50. Ο πέμπτος συμμετέχων (Σ5) είναι οικονομολόγος-μαθηματικός, υπηρετεί επτά χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, φοιτεί σε μεταπτυχιακό τμήμα και ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50. Η έκτη συμμετέχουσα (Σ6) είναι δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, με οκτώ χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40.

5.2.3. Δεοντολογία και Ηθική

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο τήρησης των κανόνων δεοντολογίας. Αρχικά εξασφαλίστηκε η άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου, καθώς και αδημοσίευτων στοιχείων από τον ερευνητή που δημιούργησε το ερωτηματολόγιο. Κατά τη διαδικασία της πιλοτικής του εφαρμογής, συζητήθηκαν μαζί του τα

αποτελέσματα και έπειτα από κοινή συνεργασία με τον ίδιο δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο που αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Η συνοδευτική επιστολή που χορηγήθηκε μαζί με τη φόρμα των ερωτήσεων, πληροφόρησε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της μελέτης, την προβλεπόμενη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Τους ενημέρωσε για τη διαδικασία της επαναχορήγησής του και ζήτησε την εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους για την εθελοντική συμμετοχή τους στην ποιοτική έρευνα. Τους διαβεβαίωσε ακόμη για το σεβασμό της ανωνυμίας και της προστασίας όλων των προσωπικών τους δεδομένων. Οι ίδιοι κανόνες ίσχυσαν και κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Λήφθηκε μέριμνα για την ενημέρωση των υποψήφιων συμμετεχόντων για τον λόγο και τον χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, τη συμβολή τους στην έρευνα καθώς και το δικαίωμα να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων της. Ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε η άδεια καταγραφής της συζήτησης, εφόσον διευκρινίστηκε πως είναι απαραίτητη για την πιστή αναπαραγωγή των όσων θα ειπωθούν. Όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίστηκαν με ευγένεια, διακριτικότητα και σεβασμό και εξασφαλίστηκαν με όλους σχέσεις εμπιστοσύνης και απόλυτης εχεμύθειας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

5.3. Ερευνητικά Εργαλεία

5.3.1. Ψυχομετρικό Εργαλείο Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο Tri-Anthro-Type, είναι ένα δομημένο ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να διερευνήσει τον Τύπο προσωπικότητας και το οποίο προέκυψε από ένα αρχικό ερωτηματολόγιο 180 ερωτήσεων (Πασχαλίδης, 2016), το οποίο τροποποιήθηκε με την συγκατάθεση και σε συνεργασία με τον δημιουργό του. Αποτελείται από 28 ερωτήσεις (items) διωνυμικού τύπου (Παράρτημα). Κάθε συμμετέχοντας καλείται να δείξει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με το ερώτημα επιλέγοντας ανάμεσα στο ισχύει ή δεν ισχύει για μένα. Από τις 28 προτάσεις οκτώ αντιστοιχούν στον Α Τύπο προσωπικότητας, οκτώ στον Β Τύπο, οκτώ στον Γ Τύπο, ενώ τέσσερις ερωτήσεις λειτουργούν ως διασπαστές προσοχής (filler items), δεν αξιολογούνται και δεν συμπεριλαμβάνονται στο συνολικό σκορ της βαθμολογίας (Πίνακας 5.4.1.). Οι διασπαστές προσοχής έχουν ως σκοπό να χαλαρώσουν τον συμμετέχοντα, ώστε να μην αισθάνεται ότι υπάρχει σκοπιμότητα εις βάθος διείσδυσης σε επιμέρους πτυχές της προσωπικότητάς του. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που επιδέχονται απάντηση: δεν ισχύει για μένα, βαθμολογούνται με 0, ενώ οι ερωτήσεις που επιδέχονται απάντηση: ισχύει για μένα, βαθμολογούνται με 1. Στο τέλος αθροίζονται ξεχωριστά οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στον κάθε Τύπο και ανάλογα με το σύνολο που προκύπτει ο κάθε συμμετέχοντας κατατάσσεται σε έναν από τους τρεις Τύπους προσωπικότητας.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η σταθερότητα και η εγκυρότητα των απαντήσεων, πραγματοποιήθηκε η επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου (test-retest) σε χρονική διαφορά ενός μήνα, στο ίδιο δείγμα συμμετεχόντων, κατά το διάστημα 7-15 Αυγούστου.

Πίνακας 5.4.1. Αντιστοιχισή ερωτήσεων και τριών Τύπων του ερωτηματολογίου

Τύποι	Ερωτήσεις
Α Τύπος	1,3,6,10,11, 14,15,23
Β Τύπος	2,7,9,16,18,22,24,26,28
Γ Τύπος	5,7,12, 17, 19,21,25,27
Fillers	4,8,13,20

5.3.2. Ημιδομημένη Συνέντευξη

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως μέθοδος για μια εις βάθος διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τη συλλογή πλούσιων περιγραφικών δεδομένων και την

εξακρίβωση του βαθμού αλήθειας ή τυχαιότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Η συνέντευξη απαρτίστηκε από οκτώ ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (open questions), οι οποίες έδιναν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει την απάντηση του ελεύθερα δίχως προκαθορισμούς. Επιπρόσθετα τέθηκαν και τέσσερις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (closed questions), οι οποίες πάρθηκαν αυτούσιες από το ερωτηματολόγιο VAK (Chislett & Chapman 2005). Η δόμηση και διατύπωση των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης έγινε με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση των αισθητηριακών τύπων μάθησης. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις βασίστηκαν στα γνωστικά στάδια της πρόσληψης, κατανόησης, επεξεργασίας, ανάκλησης πληροφοριών και δομήθηκαν σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του οπτικού, ακουστικού και οπτικοακουστικού τρόπου μάθησης. Η έρευνα προετοιμάστηκε με κάθε δυνατή λεπτομέρεια προκειμένου μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να συλλεχθούν πολυάριθμες σημαντικές πληροφορίες.

5.4. Στατιστική Μεθοδολογία

Η στατιστική ανάλυση της ποσοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 24. Ως προς την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξετάστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας KR-20 (Kuder-Richardson) και ο δείκτης επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability) σε καθεμία από τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης KR-20 μετράει την αξιοπιστία της ενδοσυνέπειας των ερωτήσεων διωνυμικού τύπου (δίτιμες μετρήσεις). Για να χαρακτηριστεί ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο συντελεστής KR-20 να είναι μεγαλύτερος του 0,70. Συντελεστής μεγαλύτερος του 0,80 θεωρείται πολύ καλός και μεγαλύτερος του 0,90 θεωρείται άριστος. Εάν ο δείκτης αξιοπιστίας είναι μικρότερος από την απόλυτη τιμή 0,70 τότε πρέπει να επανεξεταστεί το θέμα της εσωτερικής συνέπειας των ερωτημάτων της κλίμακας (Tavakol & Dennick, 2011). Ο δείκτης που χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστεί το ποσοστό συμφωνίας ανάμεσα στις δύο μετρήσεις είναι ο συντελεστής Κάππα του Cohen, ο οποίος είναι κατάλληλος για κατηγορικές μεταβλητές και λαμβάνει υπόψη τη συμφωνία που συμβαίνει κατά τύχη (Kimberlin & Winterstein, 2008). Στον Πίνακα 5.5.1 παρατίθενται οι ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας για αυτόν τον συντελεστή (Landis & Koch, 1977). Το στατιστικό μέτρο συμφωνίας k του Cohen όσο αυξάνεται προ το 1 τόσο αυξάνεται και η συμφωνία. Όταν παίρνει την τιμή 1 τότε υπάρχει πλήρης συμφωνία, ωστόσο είναι σπάνιο να προκύπτει τέλεια συμφωνία. Όταν παίρνει τιμή 0 υπάρχει απόλυτη ασυμφωνία. Όταν παρατηρούνται αρνητικές τιμές δεν υπάρχει συμφωνία παρά μόνο αν προκύψει τυχαία συμφωνία. Τιμές από 0,6 έως 0,8 δείχνουν πως ο βαθμός συμφωνίας είναι στατιστικά σημαντικός, ενώ τιμές από 0,4 έως 0,6 δείχνουν μέτρια συμφωνία.

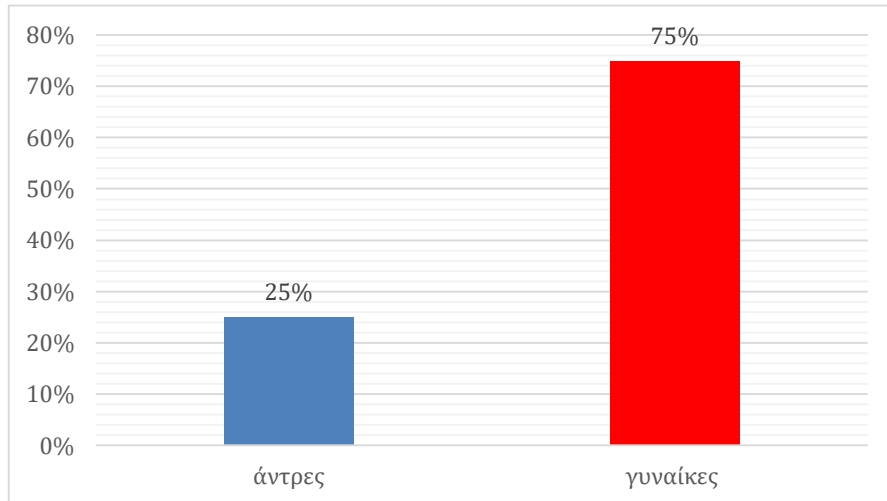
Πίνακας 5.5.1. Τιμές αξιοπιστίας k Cohen

$k > 0,8$	Σχεδόν τέλεια συμφωνία
$0,8 > k > 0,6$	Σημαντική συμφωνία
$0,6 > k > 0,4$	Μέτρια συμφωνία
$0,4 > k > 0,2$	Μικρή συμφωνία
$k < 0,2$	Ανεπαρκής συμφωνία

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος 38 άντρες (25%) και 117 γυναίκες (75%) (Γράφημα 6.1.1).

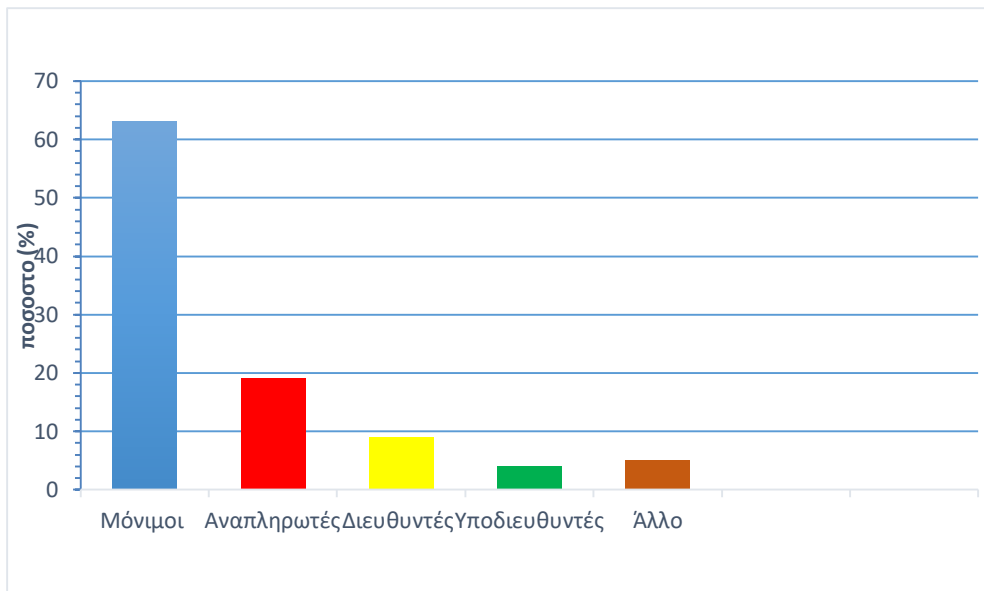


Γράφημα 6.1.1. Φύλο συμμετεχόντων (n=155)

Σχετικά με την ηλικία η πλειοψηφία ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών σε ποσοστό 37%, το 5% ήταν στην ηλικιακή ομάδα των 22-30, το 27% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 51-55, το 21% ήταν στην κατηγορία 31-40 και το 10% των εκπαιδευτικών ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 56 και άνω (Πίνακας 6.1.1.).

Πίνακας 6.1.1. Πίνακας συχνοτήτων spss ηλικιακών ομάδων συμμετεχόντων (n=155)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	8	5,2	5,2	5,2
	31-40	32	20,6	20,6	25,8
	41-50	58	37,4	37,4	63,2
	51-55	41	26,5	26,5	89,7
	56+	16	10,3	10,3	100,0
Total		155	100,0	100,0	



Γράφημα 6.1.2. Ποσοστά συμμετεχόντων ως προς τη θέση εργασίας (n=155)

Ως προς τη σχέση εργασίας, από τους 155 εκπαιδευτικούς οι 98 είναι μόνιμοι (63%), οι 30 είναι αναπληρωτές (19%), 14 είναι διευθυντές (9%), 6 είναι υποδιευθυντές (4%) και 7 ανήκουν σε άλλες κατηγορίες (5%), όπως ωρομίσθιοι, εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα ή βρίσκονται σε άδεια (Γράφημα 6.1.2).

Πίνακας 6.1.2. Πίνακας συχνοτήτων spss πρόσθετων σπουδών (n=155)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο	13	8,4	8,4	8,4
	Εξομείωση Πτυχίου	22	14,2	14,2	22,6
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ	10	6,5	6,5	29,0
	Μεταπτυχιακό	58	37,4	37,4	66,5
	Διδακτορικό	5	3,2	3,2	69,7
	Άλλο	10	6,5	6,5	76,1
	ΣΕΛΕΤΕ	3	1,9	1,9	78,1
	ΠΕΣΥΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ	2	1,3	1,3	79,4
	Βασικό Πτυχίο	32	20,6	20,6	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

Ο συχνότερος τίτλος σπουδών του δείγματος είναι το μεταπτυχιακό σε ποσοστό 37%, ακολουθεί η εξομείωση πτυχίου σε ποσοστό 14%, το 8% των εκπαιδευτικών έχει μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, το 7 % διαθέτει δεύτερο πτυχίο, το 3 % κατέχει διδακτορικό δίπλωμα, 1% των συμμετεχόντων έχει φοιτήσει στην ΑΣΠΑΙΤΕ και 2% στην ΠΑΤΕΣ – ΣΕΛΕΤΕ (Πίνακας 6.1.2.), βασικό πτυχίο διαθέτει το 21%. Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες, τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στην έρευνα έχουν 74 (48%) εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 62 (40%) ανήκουν στην πρωτοβάθμια και 19 (12%) εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση (Πίνακας 6.1.3.).

Πίνακας 6.1.3. Πίνακας συχνοτήτων spss βαθμίδας εκπαίδευσης συμμετεχόντων (n=155)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A βαθμια Δημοτικό	62	40,0	40,0	40,0
	A βαθμια Προσχολική	19	12,3	12,3	52,3
	B βαθμια	74	47,7	47,7	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 70% του δείγματος είναι έγγαμοι, το 16% είναι άγαμοι και το 10% είναι διαζευγμένοι, ενώ ένα 3% δεν απάντησε (Πίνακας 6.1.4.).

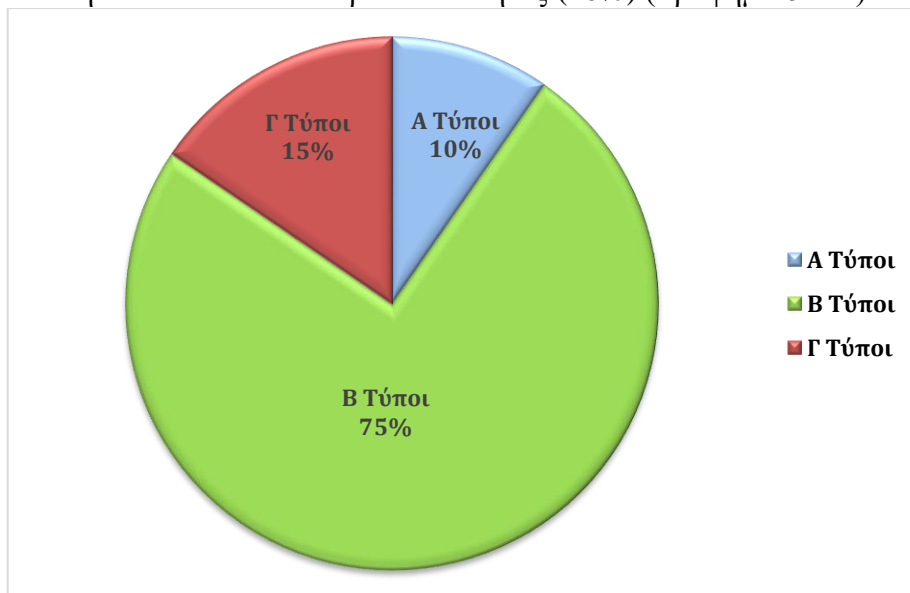
Πίνακας 6.1.4. Πίνακας συχνοτήτων spss οικογενειακής κατάστασης συμμετεχόντων (n=155)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος	24	15,5	15,5	15,5
	Έγγαμος	109	70,3	70,3	85,8
	Διαζευγμένος	16	10,3	10,3	96,1
	Χήρος	1	,6	,6	96,8
	Δεν απαντώ	5	3,2	3,2	100,0
Total		155	100,0	100,0	

Από τα αποτελέσματα αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας προέκυψε πως ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν τα 18 χρόνια και η τυπική απόκλιση $\pm 8,5$ έτη. Τέλος από τους 155 συμμετέχοντες οι 101 (65%) δήλωσαν πως επιθυμούν να λάβουν μέρος και στην ποιοτική συνέντευξη.

6.2. Διερεύνηση του Τύπου Προσωπικότητας

Από την ανάλυση των απαντήσεων των 155 συμμετεχόντων προέκυψε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατατάσσεται στον Β Τύπο προσωπικότητας. Πιο συγκεκριμένα, 116 εκπαιδευτικοί ήταν Β Τύπου (75%), 24 εκπαιδευτικοί ήταν Γ Τύπου (15%) και 15 εκπαιδευτικοί ανήκαν στον Α Τύπο προσωπικότητας (10%) (Γράφημα 6.2.1.).



Διάγραμμα 6.2.1. Ποσοστά συμμετεχόντων σε κάθε Τύπο Προσωπικότητας (n=155)

Ο έλεγχος εσωτερικής συνοχής (internal consistency) για τους τρεις Τύπους προσωπικότητας πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας KR-20. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε πως οι εν λόγω προτάσεις (items) είχαν ικανοποιητικά επίπεδα εσωτερικής συνοχής, με το δείκτη KR-20 να ισούται με 0,748 για τον Α Τύπο, 0,711 για τον Β Τύπο και 0,680 για τον Γ Τύπο (Πίνακας 6.2.1).

Πίνακας 6.2.1. Συντελεστές αξιοπιστίας KR-20 για τον Α, Β και Γ Τύπο προσωπικότητας (n=155)

Τύποι	Τιμή Alpha Cronbach
Α Τύπος	0,748
Β Τύπος	0,711
Γ Τύπος	0,680

Αναφορικά με το φύλο, 5.3% των αντρών ήταν Α Τύποι, 68,4 % ήταν Β Τύποι και το υπόλοιπο 26,3 % ήταν Γ Τύποι. Όσον αφορά τις γυναίκες το 11,1 % ήταν Α Τύποι, 76,9 % ήταν Β Τύποι και 12% ήταν Γ Τύποι (Πίνακας 6.2.3.).

Σύμφωνα με τον δείκτη χ^2 παρατηρείται μια μη σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=0.078$) στη συχνότητα των αντρών και των γυναικών και στους τρεις Τύπους (Πίνακας 6.2.3.).

Πίνακας 6.2.2. Πίνακας διπλής εισόδου φύλου με Τύπο προσωπικότητας (n=155)

ΦΥΛΟ * TYPE Crosstabulation

		TYPE			Total	
		A	B	Γ		
ΦΥΛΟ	Άντρας	Count	2	26	10	38
		Expected Count	3,7	28,4	5,9	38,0
		% within ΦΥΛΟ	5,3%	68,4%	26,3%	100,0%
Γυναίκα	Γυναίκα	Count	13	90	14	117
		Expected Count	11,3	87,6	18,1	117,0
		% within ΦΥΛΟ	11,1%	76,9%	12,0%	100,0%
Total	Total	Count	15	116	24	155
		Expected Count	15,0	116,0	24,0	155,0
		% within ΦΥΛΟ	9,7%	74,8%	15,5%	100,0%

Πίνακας 6.2.3. Πίνακας χ^2 σχέσης φύλου με Τύπο προσωπικότητας (n=155)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,105 ^a	2	,078
Likelihood Ratio	4,829	2	,089
N of Valid Cases	155		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,68.

6.3. Επανάλεγχος Ερωτηματολογίου Tri-Anthropo-Type

Από τους 155 συμμετέχοντες που προσεγγίστηκαν αρχικά, 70 άτομα δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για δεύτερη φορά (ποσοστό ανταπόκρισης 45%). Επρόκειτο για εκπαιδευτικούς που ανήκαν κατά πλειοψηφία στην ηλικιακή ομάδα 41-50 (Πίνακας 6.3.1.). Η πλειονότητα του δείγματος ήταν έγγαμοι, μόνιμοι εκπαιδευτικοί και κυρίως γυναίκες. Περισσότεροι από τους μισούς υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 60% και ακολουθούσαν με μικρότερα ποσοστά όσοι υπηρετούσαν στην δευτεροβάθμια και προσχολική εκπαίδευση.

Πίνακας 6.3.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων επαναχορήγησης ερωτηματολογίου (n=70)

Μεταβλητή	Συμμετέχοντες	%
Φύλο		
Άνδρας	24	34%
Γυναίκα	46	66%
Ηλικία		
22-30	2	3%
31-40	16	22%
41-50	30	43%
51-55	16	23%
56 και άνω	6	9%
Οικογενειακή Κατάσταση		
Έγγαμος	53	76%
Άγαμος	8	11%
Διαζευγμένος	5	7%
Δεν απαντώ	4	6%
Βαθμίδα εκπαίδευσης		
A/θμια Δημοτική	42	60%
A/θμια Προσχολική	2	3%
B/θμια	26	37%
Σχέση εργασίας		
Μόνιμοι	44	63%
Αναπληρωτές	14	20%
Διευθυντές	10	14%
Υποδιευθυντές	2	3%
Τίτλοι Σπουδών		
Μεταπτυχιακό	26	38%
Δεύτερο πτυχίο	8	11%
Εξομοίωση	3	4%
Διδακτορικό	4	6%
Διδασκαλείο	7	10%
ΠΑΤΕΣ – ΣΕΛΕΤΕ	3	4%
Πτυχίο	19	27%

Η συμφωνία μεταξύ των απαντήσεων στις δύο φάσεις χορήγησης του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά ικανοποιητική (Πίνακας 6.3.2.).

Πίνακας 6.3.2. Πίνακας διπλής εισόδου 1^{ης} χορήγησης & επαναχορήγησης του ερωτηματολογίου (n=70)

1η χορήγηση ερωτηματολογίου * 2η χορήγηση ερωτηματολογίου Crosstabulation
Count

		2η χορήγηση ερωτηματολογίου			Total
		A	B	Γ	
1η χορήγηση ερωτηματολογίου	A	9	1	0	10
	B	2	39	5	46
	Γ	0	3	11	14
Total		11	43	16	70

με το συντελεστή k του Cohen να ισούται με 0.702 ($p < 0,05$) (Πίνακας 6.3.3.), τιμή αρκετά ικανοποιητική σύμφωνα με τους Landis & Koch εφόσον τιμές από 0,6 έως 0,8 δείχνουν πως ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των δύο κριτών είναι στατιστικά σημαντικός (Landis & Koch, 1977).

Πίνακας 6.3.3. Συντελεστής kappa του Cohen (n=70)

		Symmetric Measures			
		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Measure of Agreement	Kappa	,702	,083	7,887	,000
N of Valid Cases		70			

a. Not assuming the null hypothesis.

6.4. Διερεύνηση Μαθησιακού Στυλ των Τριών Τύπων Προσωπικότητας

6.4.1. Μαθησιακό Στυλ του Α Τύπου Προσωπικότητας

Μέσω της παρατήρησης των δυο εκπαιδευτικών που ανήκαν στον Α Τύπο προσωπικότητας (Σ1, Σ2) διαπιστώθηκε πως αποκρίνονταν στις απαντήσεις άμεσα, αυθόρμητα και εξέφραζαν με άνεση και ελευθερία τις γενικότερες απόψεις και στάσεις τους για τη ζωή. Η εκφορά του λόγου τους ήταν ζωνρή και γρήγορη, μίλαγαν ασταμάτητα χωρίς παύσεις, γελούσαν και αυτοσαρκάζονταν. Ήταν ιδιαίτερα παρορμητικοί και ανυπόμονοι, συχνά διέκοπταν για να απαντήσουν πριν καν ακούσουν όλη την εκφώνηση και αφηγούνταν δικές τους εμπειρίες. Μέσα από την ανάλυση της συνέντευξης εντοπίστηκαν τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο συμμετεχόντων που σχετίζονται με χαρακτηριστικά που αναλύονται στο μοντέλο VAK (Πίνακας 6.4.1.). Τα χαρακτηριστικά που συγκέντρωναν την υψηλότερη καταγραφή στις απαντήσεις τους ήταν χαρακτηριστικά του οπτικού τύπου του μοντέλου VAK. Αναφορικά με τα λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας παρατηρήθηκε η συχνή αναφορά σε λέξεις που σχετίζονται με την όραση, όπως βλέπω, παρακολουθώ, εμφανίζω, καθώς και λεπτομέρειες σε σχέση με τα χρώματα και τις αποχρώσεις (Πίνακας 7.2.1.1.). Αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνία παρατηρήθηκε πως και οι δύο συμμετέχοντες σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης «μιλούσαν» με τα μάτια και διατηρούσαν έντονη βλεμματική επαφή.

Πίνακας 6.4.1. Ομαδοποίηση των χαρακτηριστικών του μαθησιακού στυλ των συμμετεχόντων που ανήκουν στον Α Τύπο προσωπικότητας (Σ1 & Σ2) (n=2)

Χαρακτηριστικά μαθησιακού στυλ	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Θέλουν να μαθαίνουν με λίγα λόγια και περιεκτικά.	Σ1: «...θέλω να είναι πάρα πολύ περιεκτικά και συνοπτικά...», «...απλά πρέπει να ξεχωρίσεις τα πιο σημαντικά στοιχεία...», «...πολύ συνοπτικά και περιεκτικά...», «...σημειώνω σε ένα σημείο όλα τα σημαντικά και τα κρατάω στο μυαλό μου με μια αλληλουχία και συνήθως κάνω μια κωδικοποίηση με τα πιο σημαντικά...», «...πρώτα θέλω να μου εξηγήεις την ουσία, να μου τη δείχνεις...». Σ2: «...θα μου άρεσε να έχει λίγα λόγια, πολύ περιεκτικά...», «...λίγα σημεία με bullets...».
Δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην εικόνα, θέλουν να βλέπουν για να κατανοούν.	Σ1: «...θυμάμαι την εικόνα, μου έρχεται στο μυαλό μου...», «...περισσότερο με βοήθησαν οι διαφάνειες που εστάλησαν μετά, πιο απλές κατανοητές...», «...τις διαφάνειες μπορούσα να τις δω και να καταλάβω...», «...εμένα με βοηθάνε πιο πολύ (οι διαφάνειες), αντίθετα ο εκπαιδευτής μίλαγε πάρα πολύ...», «...δε μπορώ να μου το διαβάξεις και να μου εξηγήεις πρέπει να το δω...», «...πρέπει να το δω για μένα είναι πολύ σημαντικό...», «...αν υποθέσουμε ότι η εικόνα λείπει κι εγώ αρχίζω να σου εξηγώ, τι πιθανότητες έχεις να καταλάβεις τι θέλω να σου πω...», «...βοηθάει η εικόνα παρά η θεωρία...». Σ2: «...θα υπάρχει επίδειξη και εικόνα...», «...λίγα σημεία και κυρίως θα έχει εικόνες...», «...λίγα λόγια και εικόνες...», «...πρέπει όλα να μπορούν να τα βλέπουν, να υπάρχουν εικόνες...», «...αυτόν που δεν καταλαβαίνει θα βοηθήσει περισσότερο η εικόνα...».
Ανακαλούν ό,τι έκαναν και έμαθαν στην πράξη, ό,τι τους εντυπώθηκε σαν εικόνα στο μυαλό τους.	Σ1: «...μια κωδικοποίηση έτσι για να μπορώ να τα θυμάμαι...», «...θυμάμαι τη λέξη, μου έρχεται στο μυαλό και τα θυμάμαι όλα...». Σ2: «...να μου εντυπωθεί να μου λέει και παραδείγματα...», «πρέπει να μου τυπωθούν στο μάτι...», «...για να μπορέσω μετά να το ανακαλέσω στη μνήμη μου επειδή το είδα ακριβώς όπως το είχα κάνει...».
Η προσοχή τους εστιάζει πάρα πολύ στην εμφάνιση και στην αισθητική των ανθρώπων και των αντικειμένων.	Σ1: «...θέλω να βλέπω ωραία πράγματα...», «...πιστεύω πως η εικόνα παίζει μεγάλο ρόλο, την εμφάνιση την προσέχω πάρα πολύ, προσέχω τα πάντα...», «...έχω θέμα με την αισθητική και στους ανθρώπους και στο χώρο, δηλαδή θέλω να βλέπω ωραία πράγματα...», «...μπορείς να καταλάβεις πολλά από την εικόνα κοιτώντας ένα παιδί ή έναν ενήλικα, για την προσωπικότητα...». Σ2: «...θα παρατηρήσω αυτούς που μιλάνε από το τι φοράνε μέχρι πως στέκονται, πως χρησιμοποιούν τα χέρια τους, θα τα παρατηρήσω όλα, αυτή είναι η πρώτη εντύπωση πρέπει να με κερδίσει...».
Η θεωρία παίζει μικρότερο ρόλο στη μάθηση.	Σ1: «...δε θέλω να κουράζω πολύ με θεωρίες...», «...θέλω να περνάω στα παραδείγματα...» Σ2: «...μόνο εικόνες που θα πιστοποιούν αυτά που έχει η θεωρία...», «...με βοηθούν τα ακρονύμια, λέξεις κλειδιά...».
Τονίζουν με χρώματα τα πιο σημαντικά για να τα ανακαλούν στη μνήμη τους.	Σ1: «...είχε bullet, highlights, υπογραμμίσεις, είχε αρίθμηση...». Σ2: «...με βοηθούν τα χρώματα και τα χαρτάκια post ή με μαρκαδόρους όταν θα χρειαστεί να ανακαλέσω στη μνήμη μου μετά θα προσπαθήσω να θυμηθώ το χρώμα του, που το έχω γράψει, που βρίσκεται στη σελίδα αυτό με βοηθάει...».

6.4.2. Μαθησιακό Στιλ του Β Τύπου Προσωπικότητας

Μέσω της παρατήρησης των εκπαιδευτικών που ανήκαν στον Β Τύπο προσωπικότητας (Σ3, Σ4) διαπιστώθηκε ότι και οι δύο απαντούσαν στις ερωτήσεις της συνέντευξης προσεκτικά. Η εκφορά του λόγου τους ήταν αργή, σταθερή και ρυθμική και οι απαντήσεις τους ήταν αναλυτικές και επεξηγηματικές. Διέθεταν ηρεμία στην κίνηση, ωστόσο διακρινόταν η αγχώδης συμπεριφορά τους για το πώς θα γίνουν κατανοητοί, ζητούσαν διευκρινίσεις, ανησυχούσαν μήπως ξέχασαν κάτι και στην πορεία ήθελαν πάντα να συζητήσουν για το αν έπρεπε να συμπληρώσουν κάτι ακόμη για όσα ήδη είχαν πει. Δήλωσαν μάλιστα πως είχαν σκεφτεί από πριν πιθανές ερωτήσεις για να είναι προετοιμασμένοι σε όλα και να μην παραλείψουν τίποτα. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι δύο εκπαιδευτικοί Β Τύπου φάνηκε πως τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού τους στιλ αντιστοιχούν στον ακουστικό τύπο του μοντέλου VAK. Μέσα από τις αφηγήσεις αναδείχθηκε πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί Β Τύπου την ακοή, την προφορική ανάλυση και την λεπτομερή περιγραφή για την πρόσληψη και κατανόηση των πληροφοριών. Έδιναν μεγάλη σημασία στην επικοινωνία μέσω διαλόγου, ενώ το λεξιλόγιό τους περιείχε πλούσιες καταγραφές από ρήματα διαχείρισης της σκέψης, του λόγου και των συναισθημάτων τους (Πίνακας 6.4.4.2). Αντίθετα, δεν υπήρξαν καθόλου καταγραφές αναφορικά με τη λακωνικότητα και τη συνοπτική παρουσίαση στις διδακτικές μεθόδους τους. Οι Β Τύπου εκπαιδευτικοί, απέφευγαν τη βλεμματική επαφή και η προσοχή τους επικεντρωνόταν στο να παρακολουθούν την εκφορά του λόγου στα χείλη, ενώ ταυτόχρονα έστρεφαν το αυτί τους για να ακούσουν την ερώτηση. Συχνά οι ήχοι από τον περιβάλλοντα χώρο αποσπούσαν την προσοχή τους και διέκοπταν τον ειρμό της σκέψης τους.

Πίνακας 6.4.2. Ομαδοποίηση των χαρακτηριστικών του μαθησιακού στιλ των συμμετεχόντων που ανήκουν στον Β Τύπο προσωπικότητας (Σ3 & Σ4) (n=2)

Χαρακτηριστικά μαθησιακού στιλ	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Μαθαίνουν με πολλά λόγια, αναλυτικά, με λεπτομέρειες και επαναλήψεις.	Σ3: «...το αναλύω πάρα πολύ για να γίνει κατανοητό...». Σ4: «...και θέλω να δώσω ένα θέμα με χίλιους δυο πιθανούς τρόπους σε σημείο που οι μαθητές επαναστατούν και στο τέλος λένε κυρία θα ξεχάσουμε κι εκείνα που ξέραμε...», «...μαθαίνω με κουβέντα πολλή κουβέντα, με διαθεματικότητα μαζι με μια ζωγραφιά, με ένα τραγούδι, ή κάτι συνδυαστικό που να μου τα μαζεύει όλα...».
Δίνουν μεγάλη σημασία στις ακουστικές οδηγίες, πληροφορίες και αφηγήσεις.	Σ3: «...είμαι πολύ καλή στο να το αφηγούμαι...». Σ4: «...αυτό που θα ακούσω το μαθαίνω...το πως τα μετέφερε ο άλλος και όχι το τι...», «...θεωρώ κάθε πληροφορία πολύτιμη, γι' αυτό το λόγο θέλω κι εγώ να ακούω πληροφορίες, γι' αυτό μου αρέσουν πολύ τα ντοκιμαντέρ και να δίνουν πολλές πληροφορίες...».
Θέλουν να ρωτούν και να συζητούν για να κατανοούν και να μαθαίνουν.	Σ3: «...πολύς διάλογος στη σύγχρονη εκπαίδευση...», «...το αναλύω πάρα πολύ για να γίνει κατανοητό...», «...όταν κάναμε on line μάθημα δεν το τελειώναμε πραγματικά με τίποτα, δεν ολοκληρώναμε με τίποτα γιατί μιλάγαμε με τις ώρες...πολύς διάλογος...». Σ4: «...οι σημειώσεις με λέξεις κλειδιά με βοηθούν να ανασυνθέσω μια γενική εικόνα, όχι όμως πλήρως γιατί αν δεν την έχω συζητήσει με τον υπεύθυνο καθηγητή μου, είμαι αιώνια μαθήτρια, δηλαδή ολοκληρώνεται η εικόνα όταν θα τη συζητήσω, όχι όταν θα τη διαβάσω, κι έτσι μαθαίνω...».
Ανακαλούν ό,τι έχουν ακούσει και τους εντυπώνονται οι ιστορίες.	Σ3: «...μου αρέσει πολύ να το ακούω και να το θυμάμαι...», «...θυμάμαι τι άκουσα, πώς πέρασα...». Σ4: «...κι οπωσδήποτε ήδη από δημοτικό συγκρατούσα πράγματα με αφηγηματικό τρόπο που διηγούνταν ιστορίες ανέκδοτα, κάποιες πληροφορίες ανέκδοτες, ή κάτι που ο Κολοκοτρώνης είχε πει ή τον τρόπο που λειτούργησε...».
Εξηγούν με πολλές λεπτομέρειες.	Σ3: «...εγώ εξηγώ πάρα πολύ, πάρα πολύ, αναλύω...». Σ4: «...εξηγώ με λεπτομέρειες προφορικά και θεωρώ ότι τα έλυσα όλα...», «...έχω καλή σχέση με την αφήγηση που συνίσταται σε λεπτομέρειες...».
Η προσοχή τους εστιάζει πάρα πολύ στη συζήτηση, στο ρυθμό, στη χροιά.	Σ3: «...πάντα θα έχω στις παρουσιάσεις μου συνδέσμους που θα πηγαίνουν σε βιντεάκια ή σε τραγούδια...», «...στο διάβασμα να έχω ρυθμό, να διαβάζω με ένα ρυθμό...», «... με τη χροιά της φωνής μου προσπαθώ να μεταδώσω...». Σ4: «...με βοηθάει πάρα πολύ όταν διαβάζω ο ρυθμός, παλαιότερα διάβαζα και με συνοδεία μουσικής...», «...καμιά φορά όταν βάζω τους μαθητές μου διαγώνισμα βάζω και μουσική...», «...μπορώ και αναπαριστώ μετά με κάθε λεπτομέρεια τον τρόπο,

	<i>πως κινήθηκε, μίλησε, τον τρόπο που χρωμάτισε και γι' αυτό μου μένουν και λέξεις κλειδιά ακουστικά, στον επιτοπισμό, σε ποιες λέξεις έμεινε παραπάνω, όλα αυτά είναι ακουστικά στοιχεία μιας λέξης...».</i>
Η εικόνα παίζει γι' αυτούς μικρότερο ρόλο στη μάθηση.	Σ3: «...ανακάλυψα τυχαία ένα ακουστικό βιβλίο, αν υπήρχε σε όλα τα συγγράμματα θα ήταν το top...». Σ4: «...άλλες φορές χρειάζεται να διαβάσω δυνατά να επαναλάβω, για να εντυπωθεί ακουστικά η λέξη...», «...για να ακουστούν, δε μου λέει κάτι οπτικά η λέξη, μου λέει περισσότερο ακουστικά...».

6.4.3. Μαθησιακό Στυλ του Γ Τύπου Προσωπικότητας

Μέσα από την παρατήρηση φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί Γ Τύπου (Σ5, Σ6) χρησιμοποιούσαν τον λόγο συγκροτημένα και εστιασμένα, ήταν σε όλη τη διάρκεια προσηλωμένοι στη συζήτηση και μιλούσαν παραστατικά με όλο το σώμα, το βλέμμα και τον λόγο. Αντίθετα με τους άλλους Τύπους ήταν οι μόνοι που αναφέρθηκαν στη γλώσσα του σώματος και τη σωματική επαφή (Πίνακας 6.4.4.2.). Η κυρίαρχη αίσθηση γι' αυτούς ήταν η αφή. Άγγιζαν το πρόσωπο τους, έπιαναν το στυλό, έπαιζαν με τα μαλλιά τους και χάιδευαν τα χέρια τους. Ήταν οι μόνοι που έκαναν χειραψία και κατά την προσέλευση και κατά την αποχώρηση.

Από τις συνεντεύξεις με τους Γ Τύπου εκπαιδευτικούς φάνηκε πως τα μαθησιακά χαρακτηριστικά που συγκέντρωναν την υψηλότερη καταγραφή στις απαντήσεις τους ήταν αυτά που σχετίζονταν με τον κιναισθητικό τύπο του μοντέλου VAK. Μέσα από τις περιγραφές τους αναδείχθηκε το πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν για τους εκπαιδευτικούς Γ Τύπου η τεχνολογία, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και η προσωπική εμπλοκή. Παρατηρήθηκε ακόμα πως ήταν οι μόνοι που περιέγραψαν πόση σημασία δίνουν στον βιωματικό τρόπο μάθησης.

Πίνακας 6.4.3. Ομαδοποίηση των χαρακτηριστικών του μαθησιακού στυλ των συμμετεχόντων που ανήκουν στον Γ Τύπο προσωπικότητας (Σ5 & Σ6) (n=2)

Χαρακτηριστικά μαθησιακού στυλ.	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Μαθαίνουν μέσα από φυσικές δραστηριότητες	Σ5: «...εκδρομές, ταξίδια, αθλητικές δραστηριότητες...», «...με παραδείγματα μέσα από τη ζωή...», «...τα μαθήματα προσφέρονται για να εμπλακούν...». Σ6: «...τα ενδιαφέροντά μου γενικότερα η τεχνολογία, το περιβάλλον, για παράδειγμα θα μπορούσαμε να καθαρίσουμε από τα σκουπίδια...», «...να κάνω φυσικές δραστηριότητες...», «...συχνά πηγαίνω τα παιδιά εκδρομές θέατρο και πολλή από τη διδακτέα ύλη βγαίνει μέσα από αυτές τις δράσεις, τα βγάζω έξω στην αυλή να παίζουν...».
Εμπλέκονται πρακτικά και βιωματικά σε ομαδικές δραστηριότητες, θέλουν να υπάρχει πάντα ενδιαφέρον στο αντικείμενο.	Σ5: «...εμπλέκομαι κι εγώ ενεργά μέσα σ αυτό...σαν ενήλικες θέλουμε να εμπλεκόμαστε...». Σ6: «...συμμετείχαμε κι εμείς σε όλα αυτά και ό,τι είναι βιωματικό μου αρέσει πάρα πολύ », «...με τρόπο βιωματικό με παραδείγματα μέσα από τη ζωή...», «...τα μαθήματά μου προσφέρονται για να εμπλακούν, να κινούμαι στο χώρο εμπλεκόμαστε με τα παιδιά...», «...τα παιδιά μαθαίνουν αυτά που είναι να μάθουν αλλά μέσα από πιο πρακτική και βιωματική οδό...», «...είχα κάνει ένα σεμινάριο γευστηγνώσις ...στα πλαίσια της γλώσσας με θέμα τη διατροφή...».
Επιλέγουν την κίνηση, τη δραματοποίηση, τα πειράματα, τις επιδείξεις.	Σ5: «...ο συνδυασμός ήχος, εικόνα, βίντεο, αυτό που διαβάζεις, αυτών των πραγμάτων...». Σ6: «...στη γλώσσα χρησιμοποιώ πάρα πολύ τη δραματοποίηση, παίζω ρόλους, μιμούμαι διάφορες προσωπικότητες...», «...πρόσφατα παρακολούθησα ένα σεμινάριο με φυσικές επιστήμες ...ήταν πολύ οργανωμένο, το κάνανε έξω, κάνανε επιδείξεις...».
Επιδιώκουν και διατηρούν κοντινή επαφή με τα παιδιά.	Σ5: «...δίνω σημασία στη γλώσσα του σώματος βλεμματική επαφή, και ένα άγγιγμα σε ένα μαθητή...είναι η επαφή που δεν είναι συγκεντρωμένος να τον επαναφέρεις...», «...είμαι κοντά στα παιδιά από χαρακτήρος...». Σ6: «...γενικός είμαι πολύ κοντά με τα παιδιά, κάθε πρωί τα αγκαλιάζω...», «...δεν είμαι η δασκάλα που κάθεται στην έδρα, είμαι συνέχεια ανάμεσα στα παιδιά...», «...αλλάζω ρόλους μπαίνω στη θέση τους για να καταλάβω πως νιώθουν τα πράγματα, είμαι πολύ κοντά στα παιδιά...».
Χρησιμοποιούν την εξερεύνηση, την τεχνολογία, την καινοτομία, τις οπτικοακουστικές μεθόδους και τα κιναισθητικά ερεθίσματα.	Σ5: «...βιωματικό με τη χρήση τεχνολογίας...», «...κωδικοποιώ τις εννοιολογικές συνδέσεις με σχεδιαγράμματα, γραπτά, με χρήση H/Y...», «...εμπλέκομαι με όλους τους τρόπους και θα διαβάσω και θα το δω οπτικά ένα ηχητικό και προβολή βίντεο θα με οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση, ο συνδυασμός αυτών των πραγμάτων...». Σ6: «...πρόσφατα έκανα ένα Project καινοτομίας με χρήση GPS...», «...γενικός μ' αρέσει να εξερευνώ νέους τρόπους και νέα αντικείμενα...», «...θέλω όπως μ' αρέσει να εξερευνώ εγώ να το κάνουν και τα παιδιά...», «...χρησιμοποιώ GPS και την πυξίδα στο κινητό...».

6.4.4. Απαντήσεις Α, Β, Γ Τύπων στις Ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου VAK

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες πάρθηκαν αυτούσιες από το ερωτηματολόγιο VAK, οι Α Τύπου εκπαιδευτικοί επέλεξαν μόνο τις απαντήσεις που αντιστοιχούσαν στο οπτικό στίλ, οι Β Τύπου τις απαντήσεις του ακουστικού στίλ και οι Γ Τύπου επέλεξαν μόνο τις απαντήσεις του οπτικοακουστικού στίλ (Πίνακας 6.4.4.1.). Χαρακτηριστικά στην πρώτη ερώτηση ο Α Τύπου συμμετέχων (Σ1) σχολίασε ότι «θέλω να έχω τη συνολική εικόνα», ο Β Τύπου (Σ4) ανέφερε πως θα ζητούσε μόνο προφορικές οδηγίες, γιατί «θα μπερδέσω και το GPS» και ο Γ Τύπου (Σ5), ο οποίος επέλεξε το GPS συμπλήρωσε ότι: «πάντα σε ένα χώρο θέλω να προσανατολίζομαι, έχω πυξίδα στο κινητό μου».

Από την επισκόπηση του πίνακα 6.4.4.1. και την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαφαίνεται η σαφής προτίμηση των συμμετεχόντων σε ένα από τα τρία μαθησιακά στίλ του μοντέλου VAK. Οι Α Τύπου (Σ1, Σ2) δίνουν περιγραφές που αντιστοιχούν μόνο στο οπτικό στίλ, οι Β Τύπου (Σ3, Σ4) δίνουν περιγραφές που αντιστοιχούν μόνο στο ακουστικό στίλ και οι περιγραφές των Γ Τύπου (Σ5, Σ6) είναι σε αντιστοιχία μόνο με το οπτικοακουστικό στίλ μάθησης. Η συσχέτιση του Τύπου προσωπικότητας με το μαθησιακό στίλ σύμφωνα με το μοντέλο VAK, και συγκεκριμένα του Α, Β και Γ Τύπου με το οπτικό, ακουστικό και οπτικοακουστικό στίλ μάθησης αντίστοιχα, επαληθεύεται και από την αναλυτική καταγραφή χαρακτηριστικών εκφράσεων των τριών Τύπων προσωπικοτήτων και των τριών στίλ μάθησης (Πίνακας 6.4.4.2.)

Πίνακας 6.4.4.1. Απαντήσεις συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου VAK (n=6)

Ερωτήσεις από Ερωτηματολόγιο VAK	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6
1. Για να πάρετε ταξιδιωτικές οδηγίες: α. κοιτάτε ένα χάρτη β. ζητάτε προφορικές οδηγίες γ. χρησιμοποιείτε GPS/ πυξίδα	α	α	β	β	γ	γ
2. Ποια έκφραση σας χαρακτηρίζει περισσότερο; α. δείξε μου πως β. πες μου πως α. άσε με να δοκιμάσω	α	α	β	β	γ	γ
3. Όταν εξηγείτε τείνετε: α. να δείχνετε τι εννοείτε β. να εξηγείτε με λεπτομέρειες γ. να ενθαρρύνετε, να εξηγείτε και να περιμένετε να το κάνουν	α	α	β	β	γ	γ
4. Συνήθως λέτε: α. βλέπω τι εννοείς β. ακούω τι λες γ. ξέρω πως νιώθεις	α	α	β	β	γ	γ

Πίνακας 6.4.4.2. Χαρακτηριστικές εκφράσεις βάση του Τύπου προσωπικότητας που σχετίζονται με το μαθησιακό στίλ (n=6)

Α ΤΥΠΟΣ ΟΠΤΙΚΟ ΣΤΙΛ	Β ΤΥΠΟΣ ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΣΤΙΛ	Γ ΤΥΠΟΣ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΣΤΙΛ
Σ1: κοιτάξε, κάνεις, να το δεις, κοιτάς την εικόνα, είδατε δει, φόραγε, να τα δω, τρελαίνομαι, δράση, παραδείγματα, τα πιο σημαντικά, με τα μάτια, μάτια, απλές, εικόνα, την ουσία, παραδείγματα, εικόνα, περιποιημένος, ωραία πράγματα, συνολική εικόνα, συνοπτικά,	Σ3: ακούω, δεν ολοκληρώναμε, μιλάγαμε με τις ώρες, αναλύσω πολύ, εξηγή πάρα πολύ, μπορεί και να μην τελειώσω ποτέ, αφηγούμαι, το ακούω, τι είπαμε, πως πέρασα, τι ένιωσα Σ4: συζητήσει, ολοκληρώνεται η εικόνα όταν θα τη συζητήσω, επαναλάβω	Σ5: εστιάζω στα δύσκολα, πόσο σε εξάπτει, να κολλήσω σε ένα σημείο, εμπλέκομαι κι εγώ, θέλω να προσανατολίζομαι, να είσαι update να είναι πολύπλοκο, είναι πιο ενδιαφέρον, αθλητικές δραστηριότητες, ομαδικές, με χρήση Η/Υ, ενδιαφέρον, ο συνδυασμός,

<p>περιεκτικά, ξεκάθαρα, συμπτυγμένα, μια εικόνα χίλιες λέξεις Σ2: κάνω, θα δω, τι φοράνε, πως κινεί τα χέρια, αν μου το δείξεις, πρέπει να το δω, να μου τυπωθεί στο μάτι το είδα, έπρεπε να δω, να υπάρχουν εικόνες, να βλέπουν, αν μου τα έδειχνες, να τα δω, κάθονται μπροστά, αποσπάται η προσοχή μου, στο μάτι, επίδειξη, εικόνα, υλικά, λίγα λόγια, μόνο εικόνες, οπτικός τύπος, με χρώματα, διαφάνειες, η εικόνα παρά η θεωρία, bullets, ακριβώς, περιεκτικά, αστραπιαία</p>	<p>δυνατά, να τις πω, να ακουστούν, όπως την ακούω, να το ακούω, βοηθάει ο ρυθμός, με συνοδεία μουσικής, βάζω μουσική, να μην ακούω το δικό μου εσωτερικό μονόλογο, ακούω τα πάντα, ακούω κάτι πολύ συγκεκριμένο, επιδιώκω το διάλογο, ακούω πληροφορίες, δίνω πολλές πληροφορίες, είχε πει, να το ακούω, να το αναπαράγω, στήσω διάλογο με τον εαυτό μου, αυτό που λέω, αυτά που άκουσα, πως μίλησε, πως χρωμάτισε, ακουστικά στοιχεία μιας λέξης, ό,τι έχω ακούσει, με άγχωνε, με άγχωνε από την αρχή</p>	<p>χρήση προτζέκτορα, με παραδείγματα μέσα από τη ζωή, εναλλαγές, γλώσσα σώματος, άγγιγμα, επαφή, ανατροφοδότηση, κοντά στα παιδιά, σημασία στη γλώσσα σώματος, συνδυασμός οπτικών ακουστικών, λιγότερο η διάλεξη, εμπειρικό, βιωματικό, πρακτικές εφαρμογές, πυξίδα, GPS Σ6: συνέχεια να εξελίσσομαι, εξερευνώ νέους τρόπους, δίνω υλικά, μιμούμαι, εξερευνώ, αλλάζω ρόλους, κοντά στα παιδιά, τα αγκαλιάζω, κινούμαι για να αποφορτίζομαι, δεν το εξηγώ, δεν πολυδείχνω</p>
---	---	--

6.4.5. Συχνότητα καταγραφής λέξεων που σχετίζονται με τα μαθησιακά στίλ

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε πως για τους Α Τύπου εκπαιδευτικούς η αίσθηση της όρασης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη, επεξεργασία και ανάκληση των πληροφοριών καθώς ανέφεραν τη λέξη βλέπω (κοιτώ) 17 φορές, ενώ οι Β Τύπου τη χρησιμοποίησαν μόνο 3 φορές και οι Γ Τύπου 5 φορές. Η αμέσως επόμενη σε υψηλή συχνότητα λέξη για τους Α Τύπου ήταν η λέξη εικόνα που αναφέρθηκε 16 φορές, ενώ οι Β και οι Γ Τύπου την ανέφεραν μόνο 2 φορές (Πίνακας 6.4.5.). Κυρίαρχες ήταν οι λέξεις: θέλω να βλέπω, εικόνα, να το καταλάβω, συνοπτικά και περιεκτικά, που επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στην εικόνα και την οπτική, ενώ απουσίαζαν οι έννοιες της ανάλυσης, της επεξεργασίας και του διαλόγου. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παρατηρήθηκε πως δεν αναφέρθηκαν οι λέξεις διάλογος, συζήτηση, ανάλυση, ακοή, ενώ το ακούω χρησιμοποιήθηκε μόνο μία φορά για να εκφραστεί η δυσαρέσκεια από την προφορική αναλυτική διδασκαλία: «το έφερνε γύρω γύρω, κι εμένα με κούρασε, δεν μπορώ να ακούω τέτοια» (Πίνακας 6.4.4.2.).

Πίνακας 6.4.5. Συχνότητα καταγραφής λέξεων που σχετίζονται με τα τρία μαθησιακά στίλ ανά Τύπο προσωπικότητας ($n_A=2, n_B=2, n_G=2$)

	A	B	Γ
Εικόνα	16	2	2
Βλέπω-κοιτώ	17	3	5
Ακούω-ακουστικά	3	23	1
Βιώνω-βιωματικά	2	0	10
Τεχνολογία	0	0	6
Εμπλέκομαι	0	0	6

Ανάλογα διαφαίνεται πως η κυρίαρχη αίσθηση των Β Τύπου κατά την διαδικασία της πρόσληψης, κατανόησης, επεξεργασίας και ανάκλησης των πληροφοριών είναι η ακοή, εφόσον καταγράφηκε 23 φορές συνολικά στις απαντήσεις τους. Η λέξη ακούω χρησιμοποιήθηκε μόνο μία φορά από τους Γ Τύπου εκπαιδευτικούς, ενώ ο Α Τύπου την χρησιμοποίησε με την έννοια του ότι δεν πιστεύω. Δήλωσε συγκεκριμένα: «Δεν μπορώ να ακούω τέτοια, κι αυτό που ακούω ότι μαζευόμαστε και διαβάζουμε δεν μπορώ να το κάνω». Σε αντίθεση, ο Β Τύπου χρησιμοποιούσε τη λέξη ακούω με την έννοια του προτιμητέου τρόπου μάθησης. Άλλες χαρακτηριστικές του ακουστικού στίλ λέξεις που χρησιμοποίησαν οι Β Τύπου ήταν οι λέξεις: ακουστικά, λεπτομέρειες, συζήτηση, κουβέντα και αναλυτικά (Πίνακα 6.4.2.). Η λέξη εικόνα ειπώθηκε μόνο μία φορά για να περιγραφεί η εικόνα του σώματος: «ακόμα και η σωματική εικόνα...» και όχι ως προτιμώμενος τρόπος μάθησης. Οι Γ Τύπου ανέφεραν 10 φορές τις λέξεις βιώνω και βιωματικά. Οι Β Τύπου δεν χρησιμοποίησαν αυτές τις λέξεις

καθόλου στο λεξιλόγιό τους, 2 φορές αναφέρθηκε από τον ένα Α Τύπου, ο οποίος όρισε το βίωμα περισσότερο ως τρόπο κατανόησης και όχι ως προτιμητέα πρακτική μάθησης: «...να το βιώσουμε, να το κάνουμε δικό μας...», «...να το έχουν κάνει εικόνα, να το έχουν εισπράξει βιωματικά...». Χαρακτηριστικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και από τους δυο συμμετέχοντες Γ Τύπου είναι: βιωματικά, εξερευνώ, εμπλέκομαι, τεχνολογία, ενώ το οπτικά και ακουστικά αναφέρθηκαν συνδυαστικά ως πρακτικές μάθησης «...εμπλέκομαι με όλους τους τρόπους, και θα διαβάσω και θα δω οπτικά και ένα ηχητικό...», «...ένα συνδυασμό οπτικών και ακουστικών...». Η λέξη διάλεξη αναφέρθηκε με την έννοια της αποφυγής: «η διάλεξη καταλαμβάνει μικρό χώρο» (Πίνακας 7.2.3.1.).

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αρκετές μελέτες έχουν διενεργηθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της εκπαίδευσης για τον ρόλο της προσωπικότητας και τη συσχέτισή της με τη μάθηση, ωστόσο δεν έχει προκύψει ένα κοινά αποδεκτό ψυχομετρικό εργαλείο που να διερευνά τον Τύπο προσωπικότητας, καθώς ούτε μια κοινά αποδεκτή θεωρία για τους τρόπους μάθησης που να έχει αξιολογηθεί εμπειριστατωμένα. Προκύπτει επομένως ένα κενό στην εκπαιδευτική έρευνα όσον αφορά τη συσχέτιση της προσωπικότητας με τα στιλ μάθησης. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα με την αναγνώριση των Τύπων προσωπικότητας των υπό μελέτη εκπαιδευτικών και στη συνέχεια με τη συσχέτισή τους με τα τρία στιλ μάθησης του μοντέλου VAK.

7.1. Τύποι Προσωπικότητας Εκπαιδευτικών Σύμφωνα με το Μοντέλο Tri-Anthropo-Type

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν δει το φως πολλές δημοσιεύσεις πάνω στους τύπους προσωπικότητας τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών (Dorothy et al., 2000; Lawrence, 1996; Wankat & Oreovicz, 1993). Ωστόσο, δεν έχει υπάρξει ακόμη κάποιο μοντέλο προσωπικότητας που να ερμηνεύει τον ανθρώπινο ψυχισμό και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και το οποίο να έχει εφαρμοστεί εκτεταμένα και να έχει συμβάλλει στην βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει το μοντέλο Tri-Anthropo-Type, το οποίο βρίσκει αποτελεσματική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασχαλίδης, 2014).

Το μοντέλο αποκαλύπτει τον Τύπο προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, καθώς και όλα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, κατανόησης και ανάκλησης των πληροφοριών. Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Tri-Anthropo-Type, η συγκεκριμένη έκδοση του οποίου χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Οι τιμές αξιοπιστίας βρέθηκαν ικανοποιητικές, έπειτα από τη διενέργεια του ελέγχου ενδοσυνέπειας α Cronbach, με $\alpha = 0,748$ για τον Α Τύπο, $0,711$ για τον Β Τύπο και $0,680$ για τον Γ Τύπο. Για να χαρακτηριστεί ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο συντελεστής ενδοσυνέπειας να είναι μεγαλύτερος του $0,70$. Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν πως για τα αρχικά στάδια κάποιας μελέτης αρκεί ένας συντελεστής μεταξύ του $0,5$ και $0,6$ (Tavakol & Dennick, 2011). Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου που εξετάστηκε με την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου και τη μέθοδο επανελέγχου, ο συντελεστής $k=0.702$ έδειξε ότι υπάρχει σημαντική συμφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων, της πρώτης και της δεύτερης χορήγησης του ερωτηματολογίου (Landis & Koch, 1977).

Η αναλογία των Τύπων των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας ήταν 10% Α Τύπου 75% Β Τύπου και 15% Γ Τύπου. Η αναλογία αυτή δεν είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού πληθυσμού καθώς σύμφωνα με το μοντέλο Tri-Anthropo-Type το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού ανήκει στον Α Τύπο προσωπικότητας, το 25% ανήκει στον Β Τύπο προσωπικότητας και το 60% ανήκει στον Γ Τύπο προσωπικότητας (Paschalidis, 2014). Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό αναλογίας σε Β Τύπου προσωπικότητας στην παρούσα έρευνα, δείχνει την προτίμηση των Β Τύπου στην εκπαίδευση, η οποία προτίμηση επιβεβαιώνεται και από τον ίδιο τον ερευνητή που ανέπτυξε το μοντέλο (Πασχαλίδης, προσωπική επικοινωνία, Αύγουστος 20, 2020). Οι Β Τύπου επιλέγουν επαγγέλματα που τους προσφέρουν σταθερότητα και οικονομική ασφάλεια καθώς και επαγγέλματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική (Πασχαλίδης, 2012b). Σύμφωνα με το μοντέλο Tri-Anthropo-Type, ένα μεγάλο ποσοστό Β Τύπου ακολουθούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

και γίνονται οι καλύτεροι δάσκαλοι, κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, επειδή ωθούνται από την επιθυμία τους να εκπαιδεύουν τα παιδιά (Πασχαλίδης, 2020).

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε πως ο Τύπος Προσωπικότητας μένει ανεπηρέαστος από το φύλο, εύρημα που επιβεβαιώνεται από το μοντέλο Tri-Anthropo-Type. Αν και η πλειοψηφία των ερευνητικών ευρημάτων εντοπίζει διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα, έχουν υπάρξει και έρευνες με παρόμοια αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, που αποδεικνύουν ότι ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τον τύπο προσωπικότητας στον οποίον ανήκει το άτομο (Akplotsyi & Mahdjoubi, 2011; Feingold, 1994; Finn, 1986).

Έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βρέθηκε πως οι τρεις Τύποι προσωπικότητας παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τα τρία κυρίαρχα στιλ των εκπαιδευτικών: το δημοκρατικό στιλ, το ελευθεριάζον και το αυταρχικό στιλ διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2006; Wrang, 2001), καθώς και με τους τρεις διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών των Brophy και Good (Πυργιωτάκης, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο δημοκρατικό στιλ, εμπιστεύονται και στηρίζουν τις δυνάμεις των μαθητών τους, ενθαρρύνουν την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών και ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους. Διαπαιδαγωγούν τα παιδιά ώστε να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες (Πυργιωτάκης, 2011; Wrang, 2001). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τους πρώτους τύπους εκπαιδευτικών των Brophy και Good, οι οποίοι διαμορφώνουν μια σφαιρική εικόνα για τους μαθητές τους και τους αντιμετωπίζουν με βάση τη συνολική τους εικόνα (Πυργιωτάκης, 1999). Τα χαρακτηριστικά αυτά βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με τους Α Τύπου εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δείχνουν εμπιστοσύνη στους μαθητές τους, πιστεύουν στις ιδιαίτερες ικανότητές τους και τους εμπυχώνουν με ενθουσιώδεις αντιδράσεις και επιβραβεύσεις, τους αντιμετωπίζουν ως άτομα ισότιμα, άξια σεβασμού και διαλόγου, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν κάθε είδους προβληματισμό τους. Συνηθίζουν να αξιολογούν τους μαθητές τους με βάση τη συνολική τους εικόνα και συμπεριφορά και όχι από μεμονωμένες επιδόσεις σε προφορικές και γραπτές εξετάσεις μαθημάτων. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που προάγουν την αυτενέργεια και τη δημιουργική πρωτοβουλία, όχι μονάχα σε συγκεκριμένα ζητήματα της τάξης, αλλά και της συλλογιστικής σκέψης των μαθητών τους σε ολιστικό επίπεδο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος προτιμούν να εφαρμόζουν κυρίως μαθητοκεντρικές πρακτικές και μεθόδους στις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο μέσα στην τάξη, ερευνούν, αναζητούν πληροφορίες και εκφράζονται ελεύθερα. Οι εκπαιδευτικοί Α Τύπου με τη γενικότερη στάση τους προάγουν την αυτονομία των μαθητών τους και ενισχύουν σε βάθος την αυτοπεποίθησή τους (Πασχαλίδης, 2014) (Πίνακας 7.1.1.).

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο ελευθεριάζον στιλ διδασκαλίας δεν έχουν σαφείς και ξεκάθαρες θέσεις και απόψεις, παραχωρούν αρκετές ελευθερίες στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται συχνά αναστάτωση στην τάξη, την οποία δεν αντιμετωπίζουν αποφασιστικά εξαιτίας της απαθής τους στάσης (Ματσαγγούρας, 2006; Wrang, 2001). Παρόμοιες αντιδράσεις εκδηλώνουν και οι δεύτεροι τύποι εκπαιδευτικών των Brophy και Good, οι οποίοι προσαρμόζονται οι ίδιοι στην πορεία μάθησης των μαθητών τους χωρίς να παίρνουν πρωτοβουλίες για την βελτίωσή της (Πυργιωτάκης, 1999). Τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζονται και στους Β Τύπου εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν εμπιστεύονται και δεν ενθαρρύνουν τους μαθητές τους (Πίνακας 7.1.1.), αδυνατούν να θέσουν σαφή όρια και όταν προκύπτουν προβλήματα αναβάλλουν και διαιωνίζουν την επίλυσή τους (Paschalidis & Vlachakis, 2017). Αν και ως εκπαιδευτικοί είναι πολύ συμπαθητικοί, καταλήγουν να χάνουν τον σεβασμό των μαθητών τους, ιδιαίτερα όταν στην προσπάθειά τους να φέρουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα, γίνονται αγχώδεις και ανήσυχτοι και κατακλύζονται από πολλές σκέψεις με αποτέλεσμα να μπλοκάρεται γενικότερα η αντίληψη και η ικανότητά τους να βλέπουν την κατάσταση ολιστικά. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δεν ενθαρρύνουν την αυτενέργεια και τις πρωτοβουλίες των μαθητών και δεν επιβραβεύουν συχνά τις προσπάθειές τους, αντίθετα

τους δίνουν έτοιμες και δοκιμασμένες λύσεις. Δεν συνηθίζουν να αυτοσχεδιάζουν αλλά αναπαράγουν συμπεριφορές που έχουν διδαχθεί και έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές μέσα από την επισταμένη χρήση τους (Πασχαλίδης, 2014).

Στο αυταρχικό στιλ, κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποφασίζουν για όλα οι ίδιοι και ο λόγος τους είναι κυρίαρχος από οδηγίες, εντολές καθώς και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι αυταρχικοί εκπαιδευτικοί δε δείχνουν κατανόηση στους μαθητές τους, τους οποίους αντιμετωπίζουν ως ανώριμους και ανεύθυνους που έχουν ροπή προς την αταξία, η οποία θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με ποινές και απόλυτη τάξη. Πιστεύουν πως όταν δεν επικρατεί ο απόλυτος έλεγχος θα επικρατεί στην τάξη τους χάος. Επομένως κυρίαρχη αντίληψη στο αυταρχικό στιλ είναι ότι η εξουσία είναι αναπόφευκτο συστατικό της ζωής και αυτό θα πρέπει να γίνεται αποδεκτό από όλους (Wrang, 2001). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κοινά και με τον τρίτο τύπο εκπαιδευτικών των Brophy και Good, στον οποίο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απαιτούν από τους μαθητές τους να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο και προσδοκούν συγκεκριμένες επιδόσεις από αυτούς (Πυργιωτάκης, 1999). Τα χαρακτηριστικά του αυταρχικού στιλ εκπαιδευτικού βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με αυτά του Γ Τύπου, ο οποίος είναι ένας εκπαιδευτικός παθιασμένος και τελειομανής που δίνει μεγάλη βαρύτητα στην προσπάθεια, την πειθαρχία και την υπακοή, διδάσκει με σύστημα, έχει εμμονή με την τάξη, είναι επίμονος σε ό,τι προγραμματίζει, υποδεικνύει και απαιτεί πλήρη συμμόρφωση και σκληρή εργασία, δίνει πρωτοβουλίες, αλλά και τιμωρεί σκληρά τους μαθητές του (Πασχαλίδης, 2014; Πασχαλίδης, 2014b; Paschalidis & Vlachakis, 2017;) (Πίνακας 7.1.1.). Είναι αυστηρός και δεν ανέχεται την ανυπακοή και συχνά δημιουργούνται έντονες αντιπαραθέσεις με όσους μαθητές του αντιστέκονται στην εξουσία που του παρέχει η θέση του. Η στάση του αυτή ισχύει μόνο για τους άτακτους και αντιρρησίες ενώ με τους ήπιους και καλούς μαθητές δείχνει πιο φιλικός. Ενώ τηρεί το αναλυτικό πρόγραμμα, το εμπλουτίζει με επιπλέον εργασίες, συνδυάζει την μαθητοκεντρική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία με τρόπο που οι μαθητές να αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο μέσα στην τάξη αλλά πάντα κάτω από την επίβλεψη και τις δικές του κατευθύνσεις. Είναι απαιτητικός από τους μαθητές του, τους σπρώχνει να γίνονται ολοένα καλύτεροι καθώς τους αντιμετωπίζει ως αγωνιστές της ζωής με συγκεκριμένους στόχους και απαιτεί πάση θυσία να τους προετοιμάσει για τον αγώνα αυτό. Ο εκπαιδευτικός Γ Τύπου με την γενικότερη στάση του καταλήγει να εξαντλεί όχι μόνο τον εαυτό του αλλά και τους μαθητές του.

Πίνακας 7.1.1. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας τριών Τύπων εκπαιδευτικών (Πασχαλίδης, 2014)

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας τριών Τύπων		
Εκπαιδευτικός Α Τύπου	Εκπαιδευτικός Β Τύπου	Εκπαιδευτικός Γ Τύπου
Λακωνικός και αυθόρμητος. Αναλύει μόνο τα κρίσιμα σημεία και πολλά πράγματα τα θεωρεί αυτονόητα.	Αναλυτικός και σχολαστικός. Εξηγεί με λεπτομέρειες και προσέχει πολύ αυτά που θα πει.	Συστηματικός. Σχεδιάζει και προετοιμάζει αυτά που θα πει και εξετάζει κάθε πληροφορία με λεπτομέρεια.
Γρήγορη αντίληψη.	Αργή αντίληψη.	Γρήγορη αντίληψη και επιμονή.
Παραγωγική ή συλλογιστική.	Επαγωγική συλλογιστική.	Παραγωγική συλλογιστική με επιμονή στη λεπτομέρεια.
Οπτικός, προτιμά την οπτική παρουσίαση.	Ακουστικός. Προτιμά την προφορική παρουσίαση.	Οπτικοακουστικός, προτιμά το συνδυασμό οπτικής και προφορικής παρουσίασης.
Δεν ακολουθεί απαραίτητα το αναλυτικό πρόγραμμα. Διδάσκει όσα κρίνει χρήσιμα στους μαθητές.	Ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα για να μην εκτεθεί.	Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και προσθέτει πολλά περισσότερα σε αυτό.
Αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ισότιμα άτομα και τα ενθαρρύνει.	Αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παιδιά και τα συμβουλεύει.	Αντιμετωπίζει τους μαθητές ως αγωνιστές και τους εξαντλεί.
Αξιολογεί τους μαθητές με βάση τη συνολική τους εικόνα και όχι από μεμονωμένες επιδόσεις.	Αξιολογεί του μαθητές από τις μεμονωμένες επιδόσεις κι όχι τη συνολική τους εικόνα.	Αξιολογεί τους μαθητές με βάση και τη συνολική εικόνα αλλά και τις μεμονωμένες επιδόσεις.
Προάγει την αυτενέργεια και βοηθάει στα δύσκολα σημεία.	Δεν ενθαρρύνει την αυτενέργεια γιατί φοβάται τις επιπτώσεις.	Επιτρέπει την αυτενέργεια αλλά τους παρασύρει στο δικό του τρόπο εργασίας.
Ανυπόμονος, νευρικός.	Υπομονετικός, αγχώδης.	Επίμονος, τελειομανής.
Εφαρμόζει κυρίως μαθητοκεντρικές πρακτικές.	Εφαρμόζει κυρίως δασκαλοκεντρικές πρακτικές.	Συνδυάζει και μαθητοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές πρακτικές.
Αυθόρμητος, γρήγορος.	Προσεκτικός, αργός.	Γρήγορος, πρακτικός και απαιτητικός.
Πρακτικός, αποτελεσματικός.	Θεωρητικός σχολαστικός.	Πρακτικός, θεωρητικός, επίμονος.
Αυτοσχεδιάζει. Διδάσκει ελεύθερα και δημιουργικά.	Διδάσκει τυποποιημένα και με πρόγραμμα. Προσέχει το κάθε τι και μεταφέρει το άγχος του στους μαθητές του.	Διδάσκει με πρόγραμμα. Αυτοσχεδιάζει με σύστημα. Κολλάει στη λεπτομέρεια και εξαντλεί τους μαθητές.
Εμπιστεύεται, ενθαρρύνει και εμπνυχώνει τους μαθητές. Επιβραβεύει γενναϊόδωρα.	Δύσκολα εμπιστεύεται τους μαθητές. Επιβραβεύει συγκρατημένα.	Έχει υψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να τους τρέχει.

7.2. Τύποι Προσωπικότητας και Μαθησιακό στίλ

Οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών, οι οποίες έχουν αναδείξει το πόσο σημαντική είναι η προσαρμογή στις διδακτικές μεθόδους, υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε ατόμου βάση του μαθησιακού του στίλ. Η γνώση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τους βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει αποτελέσει κι αυτή αντικείμενο πολλών ερευνών καθώς οι ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα του διδακτικού τους στίλ και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθούν. Η παρούσα μελέτη έρχεται να επιβεβαιώσει τη συσχέτιση μεταξύ των τριών Τύπων προσωπικότητας, του Α, Β και Γ Τύπου με τα τρία μαθησιακά στίλ το οπτικό, το ακουστικό και το οπτικοακουστικό στίλ του μοντέλου VAK.

Όπως προαναφέρθηκε, ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων ανήκε στους Β Τύπου, σε ποσοστό 75%, 15% των εκπαιδευτικών ήταν Γ Τύπου και 10% ήταν Α Τύπου. Τα υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών Β Τύπου αιτιολογούνται, όπως προαναφέρθηκε, από το μοντέλο Tri-Anthropo-Type (Πασχαλίδης, 2012a), αλλά και από το μοντέλο VAK σύμφωνα με το οποίο τα άτομα με το ακουστικό στίλ μάθησης απολαμβάνουν να εξηγούν αυτά που έμαθαν σε άλλους (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Σε παρόμοια ποσοστά κατέληξε έρευνα πάνω στο μαθησιακό στίλ του μοντέλου VAK, στην οποία βρέθηκε ότι το 22,85% των ατόμων στα οποία κυριαρχεί η δεξιά πλευρά του εγκεφάλου ήταν οπτικοί, το 52,42 % ήταν ακουστικοί και το 25% κιναισθητικοί (Deshmukh et al., 2014; Dorothy et al., 2000; Lawrence, 1996; Wankat & Oreovicz, 1993). Είναι ήδη κοινά αποδεκτό ότι το αριστερό και το δεξί ημισφαίριο του

εγκεφάλου επεξεργάζονται πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους και ότι οι άνθρωποι τείνουν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες χρησιμοποιώντας την κυρίαρχη πλευρά του εγκεφάλου τους.

Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνουν, επεξεργάζονται και ανακαλούν τις πληροφορίες μπορούμε να εξάγουμε πολύτιμα στοιχεία προς συζήτηση αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τριών στυλ μάθησης και των τριών Τύπων προσωπικότητας. Μέσα από τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε και συστηματική παρατήρηση των συμμετεχόντων, μέσα από την οποία εξήχθησαν πολύτιμα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Παρατηρήθηκε πλήθος πληροφοριών που αφορούν στην εκφορά του λόγου, την ένταση και την ταχύτητα της ομιλίας, τις παύσεις, την κίνηση και τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, τη σωματική επαφή, την οπτική επαφή, την προσωπική παρουσίαση. Πρόκειται για πληθώρα από λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις οι οποίες εκφράζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ομιλητών, συνιστούν μέρος της προσωπικότητάς τους και δίνουν το στίγμα του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.

Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία αποτέλεσε πλούσια πηγή άντλησης χρήσιμων δεδομένων καθώς και διαγνωστικό και προβλεπτικό παράγοντα του Τύπου προσωπικότητας και του μαθησιακού στυλ. Από το συνδυασμό των δεδομένων που συλλέχθηκαν και τις συσχετίσεις τους με τους Τύπους προσωπικότητας προκύπτει πως κάθε άτομο στον προφορικό του λόγο χρησιμοποιεί και επαναλαμβάνει συγκεκριμένες λέξεις και εκφράσεις. Συμπεραίνεται πως οι λέξεις και οι φράσεις που επιλέγουν να χρησιμοποιούν τα άτομα, φαίνεται να αποκαλύπτουν για το κάθε άτομο τον αισθητήριο τρόπο με τον οποίο προτιμά να μαθαίνει (Leaver, 1997).

7.2.1. Συσχέτιση Οπτικού τύπου (μοντέλο VAK) με τον Α Τύπο προσωπικότητας (μοντέλο Tri-Anthro-Type)

Οι εκπαιδευτικοί Α Τύπου είναι λακωνικοί, δίνουν έμφαση στην κεντρική ιδέα και την ανάλυση των βασικών σημείων του μαθήματος και παρακάμπτουν λεπτομέρειες που θεωρούν περιττές και αυτονόητες (Πασχαλίδης, 2014). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που δήλωσαν πως προτιμούν να μαθαίνουν: «...σημειώνω όλα τα σημαντικά στοιχεία...», «...ξεχωρίζεις τα πιο σημαντικά στοιχεία...», «...να 'χεις πιάσει όλο το νόημα...», «...η πολλή λεπτομέρεια εμένα με κουράζει» και «...θέλω να είναι πάρα πολύ περιεκτικά και συνοπτικά...» (Πίνακας 7.2.1.1.).

Σύμφωνα με το μοντέλο Tri-Anthro-Type, πρόκειται για άτομα αυθόρμητα στα λόγια και τις πράξεις με εύστοχη αντίληψη, γρήγορα στην επεξεργασία πληροφοριών και την άμεση κατανόηση γεγονότων. Αυτό διαπιστώθηκε και από τον τρόπο που απαντούσαν τις ερωτήσεις τις οποίες κατανοούσαν πριν ολοκληρωθεί η εκφώνηση και απαντούσαν με γρήγορη ομιλία, όπως και τα άτομα που κατατάσσονται στο οπτικό μαθησιακό στυλ (De Porter and Hernacki, 1992). Η προσοχή των οπτικών τύπων του μοντέλου VAK αποσπάται εύκολα επειδή παρατηρούν τις κινήσεις γύρω τους, επιλέγουν να απομονώνονται σε ένα περιβάλλον για να συγκεντρωθούν και να μελετήσουν πολλά για να κατανοήσουν το βασικό σκοπό (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Παρόμοια στοιχεία παρουσιάζουν και οι Α Τύπου, οι οποίοι εμφανίζουν διάσπαση προσοχής και δε θέλουν να ακούνε πολλά και κανέναν να κινείται στο χώρο που διαβάζουν (Πασχαλίδης, 2014).

Έχει βρεθεί πως οι κεντρικές εγκεφαλικές δομές λειτουργίας του Α Τύπου προσωπικότητας είναι ο κροταφικός και ο κογχομετωπιαίος φλοιός, οι οποίοι εμπλέκονται στη διατήρηση της οπτικής μνήμης (Bonelli et al., 2010). Ο οπτικός τύπος καθώς διαθέτει οπτική μνήμη και αντίληψη, προσλαμβάνει και φιλτράρει τις νέες πληροφορίες μέσω του οπτικού καναλιού, και λόγω του ότι η εγκεφαλική του λειτουργία βασίζεται στην εικόνα και στα σχήματα, διατηρεί

στη μνήμη του τις οπτικές πληροφορίες και τις νοητές εικόνες, εμφανίζοντας επιλεκτική προσοχή και μνήμη (Posner, 1967). Οι Α Τύπου που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις έδειξαν την προτίμησή τους στο οπτικό υλικό καθώς και στην οπτική παρουσίαση και διεξαγωγή του μαθήματος, αναφέρθηκαν με έμφαση στο σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει γι' αυτούς η εικόνα, ενώ η έντονη βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων επιβεβαιώνει την σημασία που αποδίδουν στην εικόνα και την όραση. Ανέφεραν συγκεκριμένα: «...να το 'χουν κάνει εικόνα μέσα τους...», «...μπορώ να καταλάβω πολλά από την εικόνα...», «...θα ανακαλέσω στη μνήμη ό,τι έχω κάνει με χρώματα...», «...να έχει λίγα λόγια, πολύ περιεκτικά και εικόνες...», «...θέλω να είναι πάρα πολύ περιεκτικά και συνοπτικά...», «...πρέπει να το δω, για μένα είναι πολύ σημαντικό...», «...μόνο εικόνες που θα πιστοποιούν αυτά που έχει η θεωρία...», ευρήματα που επιβεβαιώνονται από το μοντέλο Tri-Anthropro-Type (Πίνακας 7.2.1.1.).

Οι παραπάνω περιγραφές των συμμετεχόντων που ανήκουν στον Α Τύπο προσωπικότητας, παρατηρήθηκε πως είναι σε άμεση συσχέτιση με τον κυρίαρχο αισθητηριακό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες, δηλαδή την όραση, η οποία διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο και στο μοντέλο VAK. Τα άτομα που στο μοντέλο αυτό κατατάσσονται στο οπτικό στιλ επιλέγουν να κάθονται μπροστά για να βλέπουν τον διδάσκοντα για να έχουν βλεμματική επαφή μαζί του (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Έχει αναγνωριστεί πως η βλεμματική επαφή διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του μαθησιακού κλίματος και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Morse & Ivery, 1996). Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη συνέντευξη προέκυψε πως όπως οι οπτικοί Τύποι του μοντέλου VAK δίνουν σημασία στην εμφάνιση του διδάσκοντα αλλά και στον τρόπο που παρουσιάζει (De Porter & Hernacki, 1992). Δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην εικόνα, μαθαίνουν καλύτερα με επισκόπηση των βασικών σημείων και αποφεύγουν τις λεπτομέρειες που κουράζουν (De Porter & Hernacki, 1992), διαθέτουν ικανότητες οπτικοποίησης και τείνουν να ανακαλούν με τη μνήμη τους εικόνες και χρωματικές κωδικοποιήσεις (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Όταν οι εκπαιδευτικοί τους δημιουργούν μια ψυχική εικόνα μαθαίνουν καλύτερα (De Porter & Hernacki, 1992). Με ανάλογο τρόπο οι Α Τύπου ασχολούνται με την εμφάνιση και την εικόνα των ανθρώπων, καθώς δήλωσαν πως τους τραβούν την προσοχή και το ενδιαφέρον όσοι προσέχουν τι φορούν: «...πιστεύω πως η εικόνα παίζει μεγάλο ρόλο, την εμφάνιση την προσέχω πάρα πολύ, προσέχω τα πάντα...», «...έχω θέμα με την αισθητική και στους ανθρώπους και στο χώρο, δηλαδή θέλω να βλέπω ωραία πράγματα...».

Οι δηλώσεις των Α Τύπου βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με τα χαρακτηριστικά του οπτικού μαθησιακού στιλ VAK, στο οποίο κατατάσσονται τα άτομα που σκέφτονται και μιλούν γρήγορα και θέλουν να έχουν τη συνολική εικόνα για να κατανοούν καλύτερα (Πίνακας 7.2.1.1.). Τα χαρακτηριστικά αυτά βρέθηκε πως είναι κοινά και με τους εικονιστικούς και λεκτικούς τύπους της Leaver, οι οποίοι μαθαίνουν με τη βοήθεια των βασικών σημείων του μαθήματος, προτιμούν να διαβάζουν μόνοι σε ήσυχο μέρος, ανακαλούν εύκολα οπτικοποιημένες πληροφορίες και αναζητούν οπτική βοήθεια από χάρτες και διαγράμματα (Leaver, 1997). Βρέθηκε ακόμη πως τα χαρακτηριστικά των Α Τύπου εκπαιδευτικών συσχετίζονται και με τους ολιστικούς αισθητήριους Τύπους της Prashing, οι οποίοι είναι αυθόρμητοι, επικοινωνιακοί, κοινωνικοί, προσαρμόζονται εύκολα, προτιμούν τις περιλήψεις και ξεχνούν εύκολα (Prashing, 1996; Prashing, 2000a).

Πίνακας 7.2.1.1. Αποσπάσματα συνεντεύξεων και σύγκριση με μαθησιακά στιλ και 3 Τύπους

ΟΠΤΙΚΟΣ VAK – Α ΤΥΠΟΣ TRI-ANTHROPO		
VAK	PRESENT STUDY	TRI-ANTHROPO
Μαθαίνει αποτελεσματικά όταν βλέπει τα αντικείμενα (Kovac, 1999). Του αρέσει να χρησιμοποιεί χρωματιστούς μαρκαδόρους για να υπογραμμίζει κείμενα	Σ1: «...περισσότερο με βοήθησαν οι διαφάνειες, ήταν πιο απλές κατανοητές μπορούσα να καταλάβω είχε bullet, highlights, υπογραμμίσεις, είχε αρίθμηση...». Σ2: «...αν είναι δυνατόν να υπάρχει η εικόνα, όπως και να 'χει θα τους παρέχω τα υλικά...», «...πρέπει όλα να μπορούν να τα	Έχει εμφανή προτίμηση στην οπτική παρουσίαση και διεξαγωγή του μαθήματος. Διαθέτει οπτική αντίληψη και μνήμη με άμεση αντικειμενική και ρεαλιστική εκτίμηση, η οποία συνδυάζεται με ταχύτατη επεξεργασία

<p>και σημειώσεις (Moayeri, 2015). Γοητεύεται από το χρώμα, χρησιμοποιεί χρωματική κωδικοποίηση, διαγράμματα, σύμβολα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>βλέπουν, να υπάρχουν εικόνες και να μπορούν να τα καταλαβαίνουν...», «...με βοηθούν τα ακρωνύμια για να μπορώ να τα θυμάμαι...», «...με βοηθούν τα χρώματα και τα χαρτάκια post it ή με μαρκαδόρους όταν θα χρειαστεί να ανακαλέσω στη μνήμη μου μετά θα προσπαθήσω να θυμηθώ το χρώμα του που το έχω γράψει...», «...μια κωδικοποίηση έτσι για να μπορώ να τα θυμάμαι...».</p>	<p>των πληροφοριών και ακαριαία απάντηση στα ερεθίσματα και την επίλυση προβλημάτων (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Διαβάζει πολλά, αφιερώνει πολύ χρόνο και συγκεντρώνεται μόνος του (Ehrman & Oxford, 1990). Η προσοχή του αποσπάται από την κίνηση των άλλων όταν θέλει να συγκεντρωθεί. Τον βοηθάει να κάθεται μπροστά να βλέπει τον διδάσκοντα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ1: «...να διαβάζω μόνη μου δε μπορώ μαζί με άλλους...», «...θέλω απόλυτη ησυχία...». Σ2: «...απόλυτα συγκεντρωμένη, κάθομαι μπροστά αποσπάται η προσοχή μου...», «...και επειδή αποσπάται εύκολα η προσοχή μου κάθομαι πάντα μπροστά κι αν κάποιος δίπλα μου μιλάνε...», «...θα φύγω από κει για να μπορέσω να μην αποσπάται η προσοχή μου...».</p>	<p>Δε θέλει κανέναν στο χώρο που κινείται για να μην του ανακόπτε τη φόρα. Συγκεντρώνεται ικανοποιητικά μέχρι να τελειώσει το διάβασμα. Η προσοχή του αποσπάται γρήγορα, αλλά στιγμιαία (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Χρειάζεται την οπτική διέγερση πινάκων, ανακοινώσεων, θέλει να έχει γραπτές οδηγίες και μια λεπτομερή επισκόπηση και γνώση των επιμέρους στόχων (De Porter & Hernacki, 1992). Να κατανοεί το βασικό σκοπό (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ1: «...τα λέω τόσο απλά και τόσο κατανοητά που δεν υπάρχει περίπτωση να μην καταλάβει ο άλλος...», «... θυμάμαι την εικόνα, μου έρχεται στο μυαλό μου...» Σ2: «...θα μου άρεσε να έχει λίγα λόγια, πολύ περιεκτικά και εικόνες...», «...πρέπει να μου τυπωθούν στο μάτι...», «...λίγα σημεία με bullets και κυρίως θα έχει εικόνες...», «...να βγάζω σε κάθε παράγραφο μία δύο λεζούλες...», «...λέξεις κλειδιά...».</p>	<p>Η συλλογιστική πορεία της σκέψης του είναι παραγωγική ξεκινάει από το γενικό και καταλήγει στο μερικό, παρουσιάζοντας αρχικά τη βασική του άποψη σε ένα θέμα και το γενικό συμπέρασμα, και δευτερευόντως περνά στην ανάλυση και παρουσίαση των επιχειρημάτων. Φιλτράρει τις πληροφορίες διδάσκοντας μόνο αυτές που κρίνει ότι είναι χρήσιμες (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Όταν ο δάσκαλος δημιουργεί μια ψυχική εικόνα, του παρέχει μεγαλύτερη κατανόηση και ισχυρότερη ανάκληση της μάθησης. Οι καλά επιλεγμένες εικόνες μπορεί να κάνουν οποιαδήποτε εργασία εκμάθησης πιο ευχάριστη (De Porter & Hernacki, 1992). Μαθαίνει βλέποντας άλλον να κάνει μια επίδειξη (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ1: «...θέλω να περνάω στα παραδείγματα ...», «...να το έχουν κάνει εικόνα μέσα τους, να το έχουν εισπράξει...», «...να 'χει περάσει στο υποσυνείδητό τους, να το έχουν πάρει βιωματικά, να μη χρειαστεί να μελετήσουν...» Σ2: «...αν όμως μου έδειχνες τα βήματα μπορούσα αμέσως να τα καταλάβω...», «...να μου εντυπωθεί να μου λέει και παραδείγματα...», «...για να μπορέσω μετά να το ανακαλέσω στη μνήμη μου επειδή το είδα ακριβώς όπως το είχα κάνει...», «...να έχει λίγα λόγια, αυτά που έχει η θεωρία να υπάρχουν σε εικόνες...» Σ2: «...τους δείχνω...», «...πρέπει όλα να υπάρχουν να τα βλέπουν και να μπορούν να τα καταλαβαίνουν...», «...με μεταδοτικότητα να κάνουν αστεία...».</p>	<p>Προτιμά να χρησιμοποιεί εικόνες και να δημιουργεί νοητές εικόνες. Είναι συνήθως λακωνικός και δίνει έμφαση μόνο στα σημαντικά μέρη του μαθήματος, αναλύοντας τα καιρία σημεία με το βασικό νόημα, παρακάμπτοντας λεπτομέρειες που θεωρεί περιττές και αυτονόητες (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Ασχολείται με την εμφάνιση, τόσο από άποψη ρούχων όσο και από παρουσίαση (De Porter & Hernacki, 1992). Συχνά, προσέχει τα πάντα, για να παρακολουθεί τις εμφανίσεις (De Porter & Hernacki, 1992). Παρατηρεί και δίνει σημασία σε μη λεκτικά στοιχεία, όπως τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ1: «...είχα μια δασκάλα, ήθελα να είναι περιποιημένη, να είναι βαμμένη, να φοράει ωραία ρούχα, ήταν απεριποίητη...», «...φόραγε κάτι παπούτσια, κάτι γυαλιά και με τρέλαινε...», «...βλέπω τον Γερμανό να σκάει μύτη με την κάλτσα και τρελαίνομαι...», «...θέλω να βλέπω ωραία πράγματα...», «...πιστεύω πως η εικόνα παίζει μεγάλο ρόλο, την εμφάνιση την προσέχω πάρα πολύ προσέχω τα πάντα...», «...έχω θέμα με την αισθητική και στους ανθρώπους και στο χώρο, δηλαδή θέλω να βλέπω ωραία πράγματα...», «...φόραγε κάτι γυαλιά με τα οποία έχανε τα χαρακτηριστικά του προσώπου...», «...μπορείς να καταλάβεις πολλά από την εικόνα κοιτώντας ένα παιδί ή έναν ενήλικα, για την προσωπικότητα...» Σ2: «...επειδή είμαι οπτικός τύπος θα παρατηρήσω καλά έστω και αστραπιαία αυτούς που μιλάνε από το τι φοράνε, πως κινούν τα χέρια τους, θα τα παρατηρήσω όλα, από το αν έχει δαχτυλίδι, τι στιλό έχει κι αν είναι και πολυτελή αντικείμενα τα προσέχω ακόμη περισσότερο...», «...ακόμα και τι</p>	<p>Σαρώνει με τα μάτια του το χώρο, έχει οπτικοχωρικό συντονισμό και δεξιότητες προσανατολισμού. Διαβάζει γρήγορα και βιαστικά τις οδηγίες, τις «σαρώνει» παρά τις κοιτά με λεπτομέρεια (Πασχαλίδης, 2014). Από τη φύση του έχει μια πιο διεισδυτική και ανοιχτή ματιά στο χώρο (Paschalidis, 2014e). Δρα ακαριαία, έχει γρήγορα αντανάκλαστικά (Paschalidis, 2020b). Τα αντανάκλαστικά του είναι τόσο αστραπιαία που δρα πριν προλάβει να σκεφτεί. Με εξαιρετική ευστροφία, ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τα δεδομένα με ιλιγγιώδεις ταχύτητες και δίνει λύσεις (Paschalidis, 2014d). Είναι αυθόρμητος στο λόγο του, εκφράζεται ελεύθερα (Πασχαλίδης, 2014).</p>

	<i>κάλτσες φοράει ο άλλος θα παρατηρήσω...», «...θα παρατηρήσω αυτούς που μιλάνε από το τι φοράνε μέχρι πως στέκονται, πως χρησιμοποιούν τα χέρια τους, θα τα παρατηρήσω όλα, αυτή είναι η πρώτη εντύπωση πρέπει να με κερδίσει, να με κρατάει συνέχεια σε επαγρύπνηση...».</i>	
Μπορεί να δει τις πραγματικές λέξεις στο μυαλό του, καλή ικανότητα στην ορθογραφία (De Porter & Hernacki, 1992).	<i>Σ1: «...θυμάμαι τη λέξη μου έρχεται στο μυαλό και τα θυμάμαι όλα...». Σ2: «...όπως την ώρα που το έγγραφο να το ανακαλείς στη μνήμη, επειδή το είδα ακριβώς όπως το είχα κάνει...».</i>	Στη γραφή αντιλαμβάνεται οπτικά το γράμμα ή τη λέξη (Πασχαλίδης, 2014).
Δίνει βάση στο τι βλέπει κι όχι στο τι ακούει (De Porter & Hernacki, 1992). Διαθέτει ικανότητες οπτικοποίησης, τείνει να βλέπει εικόνες στο μυαλό του όταν θυμάται πράγματα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).	<i>Σ1: «... κοιτάς-ξέρεις ...», «...δε μπορώ να ακούω τέτοια...», «ο εκπαιδευτής έλεγε πάρα πολλά ...», «...το έφερνε γύρω γύρω κι εμένα με κούρασε...», «...μίλαγε πάρα πολύ, τις διαφάνειες μπορούσα να τις δω και να καταλάβω ... με βοηθάνε πιο πολύ, αντίθετα ο εκπαιδευτής μίλαγε πάρα πολύ...», «...αν υποθέσουμε ότι η εικόνα λείπει κι εγώ αρχίζω να σου εξηγώ, τι πιθανότητες έχεις να καταλάβεις τι θέλω να σου πω...». Σ2: «...δε μπορώ να μου το διαβάξεις και να μου εξηγήσεις πρέπει να το δω...πρέπει να το δω για μένα είναι πολύ σημαντικό...», «...μόνο εικόνες που θα πιστοποιούν αυτά που έχει η θεωρία...».</i>	Διδάσκει όσα κρίνει χρήσιμα στους μαθητές. Γρήγορη αντίληψη, γρήγορη δράση. Συγκεντρωμένος σε ό,τι βλέπει. Επεξεργάζεται τις πληροφορίες ακαριαία και γρήγορα (Πασχαλίδης, 2014).
Στην απόκτηση συνολικής εικόνας και στην εμβάθυνση τον βοηθούν τα διαγράμματα, τα σύμβολα οι έγχρωμες εικόνες και η δημιουργία χαρτών μυαλού (De Porter & Hernacki, 1992). Βλέπουν μια έννοια συνολικά και όχι σε μεμονωμένα μέρη (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).	<i>Σ1: «...είναι άλλο να μάθεις απ' έξω κι άλλο να 'χεις πιάσει όλο το νόημα...», «...πρώτα κοιτάω το χάρτη για να έχω τη συνολική εικόνα...», «...σημειώνω σε ένα σημείο όλα τα σημαντικά για να τα κρατάω στο μυαλό μου με μια αλληλουχία και συνήθως κάνω μια κωδικοποίηση με τα πιο σημαντικά τα γράφω με μια συγκεκριμένη σειρά...». Σ2: «...να θυμηθώ το χρώμα που το έχω γράψει...», «...με βοηθούν τα ακρωνύμια, λέξεις κλειδιά...».</i>	Εστιάζει σε εικόνες προάγει τη συλλογιστική σκέψη των μαθητών σε ολιστικό επίπεδο. Επικεντρώνεται στην ουσία. Δε δίνει σημασία σε επιμέρους λεπτομέρειες, τις οποίες θεωρεί περιττές, ασχολείται με τα πιο σημαντικά, αντιλαμβάνεται τη συνολική εικόνα. Αναλύει μόνο τα καίρια σημεία. Χρησιμοποιεί εικόνες και δημιουργεί νοητές εικόνες (Πασχαλίδης, 2014).
Συνηθίζει πρώτα να κάνει εικονογραφήσεις και να καταγράφει βήματα για την επίλυση του προβλήματος συστηματικά (Aripah, Kartono & Isnarto, 2018).	<i>Σ1: «...απλά πρέπει να ξεχωρίσεις τα πιο σημαντικά στοιχεία...», «...πολύ συνοπτικά και περιεκτικά...», «...έχουμε κάνει το πλάνο της έκθεσης, μετά θα παρουσιάσουμε λέξεις που μπορούν να μπουν μέσα και φράσεις κι αφού τους έχεις δώσει όλη τη δομή και όλο το λεξιλόγιο παράγεται γραπτός λόγος...». Σ2: «...βγάζω στην άκρη τα πιο σημαντικά, μια-δύο λέξεις κλειδιά...», «...τα γράφω με μια συγκεκριμένη σειρά...».</i>	Έχει την ικανότητα να διακρίνει και να παρουσιάζει σωστά τα σημαντικότερα σημεία μιας εργασίας δίνοντας έμφαση στην ουσία (Πασχαλίδης, 2014).
Μιλά γρήγορα. (De Porter & Hernacki, 1992)	Σ1, Σ2. Γρήγορη ομιλία, διακοπή της ερώτησης πριν ολοκληρωθεί η εκφώνηση, για να απαντήσει. (Ημερολόγιο συνέντευξης).	Είναι ανυπόμονος, βιάζεται πάντα να μιλήσει, αντιλαμβάνεται με μεγάλη ταχύτητα τις νέες πληροφορίες είναι πολύ μεγάλη. Απαντά γρήγορα, πριν καν ακούσει ολόκληρη την ερώτηση. Έχει ανεπτυγμένη τη βραχυπρόθεσμη μνήμη και γι' αυτό βιάζεται να πει γρήγορα αυτά που θέλει για να μην τα ξεχάσει (Πασχαλίδης, 2014).

7.2.2. Συσχέτιση Ακουστικού VAK με Β Τύπου Tri-Anthropo-Model

Οι εκπαιδευτικοί Β Τύπου προτιμούν την προφορική και ακουστική παρουσίαση των πληροφοριών και την επισταμένη ανάλυσή τους (Πασχαλίδης, 2014). Στην προσπάθειά τους να είναι κατανοητοί, γίνονται υπέρμετρα επεξηγηματικοί, με αποτέλεσμα να εξαντλούν τα αποθέματα βραχυπρόθεσμης μνήμης των μαθητών τους. Θέλουν να προσλαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες για ένα θέμα και δίνουν έμφαση στην άσκηση της μνήμης την οποία ενισχύουν μέσω της συνεχούς επανάληψης. Αφομοιώνουν καλύτερα τις πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω του τόνου της φωνής, της ταχύτητας στην ομιλία και δείχνουν προτίμηση στο ακουστικό υλικό και τις λεκτικές συζητήσεις, τις οποίες αξιοποιούν για να μαθαίνουν καλύτερα (Πασχαλίδης, 2014) (Πίνακας 7.2.2.1.). Ο αναλυτικός λόγος και η

προτίμηση στη λήψη πολλών πληροφοριών εξηγείται και από το ότι οι Β Τύπου παρουσιάζουν ελλειμματική προσοχή λόγω πολλαπλών σκέψεων, ο λεκτικός συλλογισμός τους είναι πλούσιος, αναλυτικός και λεπτομερής, σκέφτονται με αργά και διαδοχικά βήματα, ξεκινάνε κάνοντας πάντα έναν πρόλογο, θέλοντας να συμπεριλάβουν στις απαντήσεις τους όσο το δυνατόν πιο πολλές πληροφορίες (Πασχαλίδης, 2014).

Παρόμοια γνωρίσματα και προτιμήσεις παρουσιάζουν όσοι κατατάσσονται στο ακουστικό στιλ μάθησης του μοντέλου VAK, οι οποίοι κατανοούν καλύτερα όταν προσλαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες μέσω αφήγησης και συζήτησης. Για να μαθαίνουν θέλουν να ακούνε το υλικό και να συμμετέχουν σε συζητήσεις (Konac, 1999), απολαμβάνουν να εξηγούν αυτά που έμαθαν σε άλλους (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017) και θέλουν να τους παρέχονται πολλές πληροφορίες με δυνατή ανάγνωση (Aripah, Kartono & Isnarto, 2018) (Πίνακας 7.2.2.1.). Οι διαλέξεις τους βοηθούν να κατανοούν καλύτερα. Οι ακουστικοί τύποι θυμούνται τις πληροφορίες με τον τρόπο που τις άκουσαν και προσπαθούν να κατανοήσουν τα επιμέρους σημεία για να μπορέσουν να αποκτήσουν τη συνολική εικόνα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Έχει βρεθεί πως μια από τις κεντρικές εγκεφαλικές δομές λειτουργίας του Β Τύπου προσωπικότητας είναι ο βρεγματικός φλοιός (Πασχαλίδης, 2016). Σύμφωνα με έρευνες της νευροεπιστήμης ο βρεγματικός φλοιός είναι υπεύθυνος για την σύνθεση πληροφοριών που προέρχονται από ακουστικά ερεθίσματα (Lewald, Foltys & Töpper, 2002).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από εκφράσεις που αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και πιστοποιούν τη σχέση μεταξύ ακουστικού μαθησιακού στιλ και Β Τύπου εκπαιδευτικών: «...είμαι πολύ καλή στο να το αφηγούμαι...», «...ολοκληρώνεται η εικόνα όταν θα τη συζητήσω όχι όταν θα τη διαβάσω κι έτσι μαθαίνω...», «...το αναλύω πάρα πολύ για να γίνει κατανοητό...» και «...θέλω να δώσω ένα θέμα με χίλιους δυο πιθανούς τρόπους σε σημείο που οι μαθητές επαναστατούν, και στο τέλος λένε κυρία θα ξεχάσουμε κι εκείνα που ξέραμε...» (Πίνακας 7.2.2.1.).

Το ακουστικό στιλ μάθησης, στο οποίο δείχνουν προτίμηση οι Β Τύπου, βρίσκεται σε αντιστοιχία με τους ολιστικούς τύπους, σύμφωνα με την κατάταξη της Prashing, οι οποίοι χρησιμοποιούν μουσικούς ρυθμούς για να απομνημονεύουν εύκολα, υποβάλλουν συχνές ερωτήσεις και περιμένουν αναλυτικές και επεξηγηματικές απαντήσεις, αγχώνονται συνεχώς για το ποιο πρέπει να είναι το επόμενο βήμα τους και αναρωτιούνται γιατί πρέπει να το κάνουν (Prashing & Baerbara, 2000a). Παρόμοια χαρακτηριστικά εμφανίζουν οι ακουστικοί τύποι της Leaver, οι οποίοι προσλαμβάνουν καλύτερα ηχητικές πληροφορίες οι οποίες δίνονται μέσω του ρυθμού, της χροιάς και της έντασης της φωνής (Leaver, 1997). Οι προφορικοί τύποι της Leaver οι ακουστικοί του Μοντέλου VAK και οι Β Τύπου βρέθηκε να σχετίζονται ακόμη στο ότι εκφράζονται με ακρίβεια στο λόγο τους, αποφεύγουν τις γραπτές οδηγίες με εικόνες, μαθαίνουν μέσω διαλόγου και διαλέξεων και η μνήμη τους ανακαλεί πιο εύκολα τον τρόπο με τον οποίο άκουσαν όσα συζητήθηκαν (Leaver, 1997) (Πίνακας 7.2.2.1.).

Πίνακας 7.2.2.1. Αποσπάσματα συνεντεύξεων και σύγκριση με μαθησιακά στιλ και 3 Τύπους

ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ VAK – Β ΤΥΠΟΣ TRI- ANTHROPO		
VAK	PRESENT STUDY	TRI-ANTHROPO
Ο ακουστικός μαθητής προτιμά να ακούσει το υλικό. Θέλει να συμμετέχει σε συζητήσεις και ομαδική εργασία. (Konac, 1999).	Σ3: «...ανακάλυψα τυχαία ένα ακουστικό βιβλίο, είναι κάτι για μένα που αν υπήρχε σε όλα τα συγγράμματα θα ήταν το top θα το επέλεγα πολύ...», «...επιδιώκω το διάλογο...», Σ4: «...θέλω να ακούω πληροφορίες γι' αυτό μου αρέσουν τα ντοκιμαντέρ...», «...τη λέξη δεν την ορθογραφώ επειδή έχω το οπτικό της ίνδαλμα, αλλά κυρίως επειδή όπως την ακούω είναι σαν να ακούω και τα ενδιάμεσα γράμματα...», «...όταν κάναμε on line μάθημα δεν το τελειώναμε πραγματικά με τίποτα, δεν ολοκληρώναμε με τίποτα γιατί μιλάγαμε με τις ώρες...», «...πολύς διάλογος, το αναλύω πάρα πολύ για να γίνει κατανοητό...».	Μέσα από την προφορική ομιλία αλλά και τις συζητήσεις συλλαμβάνει πληροφορίες και εκπαιδεύει πιο εύκολα. Έχει μεγάλη ευχέρεια στο διάλογο και στη σύνταξη προτάσεων. Στις συζητήσεις είναι πολύ ομιλητικός περιγράφει τα πάντα με πολλές λεπτομέρειες (Πασχαλίδης, 2014).

<p>Θυμάται πληροφορίες από τον τρόπο που τις άκουσε (Kovac, 1999). Έχει θεωρητικό στίλ μάθησης, πρέπει να κατανοήσει τα μικρά μέρη και τις σχέσεις μεταξύ τους για να αποκτήσει μια μεγαλύτερη εικόνα και βαθύτερη κατανόηση. Ακολουθεί εύκολα προφορικές οδηγίες και προτιμά να ακούει παρά να διαβάζει (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Ενώ δυσκολεύεται στις γραπτές οδηγίες είναι καλός στο να κατανοεί πλήρως μία διάλεξη και να κρατά σημειώσεις (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ3: «...αυτό που θα ακούσω το μαθαίνω...», «... το πως τα μετέφερε ο άλλος και όχι το τι...», «...θυμάμαι πως πέρασα και τι άκουσα, πως ένιωσα, το δέσιμο που είχαμε μαζί...», «...να εξηγή με λεπτομέρειες προφορικά και θεωρώ ότι τα έλυσα όλα...», «...όσο είχα το μοτίβο της διάλεξης, δηλ. να ακούνε μόνο εμένα, αυτό εμένα με γέμιζε μεγάλη χαρά...», «...προσπαθώ όσο γίνεται να δίνω σαφείς οδηγίες γιατί κι εγώ θέλω σαφείς οδηγίες όταν διαβάζω...», «...με βοηθάει το ακούω τι λες...», «...είμαι πολύ καλή στο να αφηγούμαι...». Σ4: «...εξηγώ πάρα πολύ πάρα πολύ, αναλύω, ζητάω προφορικές οδηγίες...», «... πιο πολύ μου αρέσει να το ακούω και το θυμάμαι...», «...θα ζητήσω προφορικές οδηγίες...», «...κρατώντας σημειώσεις...», «άλλες φορές χρειάζεται να διαβάσω δυνατά να επαναλάβω, για να εντυπωθεί ακουστικά η λέξη...», «...για να ακουστούν, δε μου λείπει κάτι οπτικά η λέξη, μου λείπει περισσότερο ακουστικά...».</p>	<p>Θεωρητικός, σχολαστικός με αργή και διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών. Θέλει να του εξηγούν προφορικά, να αναλύουν με λεπτομέρεια μαζί αυτό που θέλει να κάνει και να του το επαναλαμβάνουν πολλές φορές για να το κατανοήσει πλήρως. Είναι υπερβολικά αγχώδης, με συνέπεια να μπλοκάρεται γενικότερα η αντίληψη και η ικανότητα του να βλέπει την κατάσταση ολιστικά. Έχει ακουστική μνήμη και είναι σπουδαία η ικανότητα του εγκεφάλου του να συλλαμβάνει, να συγκρατεί και να εμπνέει νέα δεδομένα όταν τα ακούει μέσα από το λόγο του άλλου. Μαθαίνει μεγάλα κομμάτια απ' έξω (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Θέλει να εξακριβώσει την πραγματική σημασία των λέξεων, τον βοηθά να ακούει ακουστικά στοιχεία της λέξης όπως ο επιτονισμός. Μαθαίνει μέσα από τη συζήτηση, απολαμβάνει να εξηγεί αυτά που έμαθε σε άλλους (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ3: «...μιλάγαμε με τις ώρες, πολύς διάλογος ...». Σ4: «...θυμάμαι αυτά που άκουσα, πάρα πολύ καλά, θυμάμαι πάρα πολλές λεπτομέρειες...», «...μπορώ και αναπαριστώ μετά με κάθε λεπτομέρεια τον τρόπο, πως κινήθηκε, πως μίλησε, τον τρόπο που χρωμάτισε και γι' αυτό μου μένουν και λέξεις κλειδιά ακουστικά, στον επιτονισμό, σε ποιες λέξεις έμεινε παραπάνω, όλα αυτά είναι ακουστικά στοιχεία μιας λέξης...», «...όταν ακουστικά ο τρόπος δε με κερδίζει δε μαθαίνω, δε μαθαίνω...», «...αυτό που θα ακούσω το μαθαίνω, ό,τι έχω ακούσει από το σχολείο μέχρι το πανεπιστήμιο...», «...οι σημειώσεις με λέξεις κλειδιά με βοηθούν να ανασυνθέσω μια γενική εικόνα, όχι όμως πλήρως γιατί αν δεν την έχω συζητήσει με τον υπεύθυνο καθηγητή μου, είμαι αιώνια μαθήτρια, δηλ. ολοκληρώνεται η εικόνα όταν θα τη συζητήσω, όχι όταν θα τη διαβάσω κι έτσι μαθαίνω ...»</p>	<p>Είναι ακουστικός, προτιμά την προφορική παρουσίαση των θεμάτων και την επιστάμενη ανάλυσή τους, ικανοποιώντας αρχικά τη δική του ανάγκη να ακούει το λόγο του, αλλά και τον λόγο των μαθητών του μέσα από την εξέταση τους στο μάθημα, ή τη συμμετοχή σε μια γενικότερη συζήτηση. Καταλήγει να υπερβάλλει στην ανάλυση, ελέγχει ξανά και ξανά μήπως δεν κατάλαβε κάτι, ή μήπως έκανε κάποιο λάθος. Θέλει να έχει στήριγμα σε ό,τι κάνει, πρέπει να του το αναλύσει κανείς με πολλές λεπτομέρειες και πολλές φορές, για να μην έχει αμφιβολίες. (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Ο μαθητής ακουστικής εκμάθησης είναι λιγότερο προσεκτικός στην ολοκλήρωση ερωτήσεων μαθηματικής ικανότητας. Είναι σε θέση να καταγράψει βήματα για την επίλυση προβλημάτων συστηματικά, αλλά το κάνει με τρόπο ατελή (Aripah, Kartono & Isnarto, 2018).</p>	<p>Σ3: «...στα μαθηματικά οι φορές στις οποίες μου ξέφευγαν πράξεις, όχι όμως από απροσεξία, από άγχος, κι από το άγχος μου δεν έβλεπα...», «...αλλά ήμουν λιγότερο προσεκτική όταν ολοκλήρωνα μια συγκεκριμένη πράξη...». Σ4: «...δεν τελειώναμε πραγματικά με τίποτα, δεν ολοκληρώναμε με τίποτα...», «...η οργάνωση με βοηθάει πάρα πολύ, να καταγράψω τα βήματα, μπορεί και να μην το τελειώσω ποτέ...», «...μόνο όταν έχω deadline...με βοηθάει, αν δεν έχω, ξεφεύγω... να έχω μια σχετική προσήλωση...».</p>	<p>Στα μαθηματικά έχει αργή αντίληψη, σκέφτεται πολλούς τρόπους, ελέγχει με τη σκέψη την ορθότητα της λύσης και χάνεται, με αποτέλεσμα να καθυστερεί να λύσει τα προβλήματα. Εξαιτίας εσωτερικών (σκέψεις, συναισθήματα) ή εξωτερικών ερεθισμάτων (ήχοι, ομιλίες) διακόπτει χωρίς σοβαρό λόγο την εργασία του και αποτυγχάνει να την ολοκληρώσει (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Θέλει πολλές πληροφορίες με δυνατή ανάγνωση δεν καταλαβαίνει τις γραπτές πληροφορίες διεξοδικά. (Aripah, Kartono & Isnarto, 2018). Θυμάται πληροφορίες που παρουσιάζονται με τη μορφή μελωδίας, ποιήματος ή τραγουδιού (Hussain, 2017). Τον βοηθούν πληροφορίες σε ρυθμικά μοτίβα, όπως ένα τραγούδι ή ένα ποίημα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ3: «...πάντα θα έχω στις παρουσιάσεις μου συνδέσμους που θα πηγαίνουν σε βιντεάκια ή σε τραγούδια...». Σ4: «...Θεωρώ κάθε πληροφορία πολύτιμη, γι' αυτό το λόγο θέλω κι εγώ να ακούω πληροφορίες, γι' αυτό μου αρέσουν πολύ τα ντοκιμαντέρ, και να δίνουν πολλές πληροφορίες και θέλω να δώσω ένα θέμα με χίλιους δυο πιθανούς τρόπους σε σημείο που οι μαθητές επαναστατούν και στο τέλος λένε κυρία θα ξεχάσουμε κι εκείνα που ξέραμε κι οπωσδήποτε ήδη από δημοτικό συγκρατούσα πράγματα με αφηγηματικό τρόπο που διηγούνταν ιστορίες ανέκδοτα, κάποιες πληροφορίες ανέκδοτες, ή κάτι που ο Κολοκοτρώνης είχε πει ή τον τρόπο που λειτουργεί...», «...με κουβέντα πολλή κουβέντα...», «...με διαθέσιμικότητα μαζί με μια ζωγραφιά, με ένα τραγούδι, ή με πράξεις, κάτι συνδυαστικό που να μου τα μαζεύει όλα...».</p>	<p>Για να απαντήσει ή να γράψει ρωτά για να σιγουρευτεί, μπερδεύεται για το τι πρέπει να κάνει. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην προσπάθειά του να γίνει κατανοητός, γίνεται υπέρμετρα επεξηγηματικός, δίνοντας σημασία σε λεπτομέρειες που ανακόπτουν τη ροή του μαθήματος και εξαντλούν τα αποθέματα της βραχυπρόθεσμης μνήμης των μαθητών. Όταν μελετά, χάνεται στις λεπτομέρειες. Του αρέσει να απαγγέλει ένα ποίημα, να τραγουδά, να διαβάζει φωναχτά (Πασχαλίδης, 2014).</p>

<p>Κινεί τα χείλη του και διαβάζει δυνατά και χαίρεται όταν του διαβάζουν δυνατά. Μπορεί να επαναλάβει όσα άκουσε και να μιμηθεί τον τόνο, το ρυθμό και το timbre. Δυσκολεύεται να γράψει, αλλά έχει υπέροχη αφήγηση, μιλά με μοτίβο ρυθμού (De Porter & Hernacki, 1992).</p>	<p>Σ3 «...έχω καλή σχέση με την αφήγηση που συνίσταται σε λεπτομέρειες, δηλαδή δεν είμαι για σύντομους μύθους, είμαι γι' αυτές τις μακροσκελείς αφηγήσεις γι' αυτό μου αρέσουν και τα μυθιστορήματα...», «...καμιά φορά όταν βάζω στους μαθητές μου διαγώνισμα, βάζω και μουσική...», «...με βοηθάει πάρα πολύ όταν διαβάζω ο ρυθμός, παλαιότερα διάβαζα και με συνοδεία μουσικής...». Σ4: «...στο διάβασμα να έχω ρυθμό, να διαβάζω με ένα ρυθμό και με τη χροιά της φωνής μου προσπαθώ να μεταδώσω...», «...είμαι πολύ καλή στο να το αφηγούμαι...», «...το ακούω τι λες και μας το λέγανε σε σεμινάριο, δείχνει ενσυναίσθηση...».</p>	<p>Έχει ακουστική μνήμη επικεντρώνεται με προσοχή σε ό,τι κάνει και το συζητάει με τον εαυτό του. Προτιμά να ακούει το λόγο του, αλλά και το λόγο των άλλων. Ξεπερνά το φόβο του όταν σηκώνονται και εκτίθεται να απαγγείλουν ή να αφηγηθούν (Πασχαλίδης, 2014).</p>
<p>Αποσπάται εύκολα από μια αναταραχή (De Porter & Hernacki, 1992).</p>	<p>Σ3: «...θέλω να έχω μια σχετική προσήλωση...». Σ4: «...να διαβάζω σε έναν τελείως απομονωμένο χώρο όπου τίποτα δε μπορεί να μου τραβήξει την προσοχή...»,</p>	<p>Παρουσιάζει μεγάλη διάσπαση, δεν αντέχει να ασχολείται αποκλειστικά και για αρκετό χρόνο με ένα πράγμα. Αφαιρείται από πολλές σκέψεις και δεν μπορεί να παρακολουθήσει τον δάσκαλο. Χάνεται στην ασάφεια και στις σκέψεις (Πασχαλίδης, 2014).</p>

7.2.3. Συσχέτιση Οπτικοακουστικού VAK με Γ Τύπου Tri-Anthropo-Model

Από τις συνεντεύξεις των Γ Τύπου προέκυψε πως οι καταγραφές τους βρέθηκαν να είναι σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά του οπτικοακουστικού στιλ μάθησης του μοντέλου VAK. Οι Γ Τύπου εκπαιδευτικοί είναι κιναισθητικοί καθώς προτιμούν το συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων. Αναφορικά με την οργάνωση του υλικού τους αυτή γίνεται βάση προγράμματος και συστήματος, με συνδυασμό θεωρίας και πράξης (Paschalidis, 2020b; Πασχαλίδης, 2014b). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων: «τα παιδιά μαθαίνουν αυτά που είναι να μάθουν αλλά μέσα από μια πιο πρακτική και βιωματική οδό», «συχνά πηγαίνω τα παιδιά εκδρομές θέατρο και πολλή από τη διδακτέα ύλη βγαίνει μέσα από αυτές τις δράσεις», «ο συνδυασμός αυτών των πραγμάτων, ήχος, εικόνα, βίντεο, αυτό που διαβάζεις...», «...εμπλέκομαι με όλους τους τρόπους, και θα διαβάσω, και θα το δω οπτικά, και ηχητικά, και προβολή βίντεο...», «...γενικώς μου αρέσει να εξερευνώ νέους τρόπους και νέα αντικείμενα...», «...στη γλώσσα χρησιμοποιώ πάρα πολύ τη δραματοποίηση, παίζω ρόλους, μιμούμαι διάφορες προσωπικότητες...», «...θα με οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση ο συνδυασμός αυτών των πραγμάτων...» και «...πρόσφατα έκανα ένα Project καινοτομίας με χρήση GPS». Επιδιώκουν αλλαγές στο περιβάλλον και ανατρέπουν τις καθιερωμένες και συντηρητικές μεθόδους (Paschalidis, 2020a): «...μου αρέσει να μαθαίνω, να εξελίσσομαι, τα καινούρια αντικείμενα, βαριέμαι εύκολα...» (Πίνακας 7.2.3.1.). Οι παραπάνω προτιμήσεις γίνονται καλύτερα κατανοητές καθώς οι Γ Τύπου λειτουργούν με τον πολυαισθητηριακό συνειρμικό φλοιό ο οποίος λαμβάνει ερεθίσματα από πολλαπλές αισθητήριες οδούς, με αποτέλεσμα να αναζητούν έντονες εμπειρίες και ερεθίσματα που να τους προκαλούν το ενδιαφέρον (Mesulam, 1998). Πρόκειται για καινοτόμους εκπαιδευτικούς παθιασμένους, επίμονους και τελειομανείς που συνδυάζουν τη μαθητοκεντρική με την δασκαλοκεντρική προσέγγιση, προσφέρουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του μαθήματος, ώστε οι μαθητές τους να αναλαμβάνουν ενεργητική δράση (Paschalidis, 2020b; Πασχαλίδης, 2014b; Πασχαλίδης, 2014). Χαρακτηριστικό γνώρισμα των κιναισθητικών τύπων σύμφωνα με το μοντέλο VAK, είναι η αντιληπτική προτίμησή τους στο να συνδυάζουν την εμπειρία με την πρακτική (Fleming & Mills, 1992). Επιλέγουν να μαθαίνουν πράττοντας, με βιωματικό τρόπο μέσα από δραστηριότητες και εμπειρίες που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον όπως πειράματα, εργαστήρια, φυσικές δραστηριότητες και δραματοποίηση (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017) (Πίνακας 7.2.3.1.). Τα χαρακτηριστικά των κιναισθητικών Τύπων του μοντέλου VAK, σύμφωνα με το οποίο μαθαίνουν και προσλαμβάνουν καλύτερα τις πληροφορίες μέσα από πρακτικό και βιωματικό τρόπο βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τις δηλώσεις των Α Τύπου

εκπαιδευτικών: «... μ' αρέσει να εξερευνώ νέους τρόπους, πηγαίνω τα παιδιά εκδρομές θέατρο...», «... κάποτε είχα κάνει ένα σεμινάριο γευστηγασίας...», «...τους δίνω υλικά για πειράματα...», «...μαθαίνουν μέσα από τη βιωματική οδό, πιο πρακτικά...» (Πίνακας 7.2.3.1.). Όσο αφορά τη σωματική επαφή, την οποία οι Γ Τύπου επιζητούν, επιβεβαιώνεται και από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων για το πόσο κοντά είναι με τους μαθητές τους και πως επιδιώκουν την επαφή μαζί τους: «...είμαι κοντά στα παιδιά από χαρακτήρος...», «...δεν κρατάω αποστάσεις, κάθε άλλο...», «...δίνω σημασία στη γλώσσα του σώματος και ένα άγγιγμα σε ένα μαθητή...», «...είναι η επαφή που δεν είναι συγκεντρωμένος να τον επαναφέρει...», «...γενικώς είμαι πολύ κοντά με τα παιδιά, κάθε πρωί τα αγκαλιάζω...», «... είναι η αγαπημένη μου στιγμή...», «...δεν είμαι η δασκάλα που κάθεται στην έδρα, είμαι συνέχεια ανάμεσα στα παιδιά...» (Πίνακας 7.2.3.1.). Το χαρακτηριστικό της ανάγκης για επαφή πιστοποιείται και για τους κιναισθητικούς τύπους, οι οποίοι αγγίζουν τους ανθρώπους για να τραβήξουν την προσοχή τους (De Porter & Hernacki, 1992). Έχει βρεθεί πως εκπαιδευτικοί που πλησιάζουν και επιβλέπουν από κοντά τους μαθητές τους, τους τονώνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση (Keith, Tornatzky & Pettigrew, 2015).

Ένα από τα χαρακτηριστικά του μοντέλου VAK είναι και τα υψηλά επίπεδα ενέργειας που διαθέτουν καθώς και η έντονη ανάγκη τους για κίνηση, στοιχεία που είναι κοινά με το μοντέλο Tri-Anthro-Type, σύμφωνα με το οποίο η στάση σώματος των Γ Τύπου είναι έντονα δηλωτική του τύπου τους. Οι Γ Τύπου θέλουν να κάνουν έντονα αισθητή την παρουσία τους, μιλούν με ολόκληρο το σώμα τους, με το στόμα, με τα χέρια και με τα πόδια. Κινούνται παθιασμένα και ακατάπαυστα, έχοντας πάντα την αγωνία να επιβληθούν και όχι απλά να δηλώσουν. Δραματοποιούν με τις κινήσεις και με το λόγο τους τα πάντα. Μοιάζουν με ηθοποιούς σε αρχαίο θέατρο, που μεγεθύνουν συναισθήματα με την ένταση της φωνής τους (Πασχαλίδης, 2020).

Τα παραπάνω γνωρίσματα παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τους οπτικούς και κιναισθητικούς τύπους της Prashing, οι οποίοι μαθαίνουν μέσα από την προσωπική βιωματική ενασχόληση, συμμετέχουν με όλο τους το σώμα και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους μέσα από ποικιλία δράσεων. Παρατηρήθηκε πως όπως οι Γ Τύπου λειτουργούν στην αντίληψή τους κιναισθητικά και κυνηγούν τις έντονες εμπειρίες, έτσι εμφανίζονται οι κινητικοί Τύποι της Leaver, οι οποίοι προσλαμβάνουν κι αυτοί τις πληροφορίες κινητικά και προτιμούν τις δραστηριότητες με ένταση και διάρκεια, ωστόσο όταν το περιβάλλον δεν τους προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα, χάνουν εύκολα το ενδιαφέρον τους και αρκούνται στο να εκπληρώνουν τις βασικές απαιτήσεις του μαθήματος (Prashing & Barbara, 1996; Prashing & Baerbara, 2000a). Χαρακτηριστικές φράσεις από τις συνεντεύξεις των Γ Τύπου που επιβεβαιώνουν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: «...μ' αρέσει να κάνω συνέχεια καινούρια πράγματα...» και «...εύκολα βαριέμαι...». Όπως διαφάνηκε από τις καταγραφές της ημιδομημένης συνέντευξης και τη διασταύρωση των χαρακτηριστικών οπτικοακουστικού στιλ μάθησης με τα χαρακτηριστικά του Γ Τύπου προσωπικότητας, προκύπτει απόλυτη ταύτιση μεταξύ τους.

Πίνακας 7.2.3.1. Αποσπάσματα συνεντεύξεων και σύγκριση με μαθησιακά στιλ και 3 Τύπους

ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ VAK	Γ ΤΥΠΟΣ TRI- ANTHROPO	
VAK	PRESENT STUDY	TRI-ANTHROPO
Ασχολείται σωματικά με το περιβάλλον παίζοντας παιχνίδια ή εκτελώντας επιδείξεις (Sousa and David, 2008). Οι κιναισθητικοί τύποι μάθησης συνήθως είναι καλοί στα πειράματα, στις αθλητικές δραστηριότητες, στις τέχνες και την υποκριτική ενώ μπορούν να συνδυάζουν ταυτόχρονα δύο πράγματα	Σ5: «...με τρόπο βιωματικό με παραδείγματα μέσα από τη ζωή, τα μαθήματά μου προσφέρονται για να εμπλακούν, να κινούμαι...», «...απολαμβάνω τις αθλητικές δραστηριότητες κυρίως τις ομαδικές...», «...η διάλεξη να πιάνει μικρό χώρο και περισσότερο εμπειρικό...». Σ6: «...στο χώρο εμπλεκόμαστε με τα παιδιά...», «...συχνά πηγαίνω τα παιδιά εκδρομές θέατρο και πολλή από τη διδασκεία ύλη βγαίνει μέσα από αυτές τις δράσεις, τα βγάζω έξω στην αυλή να παίζουν...», «...θέλω όπως μ' αρέσει να εξερευνώ εγώ να το κάνουν και τα παιδιά...», «...πρόσφατα παρακολούθησα ένα σεμινάριο με φυσικές επιστήμες...», «...ήταν πολύ οργανωμένο, το κάνανε έξω, κάνανε επιδείξεις...».	Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν κουράζεται να το εμπλουτίζει με δικές του εργασίες, που κατά τη γνώμη του θα ολοκληρώσουν την εκπαίδευση των μαθητών, προσφέροντάς τους επιπλέον εφόδια. Αφήνει τους μαθητές να δοκιμάζουν το μυαλό και τις δυνάμεις του (Πασχαλίδης, 2014).

(Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).		
<p>Μαθαίνει μέσω χειραγώγησης και πρακτικών (De Porter & Hernacki, 1992).</p> <p>Μαθαίνει μέσω μιας φυσικής δραστηριότητας αντί μιας διάλεξης ή παρακολούθησης μιας απλής επίδειξης (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p> <p>Απορροφά πληροφορίες κάνοντας, βιώνοντας, με κίνηση, ενεργώντας με κάποιον τρόπο (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ5: «...περισσότερο εμπειρικό τρόπο, βιωματικό...», «...εμπλέκομαι κι εγώ ενεργά με κάποιες πρακτικές εφαρμογές...». Σ5: «...όταν μαθαίνω εγώ προτιμώ να εμπλακώ...», «...να μαθαίνω από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αντίστοιχη ενέργεια με τη δική μου, φαίνεται η ενέργεια, την εισπράττει, άρα υπάρχει ανατροφοδότηση, προσπαθώ να αποκοδικοποιώ τη διάθεση των μαθητών...», «...πόσο σε εξάπτει αυτό που διαβάζεις, ενδιαφέρον, πόσο εστιάζεις...». Σ6: «...δυσκολεύομαι να κάθομαι πολλή ώρα και να παρακολουθώ...», «...τα παιδιά μαθαίνουν αυτά που είναι να μάθουν αλλά μέσα από πιο πρακτική και βιωματική οδό...». Σ6: «...είχα κάνει ένα σεμινάριο γυσιγνωσίας...», «...στα πλαίσια της γλώσσας με θέμα τη διατροφή, όπου τα παιδιά με κλειστά μάτια δοκίμαζαν με κλειστά μάτια διάφορα τρόφιμα και συμμετείχαμε κι εμείς σε όλα αυτά και ό,τι είναι βιωματικό μου αρέσει πάρα πολύ...».</p>	<p>Εργάζεται με το μυαλό συνεχίζει με τα χέρια (Paschalidis, 2014d).</p> <p>Συνδυάζει τη μαθητοκεντρική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ώστε οι μαθητές να αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο μέσα στην τάξη. Μαθαίνουν ό,τι θεωρούν χρήσιμο με βιωματικό παρά με θεωρητικό τρόπο (Πασχαλίδης, 2014b). Η πολυλογία και οι θεωρίες τον κουράζουν, υλοποιεί την ιδέα, συνθέτει την πληροφορία. (Paschalidis, 2014d).</p>
<p>Αντιληπτικά προτιμά το συνδυασμό εμπειρίας και πρακτικής (Fleming & Mills, 1992).</p> <p>Μαθαίνει μέσω φυσικής ανακάλυψης (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017). Θυμάται όσα έκανε, η μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη του ενισχύεται από τις σωματικές του κινήσεις. Είναι ενεργητικός στη μάθηση όταν ασχολείται με εργαστήρια και προσομοιωμένα περιβάλλοντα (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ5: «...εμπλέκομαι ενεργά με κάποιες πρακτικές εφαρμογές...». Σ6: «...να κάνω φυσικές δραστηριότητες...», «...να καθαρίσουμε το περιβάλλον από τα σκουπίδια...», «...κυρίως δίνω υλικά για πειράματα, χάρτες, πτυχίδες...», «...να ασχολούνται πρακτικά με όλα αυτά...», «...μαθαίνουν αυτά που είναι να μάθουν μέσα από πρακτική και βιωματική οδό...», «...μ' αρέσει κι εγώ να εξερευνώ...», «...λίγα πράγματα θυμάμαι βαριέμαι πολύ, δυσκολεύομαι να κάθομαι και να παρακολουθώ...», «...μ' αρέσει να κάνω συνέχεια καινούρια πράγματα...», «...εύκολα βαριέμαι...».</p>	<p>Είναι πειραματιστής. Επεξεργάζεται τις πληροφορίες αργά επειδή δίνει προσοχή στις λεπτομέρειες. Παράγει ιδέες τις προγραμματίζει και τις υλοποιεί (Πασχαλίδης, 2014). Είναι κιναισθητικός, ορμά με όλο του το είναι κίνηση, αίσθηση και πάθος, για να κάνει και να μάθει αυτό που θέλει, μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη (Paschalidis, 2020b).</p>
<p>Απάντηση στη φυσική προσοχή.</p> <p>Αγγίζει τους ανθρώπους για να τραβήξει την προσοχή τους.</p> <p>Στέκεται κοντά όταν μιλάει σε άτομα (De Porter & Hernacki, 1992).</p>	<p>Σ5: «...είμαι κοντά στα παιδιά από χαρακτήρος...», «...δεν κρατάω αποστάσεις, κάθε άλλο...», «...δίνω σημασία στη γλώσσα του σώματος βλεμματική επαφή και ένα άγγιγμα σε ένα μαθητή...», «...είναι η επαφή που δεν είναι συγκεντρωμένος να τον επαναφέρει...». Σ6: «...αλλάζω ρόλους μπαίνω στη θέση τους για να καταλάβω πως νιώθουν τα πράγματα, από αυτή την οπτική είμαι πολύ κοντά στα παιδιά...», «...γενικώς είμαι πολύ κοντά με τα παιδιά, κάθε πρωί τα αγκαλιάζω...», «...και είναι η αγαπημένη μου στιγμή...», «...δεν είμαι η δασκάλα που κάθεται στην έδρα, είμαι συνέχεια ανάμεσα στα παιδιά...».</p>	<p>Έχει ανάγκη από ανταπόκριση στο αίτημά του για προσοχή και φροντίδα, θέλει να τον αγκαλιάζουν. Αν δεν το αγκαλιάζουν βασιανίζεται. Αναζητούν σωματική επαφή, αγκαλιάζοντας τους άλλους σε κάθε ευκαιρία (Πασχαλίδης, 2014)</p>
<p>Πάντα φυσικά προσανατολισμένος και πολλές κινήσεις (De Porter & Hernacki, 1992).</p>	<p>Σ5: «...πάντα σε ένα χώρο θέλω να προσανατολιζόμαι...». Σ6: «...μ' αρέσει να κινούμαι μέσα στην τάξη...», «...ειδικά όταν είμαι προσηλωμένη θέλω να είμαι μόνη μου και να μη με διακόπτουν...».</p>	<p>Εργατικός και προσηλωμένος από την επιμονή του (Paschalidis, 2014d).</p>
<p>Επισημαίνει κατά την ανάγνωση τι διαβάζει ενώ προσπαθεί να κατανοήσει τα συγκεκριμένα προβλήματα. Συλλέγει πληροφορίες από την ανάγνωση για να δίνει φυσικές απαντήσεις (De Porter & Hernacki, 1992).</p> <p>Χρειάζεται λίγες προφορικές ή γραπτές οδηγίες (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017).</p>	<p>Σ5: «...βιωματικό με τη χρήση τεχνολογίας...», «...ο συνδυασμός, ήχος, εικόνα, βίντεο, αυτό που διαβάζεις, αυτών των πραγμάτων μ' αρέσει η ανάλυση και η λεπτομέρεια, μπορεί να κολλήσω σε ένα σημείο...», «...κωδικοποιώ τις εννοιολογικές συνδέσεις με σχεδιαγράμματα, γραπτά, με χρήση H/Y...». Σ6: «...εκεί που διαβάζω πληροφορίες που με ενδιαφέρουν τονίζω τα σημαντικά, θέλω να απαντώ και να στέκομαι σε ό,τι δεν καταλαβαίνω...», «...εκεί που διαβάζω, διαβάζω πληροφορίες που με ενδιαφέρουν και τονίζω χρησιμοποιώ highlighter και τονίζω στο γραπτό μου τα σημαντικά, θέλω να απαντώ και να στέκομαι ταυτόχρονα σε ό,τι δεν καταλαβαίνω...».</p>	<p>Αν δεν καταλαβαίνει μια λεπτομέρεια ή τη θεωρήσει λάθος τότε μένει σε εκείνο το σημείο μέχρι να τη λύσει και δεν το προσπερνά αν δε λύσει αυτό που έχει μπροστά του. Αρχικά βλέπει τη συνολική εικόνα αλλά κολλάει σε λεπτομέρειες (Πασχαλίδης, 2014).</p>

Είναι δύσκολο να κάθεται για ώρες επειδή η επιθυμία του για συνεχή κίνηση είναι μεγάλη, διαθέτουν υψηλά επίπεδα ενέργειας (Sreenidhi & Tay Chinyi, 2017)	Σ5: «...τα μαθήματά μου προσφέρονται για να εμπλακούν...», «...να κινούμαι στο χώρο...». Σ6: «...γενικώς μ' αρέσει να εξερευνώ νέους τρόπους και νέα αντικείμενα...», «...κι έτσι τα παιδιά κι εγώ δε βαριούνται δε χάνουν το ενδιαφέρον τους...», «...θέλω όπως μ' αρέσει να εξερευνώ εγώ να το κάνουν και τα παιδιά...».	Είναι ανικανοποίητος και εξιτάρεται από τις αλλαγές. Ενδιαφέρεται πάντα να μαθαίνει περισσότερα (Paschalidis, 2014d).
Τεχνική παρακολούθησης εντοπισμού θέσης ως κιναισθητική τεχνική (GPS) (Akrlotsyi & Mahdjoubi, 2011)	Σ5: «...χρησιμοποιώ GPS και την πυξίδα στο κινητό...». Σ6: «...πρόσφατα έκανα ένα project καινοτομίας...», «...με χρήση GPS...», «...δίνω υλικά, GPS...».	Του αρέσει να κάνει καινούρια και καινοτόμα πράγματα (Πασχαλίδης, 2014b). Μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη και ανοίγει όλους τους νέους δρόμους (Paschalidis, 2014d).

Από τη σύγκριση των χαρακτηριστικών των τριών Τύπων προσωπικότητας με αυτά των τριών μαθησιακών στυλ του μοντέλου VAK προκύπτει μια ξεκάθαρη και σαφής αντιστοιχίση. Οι Α Τύπου αντιστοιχούν με τους οπτικούς μαθησιακούς τύπους, οι Β Τύπου αντιστοιχούν με τους ακουστικούς μαθησιακούς τύπους και οι Γ Τύπου με τους οπτικοακουστικούς τύπους μάθησης. Οι παραπάνω συσχετίσεις της σύνθεσης των ευρημάτων επιβεβαιώνουν τη σημαντική σχέση ανάμεσα στο νευροβιολογικό μοντέλο Tri-Anthro-Type και τους τρεις ανθρώπινους τύπους με τη θεωρία των τριών στυλ μάθησης. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και σε παλαιότερες έρευνες (Πασχαλίδης, 2014; Paschalidis & Stathoroulou, 2012a). Η διάκριση των μαθησιακών στυλ, σύμφωνα με τη θεωρία του μοντέλου VAK, φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την εικονική παρουσίαση του υλικού (οπτικό στυλ) την προφορική παρουσίαση (ακουστικό στυλ) και μέσω της οπτικοακουστικής παρουσίασης και της βιωματικής οδού (οπτικοακουστικό στυλ). Έρευνες έδειξαν πως οι περισσότεροι από αυτούς δείχνουν ξεκάθαρα σαφή προτίμηση σε ένα από τα τρία μαθησιακά στυλ και μηδενική σε μία δεύτερη (Fleming, 1995). Η γνώση του μαθησιακού στυλ, του τρόπου με τον οποίο επιλέγουν να μαθαίνουν, επηρεάζει καθοριστικά την πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Έρευνες έχουν πιστοποιήσει την ανάγκη για διδασκαλία με τη χρήση οπτικών ακουστικών υλικών και ερεθισμάτων και την ένταξη της κιναισθησίας για την ενίσχυση της διάδρασης των οπτικοακουστικών μαθητών (Leaver, 1997; Leaver, 1997a; Prashing, 2000a). Τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται ολοένα και περισσότερο πως τα στυλ μάθησης των μαθητών επηρεάζουν το είδος των στρατηγικών μάθησης που επιλέγουν (Ehrman & Oxford, 1990; Chamot, 2004). Έχει φανεί επίσης ερευνητικά πως όταν το μαθησιακό στυλ των διδασκόντων προσαρμόζεται με αυτό των εκπαιδευομένων τότε αυξάνονται τα κίνητρα, οι επιδόσεις και η αυτοπεποίθηση των διδασκόμενων, οι οποίοι διατηρούν περισσότερες πληροφορίες και βιώνουν το μάθημα ως ευχάριστη διαδικασία (Cardoso et al., 2011; Felder, 1993; Jackson & Lawty-Jones, 1996). Αντίθετα όταν το μαθησιακό στυλ δεν προσαρμόζεται στο στυλ των μαθητών, τότε το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να επηρεάζεται αρνητικά (Felder, 1997). Συνεπώς, εφόσον όλοι μαθητές έχουν το μαθησιακό τους στυλ, η άγνοια των μαθησιακών προτιμήσεων επιφέρει μαθησιακή αποτυχία και έλλειψη κινήτρων (Reid, 1987). Ορισμένοι ερευνητές μάλιστα, υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες παρά μόνο διδακτικές δυσκολίες, εφόσον οι μαθητές μπορούν να μάθουν αρκεί να προσαρμοστεί η διδασκαλία τις ατομικές μαθησιακές τους προτιμήσεις (Prashing, 2000).

7.3. Ερευνητικοί Περιορισμοί

Τα ευρήματα που παρατέθηκαν στην παρούσα έρευνα θα πρέπει να τεθούν υπό το πρίσμα ορισμένων περιορισμών. Οι περιορισμοί αφορούν την έλλειψη ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου διερεύνησης των τριών Τύπων Προσωπικότητας καθώς και την απουσία αντίστοιχων μελετών στον ελληνικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, βασικός σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η χορήγηση του ερωτηματολογίου για να καλυφθεί αυτή η έλλειψη και για να συσχετιστούν οι προσωπικότητες με τα μαθησιακά στυλ. Η προσπάθεια συσχέτισης του μαθησιακού στυλ με τον Τύπο προσωπικότητας έγινε μέσα από ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων και παρά την ομοιομορφία των αποτελεσμάτων, κρίνεται απαραίτητη η θεωρητική γενίκευση τους πέρα από το πλαίσιο διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησης τους από την εκπαιδευτική κοινότητα σε πρακτικό επίπεδο.

Ωστόσο ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας, τα ικανοποιητικά αποτελέσματα από την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, οι καλές τιμές αξιοπιστίας, καθώς και η συσχέτιση μεταξύ μαθησιακών στυλ και Τύπων προσωπικότητας που επιβεβαιώθηκε μέσω των ευρημάτων των συνεντεύξεων, συνηγορούν υπέρ των καλών στοιχείων της παρούσας έρευνας και δεν καθιστούν τόσο απαγορευτικούς τους περιορισμούς για τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

7.4. Συμβολή στην Εκπαίδευση

Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το κλειδί της ισορροπίας και της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας η οποία αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό (Ανδρεαδάκης *et al.*, 2019). Στις μέρες μας απαιτείται το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών να ενισχύεται συνεχώς με νέες δεξιότητες. Αυτό αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας και συμβάλλει στην προσωπική ολοκλήρωση των ατόμων. Μέσα από τις νέες δεξιότητες τα άτομα θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις και να προσφέρουν πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη στον εαυτό τους και στους άλλους (Panagiotopoulos, 2017a).

Από τα παραπάνω έχει τονιστεί η αναγνώριση της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού ως μια διεργασία που αλλάζει την πορεία της δράσης των ανθρώπων στο μέλλον (Ανδρεαδάκης *et al.*, 2019). Σύμφωνα άλλωστε με τις αρχές του σύγχρονου Μάνατζμεντ το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της απόδοσης ενός οργανισμού, η επιμόρφωσή του οποίου συμβάλλει στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαιδευομένων (Ανδρεαδάκης *et al.*, 2019).

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να βρει εφαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια τεχνολογική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Με την εφαρμογή αυτή τα νέα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα που θα αναπτυχθούν θα συμβάλλουν στη δημιουργία υλικών και μεθόδων συμβατών με τα προτιμώμενα στυλ μάθησης και τους τύπους προσωπικότητας. Τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι έχοντας επίγνωση των δυνάμεων και των αδυναμιών τους θα μπορούν να αλληλεπιδρούν ενεργητικά. Σε ένα τέτοιο ευνοϊκά διαμορφωμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης η αυτορρύθμιση και η αυτοδιαχείριση της μάθησης, οι οποίες αποτελούν δια βίου δεξιότητες, θα μπορούν να αναπτυχθούν πλήρως. Οι ψηφιακές δεξιότητες και η προώθηση ανάπτυξης περιβαλλόντων που θα υποστηρίζουν την ψηφιακή δράση και καινοτομία, έχουν αναδειχθεί ύψιστης σημασίας και προτεραιότητα στις διεθνείς πολιτικές για την εκπαίδευση (Panagiotopoulos, 2018).

Η αποτελεσματική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί και με την επιλογή κατάλληλων τεχνικών. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές όταν θα λαμβάνουν υπόψιν τα μαθησιακά στυλ και θα σχεδιάζονται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, θα μπορούν να

ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους προσφέροντάς τους μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα γνωρίζει πως ένας Α Τύπου εκπαιδευόμενος είναι οπτικός, λειτουργεί γρήγορα και πρακτικά, θέλει άμεση, καθαρή και χωρίς πολλή ανάλυση προσέγγιση (Πασχαλίδης, 2014). Έχει ανάγκη από εφαρμόσιμες και σύντομες τεχνικές. Οι οπτικοί τύποι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν εικόνες, λέξεις και φράσεις κλειδιά, να υπογραμμίζουν με χρώματα τα πιο βασικά σημεία όσων μελετούν, να φτιάχνουν πίνακες με μικρό αριθμό πληροφοριών και λέξεων που να μπορούν να τις ανακαλούν οπτικά, και να καταγράφουν τη μεθοδολογία για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Η επισκόπηση των βασικών σημείων του μαθήματος και οι σύντομες και περιεκτικές οδηγίες συμβάλλουν στο να γίνεται η πρόσληψη και η ανάκληση των πληροφοριών πιο αποτελεσματική.

Ένας Β Τύπου εκπαιδευόμενος προτιμά την αναλυτική περιγραφή, ωστόσο πρέπει ο εκπαιδευτικός να μην τον φορτώσει με περισσότερη πληροφορία και ανάλυση από όσο αντέχει. Πρέπει να τον κάνει αρχικά να νιώσει ασφάλεια και μετά να του δώσει συγκεκριμένα εργαλεία-εφόδια, που να συνοδεύονται από σαφείς οδηγίες για να μην αγχώνεται (Πασχαλίδης, 2014). Οι ακουστικοί τύποι θα πρέπει να καθοδηγούνται να διαβάζουν σε ένα ήσυχο περιβάλλον που να μην αποσπάται η προσοχή τους, να αποφεύγουν τη μουσική την ώρα που μελετούν και να συζητούν στο τέλος τις απορίες τους, να μπορούν να διαβάζουν φωναχτά προκειμένου να κατανοούν ακουστικά και να εμπεδώνουν ακουστικά την ύλη. Να ηχογραφούν το μάθημα ή τους εαυτούς τους για να μαθαίνουν καλύτερα.

Σε έναν κιναισθητικό Γ Τύπου εκπαιδευόμενο, ο οποίος συνδυάζει στοιχεία του Α και του Β Τύπου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μην τον συγκρίνει, να του κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον με ποικιλία δραστηριοτήτων και να του αναγνωρίζει τις προσπάθειές του (Πασχαλίδης, 2014). Οι οπτικοακουστικοί τύποι είναι προτιμότερο να μελετούν σε χώρους που θα τους παρέχουν και βιώματα, να επιλέγουν εργασίες που να μπορούν και να τις παρουσιάζουν, να συνδυάζουν θεωρία και πράξη, να έχουν διαβάθμιση δυσκολίας για να μη χάνουν το ενδιαφέρον τους και να επιλέγουν πειράματα σε εργαστήρια.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου στον τρόπο άσκησης και τον συντονισμό του επιστημονικού και καθοδηγητικού τους έργου. Η εφαρμογή της γνώσης των μαθησιακών στυλ και των Τύπων προσωπικότητας στις επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση και παρουσίαση του επιμορφωτικού τους υλικού και την αποτελεσματικότερη συνεργασία με τις ομάδες των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου θα προσεγγίζουν τους εκπαιδευτικούς με βάση τις ατομικές τους διαφορές, θα ενισχύουν κατάλληλα την αποτελεσματικότητά τους στη μάθηση και τη διδασκαλία, παρέχοντάς τους εξατομικευμένη καθοδήγηση και κατάλληλη υποστήριξη βάση του Τύπου τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν πρακτικά από τα στελέχη της εκπαίδευσης. Τα στελέχη της εκπαίδευσης θα κατανοούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τους τρόπους που μαθαίνουν καλύτερα αλλά και τον Τύπο προσωπικότητάς τους. Όταν θα αναγνωρίζουν το ατομικό και μαθησιακό τους προφίλ θα μπορούν να πετύχουν την καλύτερη δυνατή συνεργασία μαζί τους και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Το μοντέλο Tri-Anthro-Type διαφοροποιείται τόσο από τις υπεραπλουστευμένες προσεγγίσεις που υποστηρίζουν πως όλοι οι μαθητές είναι ίδιοι, όσο και από τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο κάθε μαθητής είναι εντελώς διαφορετικός από τους άλλους και προτείνει μια αποδοτική και διαφοροποιημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με βάση τα τρία διαφορετικά μαθησιακά στυλ, που σχετίζονται με τους τρεις Τύπους προσωπικότητας. Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός ως ενήλικας εκπαιδευόμενος στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, αλλά και ο ίδιος ως εκπαιδευτής, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των τριών Τύπων και τα τρία

μαθησιακά στίλ, ως παράγοντες κλειδιά για τον κατάλληλο διδακτικό σχεδιασμό, την κάλυψη των πραγματικών μαθησιακών αναγκών και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την παρούσα έρευνα συμπεραίνεται πως το μαθησιακό στιλ των ατόμων σχετίζεται με τον Τύπο προσωπικότητας στον οποίο ανήκουν. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως ο εκπαιδευτικός Α Τύπου προσωπικότητας προτιμά το οπτικό μαθησιακό στιλ, ο Β Τύπου προτιμά το ακουστικό στιλ μάθησης και ο Γ Τύπου το οπτικοακουστικό στιλ μάθησης. Αναφορικά με την χορήγηση και την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου Tri-Anthropo-Type στους εκπαιδευτικούς, η εφαρμογή του έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα αξιοπιστίας. Η αναγνώριση του μαθησιακού στιλ του ατόμου θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο με το οποίο θα μπορεί να διερευνάται ο τρόπος που ο κάθε ένας προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και κωδικοποιεί τις πληροφορίες σύμφωνα με τις προσωπικές του προτιμήσεις και ανάγκες που προκύπτουν από τον Τύπο προσωπικότητας στον οποίο ανήκει. Η αντιστοιχία των τριών Τύπων προσωπικότητας με τα τρία στιλ μάθησης του μοντέλου VAK, μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ερωτηματολόγιο Tri-Anthropo-Type μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την αναγνώριση του μαθησιακού στιλ του ατόμου.

Η γνώση αυτή θα αξιοποιείται και για να εντοπίζονται τυχόν ελλείμματα που θα μπορούν να προσπελαστούν με την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών που ταιριάζουν σε κάθε μαθησιακό στιλ και σε κάθε Τύπο προσωπικότητας ξεχωριστά. Η εφαρμογή της γνώσης αυτής στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για ουσιαστική επικοινωνία και μάθηση για όλους ανεξαιρέτως τους συντελεστές της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abumaria, N., Yin, B., Zhang, L., Chen, T., Descaltzi, G., Zhao, L., Ahn, M., Luo, L., Ran, C., Zhuo, M. & Liu, G. (2011) 'Effects of Elevation of Brain Magnesium on Fear Conditioning, Fear Extinction, and Synaptic Plasticity in the Infralimdic Prefrontal Cortex and Amygdala.', *The journal of Neuroscience*, 31(42), pp. 486-490.
- Akplotsyi, R. & Mahdjoubi, L. (2011) 'Effects of Learning Styles on Engaging Children in School Projects', Association of Researchers in Construction Management, ARCOM 2011 - Proceedings of the 27th Annual Conference, 1.
- Albán, W., Ruperti, M., Tumbaco, D. & Martínez, M. (2019) 'Brain and Emotions on Learning Process', *International Journal of Health & Medical Sciences*, 3(1), pp. 17-20.
- Allport, G. (1961) *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Apipah, S., Kartono & Isnarto (2018) 'An Analysis of Mathematical Connection Ability Based on Student Learning Style on Visualization Auditory Kinesthetic (VAK) Learning Model with Self-Assessment', *Journal of Physics: Conference Series*, 983, pp. 012138.
- Atmaca, M. e. a. (2009) 'Neurochemistry of the Hippocampus in Patients with Obsessive-Compulsive Disorder, Psychiatry and Clinical Neurosciences.', *Japanese Society of Psychiatry and Neurology*, 63, pp. 486-490.
- Bennis, W. (1999) 'The Leadership Advantage.', *Leader to Leader*, 1999, pp. 18-23.
- Bonelli, S., Powell, R., Yogarajah, M., Samson, R., Symms, M., Thompson, P., Koeppe, M., & Duncan, J. (2010) 'Imaging memory in Temporal Lobe Epilepsy: Predicting the Effects of Temporal Lobe Resection', *Brain*, 133(4), pp. 1186-1199.
- Brew, C. (2002) 'Kolb's Learning Style Instrument: Sensitive to Gender', *Educational and Psychological Measurement*, 62(2), pp. 373-390.
- Caine, R., Caine, G., Mc Clintic, C. & Klimek, K. (2016) *12 Brain/Mind Learning Principles in Action*. USA: Corwin.
- Cardoso, A. Ferreira, M., Abrantes, J. Seabra, C. & Costa, C. (2011) 'Personal and Pedagogical Interaction Factors as Determinants of Academic Achievement', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 1596-1605.
- Cervone, Daniel., Pervin & Lawrence (2013) *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chamot, A. (2004) 'Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching', *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1.
- Chislett, V., & Chapman, A. (2005). VAK Test Questionnaire. Διαθέσιμο στο: <https://www.businessballs.com/self-awareness/vak-learning-styles/> [Πρόσβαση 1-3-20].

- De Porter, B. & Hernacki, M. (1992) *Quantum Learning: Unleashing the Genius in You*. New York: Dell Publishing.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. (1996) 'Personality in Learning and Education: A Review', *European Journal of Personality*, 10(5), pp. 303-336.
- De Young, C. (2010) 'Personality Neuroscience and the Biology of Traits', *Social and Personality Psychology Compass*, 4(12), pp. 1165-1180.
- Dollinger, S. (1993) *Personality and Music Preference: Extraversion and Excitement Seeking or Openness to Experience?* US: Sage Publications.
- Dorothy, F., Norby, R., Kristi, P. & Sharon, S. (2000) 'Internet Teaching By Style: Profiling the On-line Professor', *Educational Technology & Society*, 3.
- Duggan, C. (2004) 'Does Personality Change and, if so, What Changes?', *Criminal Behaviour and Mental Health*, 14(1), pp. 5-16.
- Dunn, R. (2000) 'Learning Styles: Theory, Research, and Practice', *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13(1), pp. 3-22.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L., Boström, L., Russo, K., Schiering, M., Suh, B. & Tenedero, H. (2009) 'Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions', *The Clearing House*, 82, pp. 135-140.
- Dunn, R., K. Price, K. (1987) *Teaching Students Through their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. VA: Reston Publishing Co.
- Dunn, R. & Griggs, S. (1998) *Learning Styles and the Nursing Profession*. NY: NLN Press.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990) 'Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting', *The Modern Language Journal*, 74(3), pp. 311-327.
- Eysenck, H. (1992) 'Four Ways Five Factors are not Basic', *Personality and Individual Differences*, 13(6), pp. 667-673.
- Eysenk & Eysenk (1975) *Manual of the Eysenk Personality Questionnaire*. UK: Hodder & Stoughton.
- Feingold, A. (1994) 'Gender Differences in Personality: A Meta-Analysis', *Psychological Bulletin*, 116(3), pp. 429-456.
- Felder, R. (1993) 'Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education', *J. College Science Teaching*, 23(5), pp. 286-290.
- Felder, R. (1997) 'Matters of Style', *ASEE Prism*, 6, pp. 18-23.
- Finn, S. (1986) 'Stability of Personality Self-Ratings Over 30 Years: Evidence for an Age/Cohort Interaction', *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), pp. 813-818.

Fleming, D. & Mills, C. (1992) 'Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection', *To Improve the Academy*, 11, pp. 137-155.

Fleming, N. (1995) 'I'm different; not Dumb. Modes of Presentation (VARK) in the Tertiary classroom'. Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), 308-313.

Furnham, A. (1992) 'Personality and Learning Style: A study of Three Instruments', *Personality and Individual Differences*, 13(4), pp. 429-438.

Furnham, A. & Medhurst, S. (1995) 'Personality Correlates of Academic Seminar Behaviour: A Study of Four Instruments', *Personality and Individual Differences*, 19(2), pp. 197-208.

Goldberg, L. (1990) 'An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure', *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), pp. 1216-29.

Hogan, R. & Huerta, D. (2019) 'The Impact of Gender and Ethnic Diversity on Reit Operating Performance', *Managerial Finance*, 45(1), pp. 72-84.

Howard-Jones, P. (2008) 'Education and Neuroscience', *Educational Research*, 50(2), pp. 119-122.

Hussain, I. (2017) 'Pedagogical Implications of VARK Model of Learning'. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 38, pp. 33-37.

Jackson, C. & Lawty-Jones, M. (1996) 'Explaining the Overlap Between Personality and Learning Style', *Personality and Individual Differences*, 20(3), pp. 293-300.

Keith, L., Tornatzky, L. & Pettigrew, L. (2015) 'An Analysis of Verbal and Nonverbal Classroom Teaching Behaviors', *The Journal of Experimental Education*, 42, pp. 30-38.

Kim, L. Jörg, V. & Klassen, R. (2019) 'A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout', *Educational Psychology Review*, 31(1), pp. 163-195.

Kimberlin, C. & Winterstein, A. (2008) 'Validity and Reliability of Measurement Instruments Used in Research', *American Journal of Health-System Pharmacy*, 65 (23), pp. 2276-84.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kovac, J. (1999) 'Learning Style Perspectives: Impact in the Classroom (Sarasin, Lynne Celli)', *Journal of Chemical Education*, 76(12), pp. 1629.

Landis, R. & Koch, G. (1977) 'The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data', *Biometrics*, 33(1), pp. 159-174.

Lawrence, G. (1996) *People Types & Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*. Florida: CAPT.

- Leaver, L. (1997) *Teaching the Whole Class*. California: Corwin Press.
- Lewald, J., Foltys, H. & Töpper, R. (2002) 'Role of the Posterior Parietal Cortex in Spatial Hearing', *The Journal of Neuroscience*, 22(3), pp. RC207.
- Mainemelis, C., Boyatzis, R. & Kolb, D. (2002) 'Learning Styles and Adaptive Flexibility: Testing Experiential Learning Theory', *Management Learning*, 33(1), pp. 5-33.
- Maren, S. (1999) 'Long-term Potentiation in the Amygdala: A Mechanism for Emotional Learning and Memory', *Trends Neurosci*, 22(12), pp. 561-7.
- McCrae, R. & Costa, P. (1987) 'Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers', *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), pp. 81-90.
- McManus, I. C. & Furnham, A. (2006) 'Aesthetic Activities and Aesthetic Attitudes: Influences of Education, Background and Personality on Interest and Involvement in the Arts', *British Journal of Psychology*, 97(4), pp. 555-87.
- Mesulam, M. (1998) 'From Sensation to Cognition', *Brain*, 121(6), pp. 1013-1052.
- Moayyeri, H. (2015) 'The Impact of Undergraduate Students' Learning Preferences (VARK Model) on Their Language Achievement', *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), pp. 132-139.
- Morse, H. & Ivery, A. (1996) *Face to Face, Communication and Conflict Resolution in the Schools*. U.S.A: Corwin Press.
- Panagiotopoulos, G. & Karanikola, Z. (2017a) 'Skills: A Pathway To Employability and Prosperity. European Commission Policies', *International Journal of Education, Learning and Development*, 5(10), pp. 92-101.
- Panagiotopoulos, G. & Karanikola, Z. (2017b) 'Emotional Empowerment of Human Capital Through Adult Learning Pathways.', *Global Journal of Human Resource Management*, 5(9), pp. 56-64.
- Paschalidis, G. (2014a) *Parents, Children, Nutrition: The Tri-Anthropo-Type Paschalidis Model*. Thessaloniki: Paschalidis editions.
- Paschalidis, G. (2014b) 'The Paschalidis Tri-Anthropo-Type Model in Education: Three Learning Profiles, Three Teaching Styles', *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(3), pp. 1511-1517.
- Paschalidis, G. (2014c) *The Tri-Anthropo-Type Paschalidis Model: Addictive Thinking - The "Unhappiness" Virus*. Thessaloniki: Paschalidis Editions.
- Paschalidis, G. (2014d) *The Tri-Anthropo-Type Paschalidis Model: Business*. Thessaloniki: Paschalidis Editions.
- Paschalidis, G. (2014e) *Tri-Anthropo-Type Paschalidis Athletics*, Μοναδικό Εργαλείο για την Κατάκτηση της Κορυφής. Θεσσαλονίκη: Γιώργος Πασχαλίδης.

- Paschalidis, G. (2020a) Health and Prevention. Thessaloniki: Paschalidis Editions.
- Paschalidis, G. (2020b) The Tri-Anthropo-Type Paschalidis Model: Psychology. Thessaloniki: Paschalidis Editions.
- Paschalidis, G., Avlogiari, D., Chiou, K. & Karaviti, P. (2015) 'Applying the Paschalidis Tri-Anthropo-Type Model in the Kindergarten: A Case Study', *International Journal Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 6(1).
- Paschalidis, G., Chiou, K., Papathanasiou, P. & Karaviti, P. (2016) 'Applying the Paschalidis Tri-Anthropo-Type Model in the Lower Secondary School: A Case Study', *International Journal of Innovative Business Strategies*, 2(1), pp. 39-44.
- Paschalidis, G. & Stathopoulou, A. (2012) 'Individual Differences in Presentation of Anxiety and Affective Disorders Predict Genetically Determined Differences of Brain Limbic System: The Three Human Personality Type Model as a Guide for Clinicians and Researchers'. 20th World Congress of Psychiatric Genetics, Hamburg, 130.
- Paschalidis, G. & Vlachakis, S. (2017) 'Interpreting Entrepreneurial Motives and Behavior Using the Tri-Anthropo-Type Paschalidis Business Model', *International Journal of Business and Social Science*, 8(9), pp. 31-41.
- Pithers, R. (2002) 'Cognitive learning style: A Review of the Field Dependent-Field Independent Approach', *Journal of Vocational Education & Training*, 54(1), pp. 117-132.
- Posner, I. & Rothbart, K. (2007) Educating the Human Brain. Washington: American Psychological Association.
- Posner, M. (1967) 'Characteristics of Visual and Kinesthetic Memory Codes', *Journal of Experimental Psychology*, 75(1), pp. 103-107.
- Prasad, M., Patel, R., Mudassani, S., Sweeney, J. & Keshav, S. (2004) 'The Entorhinal Cortex in First Episode Psychotic Disorders: A Structural Magnetic Resonance Image Study.', *American Journal of Psychiatry*, 161(9), pp. 1612-9.
- Prashning, B. (1996) Diversity is our Strength. The Learning Revolution in Action. Auckland: Profile Books.
- Prashning, B. (2000) The Power of Diversity. New Ways of Learning and Teaching. Auckland: Profile books.
- Primi, R., Ferreira-Rodrigues, C. & de Francisco Carvalho, L. (2014) 'Cattel's Personality Factor Questionnaire (CPFQ): Development and Preliminary Study', *Paidéia*, 24(57), pp. 29-37.
- Reid, J. (1987) 'The Learning Style Preferences of ESL Students', *TESOL Quarterly*, 21(1), pp. 87-111.

- Richmon, M. & Allison, D. J. (2003) 'Toward a Conceptual Framework for Leadership Inquiry', *Educational Management & Administration*, 31(1), pp. 31-50.
- Rolls, E. (2015) 'Limbic Systems for Emotion and for Memory, but no Single Limbic System', *Cortex*, 62, pp. 119-157.
- Sdorow, L. (1998) *Psychology*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Sousa & David (2008) *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sreenidhi, S. & Tay Chinyi, H. (2017) 'Styles of Learning VAK', *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 3, pp. 17-25.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011) 'Making Sense of Cronbach's alpha', *International Journal of Medical Education*, 2, pp. 53.
- Wankat, P. & Oreovicz, F. (1993) *Teaching Engineering*. New York: McGraw-Hill, Inc
- Wrang, E. C. (2001) *Class Management in The Primary School*. London: Routledge/Falmer.
- Yarujakis, C. (2009) 'Hippocrates of Kos, the Father of Clinical Medicine, and Asclepiades of Bithynia, the Father of Molecular Medicine. Review', *In Vivo*, 23(4), pp. 507-14.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καρανικόλα, Ζ., Κόνσολας, Μ. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019) *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καρανικόλα, Ζ. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2018b) *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεθνείς Οργανισμοί: Σύγχρονες Πολιτικές και Στρατηγικές*, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, *Proceedings of the International Conference in Open and Distance Learning*, 9 (4A)
- Ματσαγγούρας, Η. (2006) *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαλογιάννης, Σ. (2016) 'Ο Γαληνός ως Νευροεπιστήμων και Νευροφιλόσοφος', *Εγκέφαλος*, 53, pp. 1-16.
- Νασιάκου, Μ. (2007) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασχαλίδης, Γ. (2012a) *Ανθρώπινες Σχέσεις*. Αθήνα: Media Vista.
- Πασχαλίδης, Γ. (2012b) *Ανθρώπινες Σχέσεις*. Αθήνα: Media Vista.
- Πασχαλίδης, Γ. (2014) *Tri-Anthropo-Type Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Πασχαλίδης, Γ. (2016) *Υγεία & Πρόληψη Tri-Anthropo-Type*. Αθήνα: The Penwest Company.

- Πασχαλίδης, Γ. (2020) Tri-Anthropo-Type Ψυχολογία. Αθήνα: The Penwest Company.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999) Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011) Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Πεδίο.
- Σκουτερόπουλος, Ν. (2002) Πλάτων Πολιτεία. Αθήνα: Πόλις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Tri- Anthro- Type

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της πρώτης φάσης της έρευνας που εκπονώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού τίτλου «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Τμήματος Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας των συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών και τον προσδιορισμό του Τύπου προσωπικότητας τους, καθώς και τη συσχέτισή τους με τα μαθησιακά στυλ (οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός). Στη δεύτερη φάση της έρευνας το ερωτηματολόγιο θα επαναχορηγηθεί στους ίδιους συμμετέχοντες για επανέλεγχο (re-test). Στην τρίτη φάση θα εκπονήσω ποιοτική έρευνα με μορφή συνεντεύξεων για να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα των μαθησιακών στυλ που προτιμούν οι συμμετέχοντες και να κατανοηθούν επιμέρους πτυχές της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Εάν επιθυμείτε να συμμετέχετε στη διαδικασία της επαναχορήγησης του ερωτηματολογίου και της ποιοτικής έρευνας με μορφή προσωπικής συνέντευξης, παρακαλώ να το δηλώσετε στα αντίστοιχα πεδία. Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα είναι απόρρητες. Στην έρευνα θα τηρηθούν όλοι οι προβλεπόμενοι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

Η διάρκεια συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 5 λεπτά. Παρακαλώ, διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και απαντήστε αν ισχύει ή δεν ισχύει για εσάς. Δεν είναι αναγκαίο να συμφωνείτε απόλυτα, επιλέξτε αυθόρμητα την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση

Λαμπρακάκη Παναγιώτα

Δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

panagiotalamprakaki@gmail.com

6972098390

Παρακαλώ, διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και απαντήστε αν ισχύει ή όχι για εσάς. Δεν είναι αναγκαίο να συμφωνείτε απόλυτα, επιλέξτε αυθόρμητα την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

	ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ MENA	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ MENA
1. Σε συνθήκες πίεσης προσπαθείς να βρεις μια λύση εύκολη για να φύγεις από το πρόβλημα, κι αν δε τη βρεις γρήγορα, σταματάς να ασχολείσαι.		
2. Μπροστά σε ένα δίλημμα, ανησυχείς, σκέφτεσαι προσεκτικά και αδιάκοπα το επόμενο βήμα σου και μπορεί και να μην το κάνεις ποτέ.		
3. Αν κάποιος διαφωνεί μαζί σου, δεν έχεις την υπομονή για συζήτηση και ή δε δίνεις καθόλου σημασία ή νευριάζεις και αποχωρείς.		
4. Επιδιώκεις την παρέα με αισιόδοξους και χαμογελαστούς ανθρώπους.		
5. Όταν δε σε καταλαβαίνουν, μένεις εκεί, διεκδικείς να σε καταλάβουν, εμμένεις και δεν υποχωρείς.		
6. Όταν έχεις να λύσεις κάποιο πρόβλημα, θέλεις τη σωστή λύση και γρήγορα. Ή το λύνεις άμεσα ή το αφήνεις.		
7. Όταν έχεις μια επιτυχία σε κάποιον τομέα, δεν έχεις χρόνο να την απολαύσεις, τρέχεις για την επόμενη γιατί χάνεις το ενδιαφέρον για την παλιά.		
8. Χαλαρώνεις κάνοντας τρέξιμο ή κολύμπι.		
9. Προκειμένου να πάρεις μια απόφαση, επειδή σε ενδιαφέρει πολύ η γνώμη των άλλων, μετράς και υπολογίζεις όλες τις παραμέτρους, αγχώνεσαι, παλινδρομείς και δυσκολεύεσαι πολύ να καταλήξεις.		
10. Όταν εκνευρίζεις γίνεσαι επιθετικός, οξύθυμος και απρόβλεπτος, νευριάζεις και φωνάζεις ή μπορεί ακόμη και να χειροδικήσεις.		
11. Σε μια διαφωνία εκνευρίζεις εύκολα, μιλάς απότομα (ορθά κοφτά) και γρήγορα το ξεχνάς σαν να μην έγινε τίποτα.		

12. Η αγάπη για σένα είναι τυφλό πάθος, φλόγα, πόνος και ένταση, όταν διεκδικείς κάποιον που δεν σου δείχνει ενδιαφέρον.		
13. Οργανώνεις τα ταξίδια σου με κάθε λεπτομέρεια.		
14. Εκδηλώνεις συχνά τα συναισθήματά σου με αυθορμητισμό και τρέλα, αλλά γρήγορα τα ξεχνάς.		
15. Οι δικοί σου άνθρωποι λένε για σένα ότι είσαι «στον κόσμο σου» και ότι δε σε ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων.		
16. Όταν βρεθείς σε αδιέξοδο, προσέχεις πολύ πριν αποφασίσεις τι να κάνεις και παίρνεις πολύ αργά απόφαση.		
17. Όταν σε προκαλέσουν δε φεύγεις, μένεις εκεί και επιμένεις μέχρι που να καταλάβουν οι άλλοι αυτό που τους λες και να τους αποδείξεις ότι έχεις δίκιο.		
18. Σε συνθήκες πίεσης σκέφτεσαι συνέχεια, χάνεσαι και ψάχνεις πολύ τι να κάνεις.		
19. Αν κάποιος διαφωνεί μαζί σου, τεκμηριώνεις με επιμονή την άποψή σου και την επιβάλλεις, γιατί τη θεωρείς σωστή.		
20. Προτιμάς να ξοδεύεις από το να αποταμιεύεις χρήματα.		
21. Στα συναισθήματα και στη δράση σου είσαι ακραίος-α (ή όλα ή τίποτα).		
22. Προσέχεις πολύ να μη δείξεις ότι σε ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων, αλλά την υπολογίζεις πολύ, επειδή νοιάζεσαι για την εικόνα σου.		
23. Αν κάποιος διαφωνήσει μαζί σου, νιώθεις να ανεβαίνει απότομα το αίμα στο κεφάλι σου, εκρήγνυσαι, φωνάζεις, μιλάς απότομα, δεν έχεις υπομονή να εξηγήσεις και φεύγεις από τη συζήτηση.		
24. Όσον αφορά τους κανόνες, τους ακολουθείς πιστά για να μην εκτεθείς.		
25. Όταν ερωτεύεσαι και ο άλλος αδιαφορεί, τότε αποκτά ενδιαφέρον για σένα, παθιάζεσαι, κολλάς και υποφέρεις μέχρι να πετύχεις να τον κατακτήσεις.		
26. Όταν έχεις δίκιο και οι άλλοι δε σε καταλαβαίνουν, σκέφτεσαι πολύ και προσπαθείς με ηρεμία και πολύ διάλογο, χωρίς ξεσπάσματα, να υποστηρίξεις την άποψή σου.		
27. Σε συνθήκες πίεσης παθιάζεσαι, δίνεσαι μέχρι τελικής πτώσεως να φέρεις οπωσδήποτε το αποτέλεσμα που επιθυμείς.		
28. Πριν καταλήξεις σε μια απόφαση, προσπαθείς με πολύ διάλογο και πολλή συζήτηση με τους γύρω σου να πάρεις τη γνώμη τους.		

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!