



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος της προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης και ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων “Soft Skills”

Κοντορουχά Μαρία Μαρίνα (Α.Μ: 9505)

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Συμβουλευτική»
(Κατεύθυνση: Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Δημητροπούλου Παναγιώτα

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης:
Δημητροπούλου Παναγιώτα
Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία
Κατσαμά Ειρήνη

Ακαδημαϊκό έτος: 2021-22

Περιεχόμενα

	1
Περιεχόμενα	2
Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6
Θεωρητικό Υπόβαθρο	8
1. Τομείς Προσωπικότητας	8
1.1 <i>Η Θεωρία των Πέντε Παραγόντων Προσωπικότητας</i>	9
1.1.1 Οι Πέντε Παράγοντες	11
1.2 <i>Τομείς Προσωπικότητας και Ακαδημαϊκό Κίνητρο</i>	16
1.3 <i>Τομείς Προσωπικότητας και Ακαδημαϊκή Επίδοση</i>	18
2. Ακαδημαϊκό Κίνητρο	20
2.1. <i>Θεωρία του Αυτό-προσδιορισμού «ΘΑΠ» (SDT)</i>	21
2.2. <i>Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες</i>	23
2.3. <i>Τύποι Κινήτρου</i>	25
2.3.1. Εσωτερικό Κίνητρο	25
2.3.2. Εξωτερικό κίνητρο και Έλλειψη κινήτρου	26
2.4. <i>Ακαδημαϊκό Κίνητρο και Ακαδημαϊκή Επίδοση</i>	29
3. Ήπιες Δεξιότητες “soft skills”	30
3.1 <i>Ήπιες Δεξιότητες και Ακαδημαϊκή Επιτυχία</i>	33
3.2 <i>Η σημαντικότητα των ήπιων δεξιοτήτων</i>	38
4. Σκοπός της Έρευνας	39
5. Ερευνητικές Υποθέσεις	40
Μεθοδολογία	41
1. Δείγμα	41
2. Εργαλεία	42
3. Διαδικασία	43

4. Ανάλυση Δεδομένων	44
Αποτελέσματα	44
1. Περιγραφικά Δεδομένα Μεταβλητών	44
2. Διαφυλικές Διαφορές	46
3. Συσχέτιση των Τομέων Προσωπικότητας με τις Ήπιες Δεξιότητες	47
4. Συσχέτιση των Τομέων Προσωπικότητας με το Ακαδημαϊκό Κίνητρο	49
5. Συσχέτιση του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με τις Ήπιες Δεξιότητες	50
6. Συσχέτιση των Τομέων Προσωπικότητας, των Ήπιων Δεξιοτήτων και του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο (GPA)	52
7. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων	53
7.1 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων στη σχέση των Τομέων Προσωπικότητας με τον Ακαδημαϊκό Μέσο Όρο (GPA)	54
7.2 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων στη σχέση του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με τον Ακαδημαϊκό Μέσο Όρο (GPA)	55
8. Η συνολική προβλεπτική ικανότητα των ΗΔ, των τομέων της προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση.	57
Συζήτηση και Συμπεράσματα	59
Προτάσεις Σχετικά με την αξιοποίηση των ευρημάτων στην Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση	67
Περιορισμοί	68
Βιβλιογραφία	70
Παράρτημα	91
Έντυπο Πληροφόρησης συμμετεχόντων	91
Έντυπο Ενήμερης Συναίνεσης συμμετεχόντων	94
Ερωτηματολόγια έρευνας	95

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την επίδραση των τομέων προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου, διαμέσου των ήπιων δεξιοτήτων (ΗΔ), στο ακαδημαϊκό μέσο όρο (GPA) τελειόφοιτων προπτυχιακών φοιτητών σε ΑΕΙ στην Ελλάδα, που είναι έτοιμοι να βγουν στην αγορά εργασίας. Το δείγμα αποτελείται συνολικά από 162 προπτυχιακούς φοιτητές, ηλικίας από 21 έως 29 ετών. Οι φοιτητές σημειώσαν μέτριο βαθμό κατάκτησης των ΗΔ, μέτριο προς υψηλό εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο και χαμηλή απουσία κινήτρου, ενώ οι περισσότεροι δήλωσαν ότι ήταν δεκτικοί σε νέες εμπειρίες και οι λιγότεροι υψηλά στον νευρωτισμό. Η πλειοψηφία των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας, φάνηκαν να επιβεβαιώνονται. Σημειώθηκε υψηλή συσχέτιση της συνέπειας με τον αυτο-προσδιορισμό και μέτρια συσχέτιση του νευρωτισμού με την έλλειψη ανθεκτικότητας και της εξωστρέφειας με τον αυτο-προσδιορισμό και την ανθεκτικότητα. Μέτρια προς υψηλή συσχέτιση εμφάνισε ο αυτο-προσδιορισμός, η ομαδικότητα και η συνέπεια με το εσωτερικό κίνητρο. Η συνέπεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία και το εσωτερικό κίνητρο συσχετίστηκαν σημαντικά και θετικά με το GPA, ενώ οι ΗΔ δεν εμφάνισαν κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση. Ο αυτο-προσδιορισμός φάνηκε να διαμεσολαβεί θετικά την επίδραση της συνέπειας στο GPA, ενώ η ανθεκτικότητα αρνητικά. Παρατηρήθηκε επίσης θετική διαμεσολάβηση του αυτο-προσδιορισμού και αρνητική της ανθεκτικότητας και της ενσυναίσθησης στην επίδραση του εσωτερικού κινήτρου στο GPA. Όταν όλες οι μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν στο προβλεπτικό μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης, στατιστικώς σημαντικοί δείκτες πρόβλεψης του GPA αναδείχθηκαν η δεκτικότητα στην εμπειρία, η ανθεκτικότητα, η ενσυναίσθηση και ο αυτο-προσδιορισμός. Η ανθεκτικότητα αναδείχθηκε η μεταβλητή με την μεγαλύτερη προβλεπτική δύναμη, έχοντας αρνητική επίδραση στο GPA, ενώ ο αυτο-προσδιορισμός είχε την μεγαλύτερη θετική προβλεπτική ικανότητα. Συμπερασματικά, η εν λόγω μελέτη υπογραμμίζει την σημαντικότητα των ΗΔ στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής πορείας, επισημαίνοντας τον διαμεσολαβητικό τους ρόλο.

Λέξεις-κλειδιά: ήπιες δεξιότητες, προσωπικότητα, εσωτερικό κίνητρο, ακαδημαϊκός μέσος όρος, ανθεκτικότητα, αυτο-προσδιορισμός

Abstract

The present study examines the effects of personality traits, academic motivation and the mediating role of Soft Skills, on the GPA of senior year undergraduate students of various departments in Greece who are ready to enter the labor market. The sample consists of a total of 162 undergraduate students, aged 21-29. Students had scored moderate in mastery of Soft Skills, moderate to high in intrinsic and extrinsic motivation, low in amotivation, while the majority reported being open to new experiences and fewer scored high in neuroticism. After the statistical analysis of the data we concluded that the majority of research hypotheses were confirmed. Conscientiousness was highly and positively correlated with self-determination, neuroticism was moderately correlated with lack of resilience, while extroversion had a positive moderate correlation with self-determination and resilience. Self-determination, teamwork and conscientiousness showed a moderate to high positive correlation with intrinsic motivation. Conscientiousness, openness to experience and intrinsic motivation were significantly and positively correlated with GPA, while Soft Skills did not exhibit a statistically significant relationship with GPA. Additionally, self-determination positively mediates the effect of conscientiousness on GPA, while resilience has a negative mediating role in this relationship. Positive mediation of self-determination and negative mediation of resilience and empathy on the effect of intrinsic motivation on GPA was also observed. When all variables were included in the predictive multiple regression model, openness to experience, resilience, empathy and self-determination emerged as statistically significant predictors of GPA. Resilience emerged as the variable with the greatest predictive power, having a negative effect on GPA, while self-determination was the greatest positive predictor of the GPA. In conclusion, this study underlines the importance of Soft Skills in predicting the academic course, by highlighting their mediating role.

Keywords: soft skills, personality, intrinsic motivation, GPA, resilience, self-determination

Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται παράγοντας κρίσιμης σημασίας για την επαγγελματική σταδιοδρομία, την πορεία ζωής του ατόμου και τη δια βίου επιτυχία, καθώς και πολύτιμο κοινωνικό επίτευγμα. Οι μαθητές που επιδεικνύουν θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα τείνουν να έχουν καλύτερη υγεία και γενική ευημερία και αμείβονται σημαντικά παραπάνω από τους συνομηλίκους τους που αποτυγχάνουν να έχουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016). Ένας σημαντικός όγκος ερευνών έχει διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση. Έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι ένας από τους κύριους παράγοντες που έχουν συστηματικά συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι η προσωπικότητα (Richardson et al., 2012), ενώ παράλληλα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η προσοχή που δίνεται σε ένα σκετ δεξιοτήτων που χαρακτηρίζονται ως ήπιες δεξιότητες “*soft skills*” και στην σχέση τους με την ακαδημαϊκή επίδοση (Estrada et al., 2021).

Έχει υποστηριχθεί ευρέως στη βιβλιογραφία ότι οι ήπιες δεξιότητες επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Estrada et al., 2021; OBILOR, 2019; Tangvitoontham, 2020). Δεξιότητες όπως η επιμονή και η επικέντρωση σε ένα στόχο (grit), η διαχείριση του χρόνου, η ανθεκτικότητα, η ομαδικότητα, η αυτοπεποίθηση και η κοινωνική υποστήριξη επηρεάζουν σημαντικά και θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση (Duckworth et al., 2007; Jeon, 2010; Solomon, 2013; Kim & Cho, 2020; Parray et al., 2020; Razali et al., 2018). Το γεγονός ότι οι φοιτητές που αυτό-αξιολογούν τις ήπιες δεξιότητες τους ως υψηλές έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση (Lucktong & Pandey, 2020), αναδεικνύει την δυναμική που διαθέτουν οι ήπιες δεξιότητες γενικά στην επίδοσή τους και δημιουργεί την ανάγκη για την περαιτέρω διερεύνηση τους.

Ωστόσο, οι ήπιες δεξιότητες δεν είναι ο μόνος παράγοντας που συμβάλλει σύμφωνα με την βιβλιογραφία με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Η προσωπικότητα και συγκεκριμένα οι πέντε τομείς προσωπικότητας (συνέπεια, νευρωτισμός, δεκτικότητα στην εμπειρία, προσήνεια, εξωστρέφεια) όπως νοούνται μέσα από τα ερωτηματολόγια της Θεωρίας των Πέντε Παραγόντων (Costa & McCrae, 1992), είναι από τους παράγοντες που επίσης εμφανίζουν συστηματικά και διαχρονικά σημαντική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επίδοση. Συγκεκριμένα, η συνέπεια αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα πρόγνωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης και παρουσιάζει θετική συσχέτιση (Chamorro-Premuzic et al., 2010; Hakimi et al., 2011; Komarraju et al., 2009; Wagerman & Funder, 2007), ενώ παράλληλα ο νευρωτισμός φαίνεται να επηρεάζει εξίσου σταθερά και αρνητικά την ακαδημαϊκή

αποδοτικότητα (Biderman & Reddock, 2012; Chamorro-Premuzic, 2006; Gerbino et al., 2018; Hakimi et al., 2011). Η δεκτικότητα στην εμπειρία παρουσιάζει επίσης θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επίδοση (Caprara et al., 2011; Carretta & Ree, 2019), ενώ τα δεδομένα για την εξωστρέφεια και την προσήνεια παραμένουν αμφιλεγόμενα και χρήζουν περισσότερης μελέτης για τη διαπίστωση της καθαρής σχέσης τους με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Ένας ακόμη παράγοντας που θα μελετηθεί εκτενώς στην εν λόγω ερευνητική εργασία, συμπληρωματικά με αυτούς των ήπιων δεξιοτήτων και της προσωπικότητας, είναι αυτός του ακαδημαϊκού κινήτρου. Το ακαδημαϊκό κίνητρο έχει μελετηθεί εκτενώς και έχει εμπειρικά κατοχυρωθεί ως ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση (Kyndt et al., 2014; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2005). Συγκεκριμένα, η μέχρι τώρα έρευνα μελετά πώς διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης σχετίζονται με διαφορετικά επίπεδα κινήτρου. Έχει βρεθεί ότι το εσωτερικό κίνητρο (η τάση να κάνει κανείς κάτι από εγγενές ενδιαφέρον) σχετίζεται με την υψηλότερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Vansteenkiste et al., 2005), οι τύπου του εξωτερικού κινήτρου (η τάση να κάνει κανείς κάτι για την απολαβή εξωτερικών αμοιβών) σχετίζονται με χαμηλότερους τύπους λειτουργικότητας και με τη διακοπή της φοίτησης (Kyndt et al., 2014), ενώ η έλλειψη κινήτρου (απουσία κινήτρου) σχετίζεται με φτώχη ψυχοκοινωνική προσαρμογή στο πανεπιστήμιο (Baker, 2004) και διακοπή της φοίτησης (Vallerand et al., 1997).

Αν και η άμεση σχέση του κάθε ένα από τους τρεις παράγοντες που μελετώνται στο παρόν ερευνητικό έργο με την ακαδημαϊκή επίδοση, φαίνεται να έχουν μελετηθεί εκτενώς, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν δύο βασικά ελλείμματα στα οποία η ερευνητική αυτή εργασία θέτει ως στόχο να καλύψει. Το ένα αφορά το διαμεσολαβητικό ρόλο των ήπιων δεξιοτήτων στη επίδραση των τομέων προσωπικότητας και του κινήτρου στον ακαδημαϊκό μέσο όρο και το άλλο αφορά την επαλήθευση των μέχρι τώρα σχέσεων των μεταβλητών των ήπιων δεξιοτήτων, του κινήτρου και της προσωπικότητας με την ακαδημαϊκή επίδοση στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό.

Παρακάτω, στο πρώτο μέρος της εργασίας ακολουθεί η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός και η διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής διπλωματικής εργασίας. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της προσωπικότητας και του μοντέλου των πέντε παραγόντων καθώς και η σχέση των παραγόντων με την ακαδημαϊκή επίδοση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από το ακαδημαϊκό κίνητρο και το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ενώ στο τέλος παρουσιάζονται τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα για την σχέση του κινήτρου με την ακαδημαϊκή επίδοση. Στο

τρίτο κεφάλαιο, προσδιορίζονται εννοιολογικά οι ήπιες δεξιότητες, γίνεται λόγος για την σπουδαιότητα και σημαντικότητα τους και παρατίθενται ευρήματα σχετικά με την επίδραση τους στην ακαδημαϊκή επίδοση. Έπειτα, στο 4^ο και 5^ο περιγράφονται ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την παρούσα εργασία, η περιγραφή του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Στην συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων. Τέλος, έπεται η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ παράλληλα συζητούνται τυχόν περιορισμοί και προεκτάσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας στην συμβουλευτική στην εκπαίδευση.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

1. Τομείς Προσωπικότητας

Ο προσδιορισμός της προσωπικότητας, γίνεται στην παρούσα εργασία μέσω του μοντέλου των Πέντε Παραγόντων, το οποίο αντιπροσωπεύει μία προτεινόμενη ταξινόμηση ή ομαδοποίηση, για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1980 (Rothmann & Coetzer, 2003). Σύμφωνα με το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, οι περισσότερες ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα των ατόμων μπορούν να κατανοηθούν μέσω των πέντε βασικών διαστάσεων του *νευρωτισμού* “*neuroticism*”, της *εξωστρέφειας* “*extraversion*”, της *δεκτικότητας στην εμπειρία* “*openness to experience*”, της *προσήνειας* “*agreeableness*” και της *συνέπειας* “*conscientiousness*” (Costa & McCrae, 1992; Goldberg, 1993).

Υπό το πλαίσιο αυτό, ο κάθε παράγοντας προσωπικότητας, καθορίζεται από μία ομάδα αλληλοσυσχετισμένων χαρακτηριστικών, τα οποία στη συνέχεια αποτελούν τις πτυχές της προσωπικότητας (McCrae & Costa, 1997). Ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ορίζονται τα σταθερά ατομικά διαφορετικά χαρακτηριστικά, που εξηγούν την προδιάθεση του ατόμου σε συγκεκριμένα και διαρκή μοτίβα συμπεριφορών, σκέψεων και συναισθημάτων (Goldberg, 1993; Hogan et al., 1996). Οι πέντε αυτοί ευρύτεροι τομείς νοούνται ιεραρχικά, με κάθε τομέα να περιλαμβάνει άλλα πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της κάθε πτυχής της προσωπικότητας (Goldberg, 1993; Roberts et al., 2005).

Ως μοντέλο, το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας, έχει σημαντικές εφαρμογές σε πολλά πεδία, όπως για παράδειγμα στην κλινική πρακτική και την έρευνα (Costa & McCrae, 1992). Για παράδειγμα, μετρώντας τα χαρακτηριστικά από κάθε ένα από τους πέντε παράγοντες, ο κλινικός ψυχολόγος είναι σε θέση να σχηματίσει μία αρκετά κατανοητή αναπαράσταση της προσωπικότητας του ατόμου, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο για την έρευνα και για τη συστηματική αξιοποίηση στη μελέτη των σχέσεων της προσωπικότητας με άλλες μεταβλητές. Από την αρχή της κατασκευής του δεν είχε σκοπό να αποτελέσει διαγνωστικό εργαλείο, αλλά να παρέχει πληροφορίες σχετικές με την προσωπικότητα που συνάδουν και μοιάζουν με εκείνες που παρέχει μία διάγνωση (Costa & McCrae, 1992).

Συνεπώς, η δημιουργία του μοντέλου των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας (Costa & McCrae, 1992; Digman, 1990) επιτρέπει την οργάνωση ενός μεγάλου φάσματος μεταβλητών σε μικρότερες, αλλά σημαντικές ομάδες χαρακτηριστικών, για την ευκολότερη και περισσότερο πρακτική διερεύνηση συνεπειών των στοιχείων της προσωπικότητας και της σχέσης της με άλλες μεταβλητές. Παρακάτω ακολουθεί, μία συνοπτική περιγραφή της θεωρίας στην οποία βασίζεται η ανάπτυξη του εν λόγω μοντέλου.

1.1 Η Θεωρία των Πέντε Παραγόντων Προσωπικότητας

Πολλοί ψυχολόγοι που ειδικεύονται στη μελέτη της προσωπικότητας θα επέμεναν ότι η προσωπικότητα του ατόμου είναι πολλά περισσότερα πράγματα από ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του: ενέχει επίσης τις συμπεριφορές, τις αξίες, τους ρόλους, τις σχέσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του ατόμου, και όλα αυτά μπορούν να καθοδηγήσουν τον τρόπο που ένα άτομο συμπεριφέρεται και βιώνει τον κόσμο (McCrae & Costa, 2021). Αυτή η οπτική υιοθετείται επίσης και από την Θεωρία των Πέντε Παραγόντων (FFT; McCrae & Costa, 2008) που όπως προαναφέρθηκε, βλέπει τα χαρακτηριστικά ως βασικές ενδογενείς τάσεις οι οποίες αλληλεπιδρούν με εξωτερικά ερεθίσματα για να διαμορφώσουν την προσαρμογή των χαρακτηριστικών του ατόμου - δεξιότητες, συμπεριφορές, ενδιαφέροντα, σχέσεις κ.α.- στην λειτουργικότητά του.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες γύρω από την ανάπτυξη της εννοιολογικής απόδοσης της προσωπικότητας, με μία από τις βασικότερες να είναι εκείνη της νέο-κοινωνικοαναλυτικής θεωρίας της προσωπικότητας του Roberts (2006), το οποίο συσχετίζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου με τη συμπεριφορά του και ορίζει την προσωπικότητα ως το σύστημα σχέσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των άλλων καθοριστικών παραγόντων της συμπεριφοράς. Στους άλλους παράγοντες που καθορίζουν

την προσωπικότητα ενσωματώνει τις νοητικές ικανότητες (χωρική, λεκτική, ποσοτική), τις προτιμήσεις (κίνητρα, ενδιαφέροντα και αξίες) και τις διηγήσεις (τις ιστορίες που οι άνθρωποι λένε στον εαυτό τους για να οργανώσουν τις ζωές τους και να βγάλουν νόημα από αυτές) του ατόμου. Όλα τα παραπάνω συμπεριλαμβανομένου και των απόψεων που έχουν οι άλλοι για το άτομο αλλά και την αντίληψη του ατόμου για το πώς τον βλέπουν οι άλλοι, σχηματίζουν την προσωπικότητα και την φήμη του ατόμου.

Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά δεν θεωρούνται άμεσες επιπτώσεις της συμπεριφοράς, αντιθέτως οδηγούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων και εφαρμοσμένων στο πλαίσιο προσαρμογών, που με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν με τις απαιτήσεις και τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος για να διαμορφώσουν τη δράση και την εμπειρία (McCrae & Costa, 2021). Ένα βασικό (και παράλληλα αμφιλεγόμενο) ζήτημα της Θεωρίας των Πέντε Παραγόντων, είναι η πεποίθηση ότι τα χαρακτηριστικά δεν διαμορφώνονται από την εμπειρία, αλλά μόνο από τις βιολογικές προδιαθέσεις του ατόμου (McCrae & Costa, 2021). Παράλληλα, το νεο-κοινωνικοαναλυτικό μοντέλο που προτείνει ο Roberts (2006), έρχεται σε αντίθεση με την προϋπάρχουσα θέαση της προσωπικότητας αποκλειστικά μέσα από την θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας που θέλει η προσωπικότητα να κατανοείται αποκλειστικά από παράγοντες και επιρροές του κοινωνικού πλαισίου. Αντιθέτως, αναγνωρίζει και συμπεριλαμβάνει την επίδραση των ιδιοσυγκρασιακών τάσεων στην προσωπικότητα, δηλαδή των μοτίβων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που σχετίζονται εν μέρη με γενετικούς παράγοντες και παράγοντες φυσιολογίας, και τα οποία παράλληλα εξασφαλίζουν τη σταθερότητα και διάρκεια των χαρακτηριστικών αυτών στον χρόνο (Johnson et al., 2005).

Αν και φαίνεται ότι υπάρχουν εξαιρέσεις στην αυστηρή γενίκευση που προτείνει η Θεωρία των Πέντε Παραγόντων, για την αποκλειστική προέλευση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας από γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες, παράλληλα παρέχει μία εξήγηση για το εύρος των ερευνητικών ευρημάτων που αναδεικνύουν τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών παρά τις αντιξοότητες της ζωής (Costa et al., 2019) και την καθολικότητα του μοντέλου σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Allik et al., 2013), ενώ παράλληλα μία τέτοια σκοπιά έχει σημαντικές προεκτάσεις στον τρόπο κατανόησης των ατόμων (McCrae & Costa, 2021).

Οφείλει στο σημείο αυτό να τονιστεί, ότι η επαληθευμένη -όπως προαναφέρθηκε- καθολικότητα και σταθερότητα του μοντέλου των Πέντε Παραγόντων, θεωρούνται ως τις βασικές θετικές ιδιότητες του. Σύμφωνα με τους Costa και McCrae (1992a), η καθολικότητα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια για έναν παράγοντα που

θεωρείται βασική διάσταση της προσωπικότητας, δηλαδή θα πρέπει να αναγνωρίζεται σε διαφορετικές κουλτούρες. Ένας μεγάλος αριθμός ερωτηματολογίων έχουν αξιοποιήσει τη θεωρία των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας στην Αγγλία και Αμερική, και έχουν επίσης μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί σε Γερμανία, Δανία, Ιταλία, Ισπανία, Κίνα, Φιλιπίνες, Εσθονία, Φινλανδία, Ουγγαρία, Ρωσία και Κροατία, με αρκετά ικανοποιητικά ψυχομετρικά δεδομένα (Saucier et al., 2000), γεγονός που αναδεικνύει την καθολικότητα και της θεωρίας και των εργαλείων πάνω στους παράγοντες της προσωπικότητας.

Παράλληλα, έρευνες που έχουν μελετήσει τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών προσωπικότητας στον ενήλικο πληθυσμό έχουν αναδείξει ότι τα χαρακτηριστικά μένουν κατά βάση σταθερά κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ οι παράγοντες που επηρεάζουν την μεταβλητότητα τους περιορίζονται πάλι σε βιολογικούς όπως το φύλο (Rantanen et al., 2007). Για παράδειγμα, ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια είναι πιο σταθερά στους άνδρες απ' ό,τι στις γυναίκες, ενώ η δεκτικότητα στην εμπειρία, η προσήνεια και η συνέπεια είναι εξίσου σταθερά και στα δύο φύλα. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με την διάρκεια του χρόνου ανεξαρτήτως του ηλικιακού φάσματος (Cobb-Clark & Schurer, 2012), ενώ αν και δεν μεταβάλλονται, σε σύγκριση με τις γνωστικές δεξιότητες, μπορούν να επηρεαστούν από περιβαλλοντολογικά ερεθίσματα όπως η συμπεριφορά των γονέων, η επένδυση του ατόμου στην εκπαίδευση και διάφορες πολιτικές παρεμβάσεις (Almlund et al., 2011).

1.1.1 Οι Πέντε Παράγοντες

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σύμφωνα με το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας οργανώνονται σε μικρότερες αλλά σημαντικές ομάδες χαρακτηριστικών, για την ευκολότερη ερμηνεία, διερεύνηση και ανάλυση τους. Παρακάτω ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή του καθενός από τους Πέντε Παράγοντες: της συνέπειας, του νευρωτισμού, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της προσήνειας και τέλος της εξωστρέφειας.

Αρχικά, η συνέπεια "*conscientiousness*" θεωρείται ο τομέας της προσωπικότητας που περιγράφει τις διαφορές των ανθρώπων στην τάση τους να είναι αυτοελεγχόμενοι, υπεύθυνοι απέναντι στους άλλους, εργατικοί, τακτικοί και να τηρούν τους κανόνες (Roberts et al., 2009). Οι Roberts και συνεργάτες (2014), παρείχαν έναν κατάλογο των κύριων τομέων του παράγοντα της συνέπειας, μετά από μελέτη ποικίλων ερευνών (βλ. για παράδειγμα DeYoung et al., 2007; Jackson et al., 2010; MacCann et al., 2009). Σύμφωνα

με τον κατάλογο αυτό, τους κυριότερους τομείς της συνέπειας αποτελούν η μεθοδικότητα, η εργατικότητα, ο αυτοέλεγχος και η αίσθηση ευθύνης. Η μεθοδικότητα εμπεριέχει την τάση προς την οργάνωση, την καθαριότητα και τον προγραμματισμό στο θετικό φάσμα των συμπεριφορών, ενώ στο αρνητικό φάσμα εμπεριέχει την τάση για αταξία, αποδιοργάνωση και ακαταστασία. Η εργατικότητα, εμπεριέχει την τάση για σκληρή δουλειά, για φιλοδοξία προς την αριστεία και την επιμονή στην παρουσία δοκιμασιών. Ο αυτοέλεγχος εκφράζει την τάση κάποιος να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να αναστέλλει τυχόν βαρύγδουπες αντιδράσεις στον θετικό άξονα σε αντίθεση με την τάση να είναι κανείς ρισοκίνδυνος, παρορμητικός και εκτός ελέγχου. Η αίσθηση ευθύνης εκφράζει την τάση να τηρεί κανείς τις υποσχέσεις του και να ακολουθεί τους εύρυθμους κανόνες της εκάστοτε ομάδας, σε αντίθεση με την τάση να είναι κανείς αναξιόπιστος συνεργάτης και να μην τηρεί τις υποσχέσεις του. Λιγότερο σημαντικοί, αλλά επίσης κύριοι τομείς της συνέπειας είναι η συμβατικότητα (η τάση κανείς να τηρεί και να ακολουθεί τους κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις), η αποφασιστικότητα (η τάση να ενεργεί κανείς σταθερά και με συνέπεια), η τυπικότητα (η τάση να ακολουθεί κανείς διάφορους κανόνες ευπρέπειας) και τέλος, η χρονική ακρίβεια (να εμφανίζεται κανείς στην ώρα του σε προγραμματισμένα ραντεβού).

Η συνέπεια προβλέπει τις περισσότερες από τις κύριες προληπτικές και επικίνδυνες συμπεριφορές τόσο για τη σωματική υγεία όσο και για τη θνησιμότητα (Bogg & Roberts, 2004), καθώς και για την μακροζωία (Kern & Friedman, 2008), σε αντίστοιχη σημαντικότητα με παράγοντες που είναι ευρέως αποδεκτοί ως σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες για την υγεία, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η εκπαίδευση (Roberts et al., 2007). Η συνέπεια προβλέπει τα υψηλότερα επιτεύγματα τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο πανεπιστήμιο, ανεξάρτητα από τη γνωστική ικανότητα (Nofle & Robins, 2007). Είναι ένας από τους πιο αξιόπιστους παράγοντες πρόβλεψης των εργασιακών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής απόδοσης (Dudley et al., 2006), της ηγεσίας (Judge et al., 2002), του εισοδήματος και της επαγγελματικής επίτευξης (Roberts et al., 2007).

Έπειτα, ο νευρωτισμός “*neuroticism*” τυπικά ορίζεται ως η τάση να βιώνει κανείς συχνά έντονα αρνητικά συναισθήματα και ψυχική δυσφορία όπως άγχος, φόβο, ευερεθιστότητα, θυμό, στενοχώρια, μοναξιά, ανησυχία, δυσαρέσκεια, εχθρότητα, συστολή, μειωμένη αυτοπεποίθηση και αισθήματα ευαλωτότητας ως αντίδραση σε διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις και ερεθίσματα, με κυριότερη βάση να δίνεται στην έντονη και διαρκή βίωση αγχώδους ή καταθλιπτικής διάθεσης (Barlow et al., 2013; Jeronimus et al., 2014). Βιώνουν περισσότερες εναλλαγές συναισθημάτων, είναι

επιρρεπείς σε αρνητικές σκέψεις, έχουν μία περισσότερο πεσιμιστική οπτική όσον αφορά τη ζωή και δυσκολεύονται να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους (Zhang, 2020). Τα άτομα με υψηλό δείκτη νευρωτισμού, δεν ανταποκρίνονται εύκολα σε περιβάλλοντα που προκαλούν στρες, αντιλαμβάνονται συνηθισμένες καταστάσεις ως απειλητικές και βιώνουν μικρές απογοητεύσεις ως απελπιστικά συντριπτικές (Widiger & Oltmanns, 2017). Αντιθέτως, τα άτομα με χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού είναι συνήθως ήρεμα, χαλαρά, ισορροπημένα και συναισθηματικά σταθερά, είναι λιγότερο αντιδραστικά στο στρες και τείνουν να αναφέρουν χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων (Zhang, 2020).

Ο νευρωτισμός είναι ένας από τους πιο καλά εδραιωμένους και εμπειρικά επικυρωμένους τομείς χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, με ένα σημαντικό σώμα έρευνας για την υποστήριξη της κληρονομικότητάς του, της παρουσίας του στην παιδική ηλικία, της σταθερότητας του στη διάρκεια της ζωής του ατόμου και της πολιτισμικής του καθολικότητας (Widiger, 2009). Συνδέεται με χαμηλή ποιότητα ζωής, συμπεριλαμβανομένου συναισθημάτων κακής θέλησης, υπερβολικής ανησυχίας, επαγγελματικής αποτυχίας και συζυγικής δυσαρέσκειας (Ozer & Benet-Martinez, 2006). Τα υψηλά επίπεδα νευρωτισμού συμβάλλουν σε κακή απόδοση στην εργασία λόγω εμμονικής συναισθηματικής ενασχόλησης, εξάντλησης και απόσπασης της προσοχής. Οι Robert και συνεργάτες (2007) βρήκαν ότι νευρωτισμός προβλέπει σημαντικά αποτελέσματα ζωής όπως η επαγγελματική επιτυχία, το διαζύγιο και η θνησιμότητα. Το οικονομικό κόστος του νευρωτισμού έχει βρεθεί ότι είναι τεράστιο και ξεπερνάει το κόστος των ψυχικών διαταραχών (Cuijpers et al., 2010). Συνεπώς, ο Lahey (2009) συνοψίζοντας την όλο και αυξανόμενη βιβλιογραφία για την σημασία και επίδραση του νευρωτισμού στην δημόσια υγεία, κατέγραψε ότι ο νευρωτισμός συσχετίζεται σημαντικά και προλαμβάνει πολλές διαφορετικές ψυχικές και σωματικές διαταραχές (Malouff et al., 2005), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι μπορεί να δρα ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την ποιότητα και την διάρκεια της ζωής.

Στην συνέχεια, η *δεκτικότητα στην εμπειρία* “*openness to experience*” χαρακτηρίζει άτομα που είναι πρόθυμα να έρθουν σε επαφή με μία ποικιλία ιδεών, συναισθημάτων και να εμπλακούν σε πληθώρα δραστηριοτήτων (McCrae & Greenberg, 2014). Η κατασκευή της δεκτικότητας στην εμπειρία είναι αρκετά ευρύς και για αυτό είναι δύσκολο να νοηματοδοτηθεί. Τα επιμέρους γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της δεκτικότητας είναι πιο χαλαρά συσχετιζόμενα από οποιονδήποτε από τους πέντε παράγοντες, και επομένως τα πιο αδύναμα σε αναπαραγωγικές μελέτες (McCrae et al., 2005). Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις για τη δεκτικότητα στην εμπειρία συχνά συγχέονται με τη δεκτικότητα απέναντι στις

διαπροσωπικές σχέσεις (Sneed et al., 1998) και συνεπώς προκύπτει μία σύγχυση μεταξύ των ειδικών, λόγω των διαφορετικών εννοιολογικών κατασκευών που επικρατούν για τον παράγοντα της δεκτικότητας στην εμπειρία.

Στην παρούσα εργασία η δεκτικότητα στην εμπειρία νοηματοδοτείται σύμφωνα με τον Αναθεωρημένο Κατάλογο Προσωπικότητας NEO (NEO-PI-R; Costa & McCrae, 1992), όπου η δεκτικότητα στην εμπειρία μετριέται μέσα από έξι επιμέρους χαρακτηριστικά: τη δεκτικότητα στην φαντασία, στην αισθητική, στα συναισθήματα, στην δράση, στις ιδέες και τις αξίες (McCrae & Sutin, 2009). Συνήθως οι άνθρωποι που είναι ψηλά στη δεκτικότητα είναι ευφάνταστοι, τείνουν να εκτιμούν την τέχνη και την ομορφιά και έχουν πλούσιες και βαθιές συναισθηματικές αντιδράσεις. Τους είναι εύκολο να υιοθετήσουν καινούργιους και εναλλακτικούς τρόπους για να κάνουν κάποια πράγματα, έχουν μεγάλο εύρος από πνευματικά ενδιαφέροντα και τείνουν να είναι κοινωνικά και πολιτικά ελεύθεροι (McCrae & Greenberg, 2014). Αντιθέτως, τα άτομα που δεν είναι ψηλά στο φάσμα της δεκτικότητας, τείνουν να είναι προσγειωμένοι, δεν ενδιαφέρονται για την τέχνη, είναι ρηχόι στο συναίσθημα, επίμονοι στους τρόπους τους, δεν έχουν περιέργεια και έχουν εκδηλώνουν επιμονή σε παραδοσιακές αξίες (McCrae, & Sutin, 2009).

Όπως και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η δεκτικότητα στην εμπειρία είναι κληρονομική (Yamagata et al., 2006) και δείχνει να μένει σταθερή κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ενήλικα (Terracciano et al., 2006). Ωστόσο, ως χαρακτηριστικό έχει την τάση να ωριμάζει και να αυξάνεται περισσότερο από την πρώιμη εφηβεία μέχρι την πρώιμη ενήλικη ζωή και στη συνέχεια μειώνεται σταδιακά (McCrae et al., 2005).

Αναφορικά με το τέταρτο παράγοντα προσωπικότητας, Οι Graziano και Tobin (2013) ορίζουν επίσημα την *προσήνεια* “agreeableness” ως ένα “σύνολο αλληλένδετων διαθέσεων και χαρακτηριστικών, που εκδηλώνονται ως τις διαφορές του να είναι κανείς συμπαθής, ευχάριστος και αρμονικός σε σχέση με τους άλλους». το (p. 347). Συνολικά, η προσήνεια φαίνεται να σχετίζεται θετικά με προσαρμοστικές κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. επίλυση συγκρούσεων, συναισθηματική ανταπόκριση, βοηθητική συμπεριφορά) και σχετίζεται αρνητικά με μη προσαρμοστικές κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. προκατάληψη, στιγματισμός) (Tobin & Graziano, 2020).

Θεωρητικά η προσήνεια εντάσσεται στο κύριο σύστημα κινήτρων της κοινωνίας ή στην επιθυμία για ενότητα, εγγύτητα και αλληλεγγύη με τους άλλους (Tobin & Graziano, 2020). Τα άτομα που είναι ψηλά στο δείκτη της προσήνειας είναι περισσότερο συμπαθείς από τους συνομηλίκους τους (Jensen-Campbell et al., 2002), κυρίως γιατί τα άτομα με προσήνεια τείνουν να βρίσκουν ομοιότητες με τους άλλους, έχουν λιγότερες

προκαταλήψεις και επιδεικνύουν περισσότερη ενσυναίσθηση στους γύρω τους (Graziano et al., 2007; Habashi et al., 2016). Επιπροσθέτως, τα άτομα που είναι υψηλά στην προσήνεια τείνουν να αντιλαμβάνονται και να προκαλούν λιγότερες συγκρούσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και θεωρούνται ότι παρουσιάζουν λιγότερη ένταση στις συναναστροφές τους σχετικά με τους συνομηλίκους τους. Για αυτό, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και τις μεθοδολογίες, η προσήνεια συνδέεται με την εποικοδομητική επίλυση της σύγκρουσης, πιθανώς λόγω του κινήτρου τους να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους (Tobin & Graziano, 2020).

Ομοίως, η προσήνεια συνδέεται αντιστρόφως με την προκατάληψη (Graziano et al., 2007). Τα άτομα που είναι ψηλά στην προσήνεια είναι λιγότερο πιθανό να κάνουν διακρίσεις απέναντι σε άτομα που δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα με αυτούς. Η επεξεργασία των συναισθημάτων είναι πάλι στενά συνδεδεμένη με την προσήνεια. Οι Tobin και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι τα άτομα που είναι ψηλά στον τομέα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους.

Ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας, η προσήνεια είναι η μόνη που σχετίζεται σημαντικά με τις δύο από τις κύριες πτυχές των προκοινωνικών συναισθημάτων, δηλαδή την ενσυναίσθηση και την προσωπική δυσφορία (Graziano et al., 2007). Τα άτομα που είναι περισσότερο προσηνή δηλώνουν μεγαλύτερη ευκολία με το να λαμβάνουν υπόψη και να κατανοούν την οπτική ενός άλλου ατόμου. Η προσήνεια είναι συνδεδεμένη με συμπεριφορές που σχετίζονται με την ενσυναίσθητική ανταπόκριση: τά άτομα που είναι ψηλά στην προσήνεια είναι περισσότερο πιθανό να προσφέρουν βοήθεια σε ένα θύμα που βρίσκεται σε ανάγκη απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους.

Τέλος, αναφορικά με την *εξωστρέφεια* "*extraversion*", οι Κατάλογοι Προσωπικότητας NEO (Costa & McCrae, 1992a, McCrae & Costa, 1997), αναφέρουν ότι οι έξι κύριοι τομείς που συγκροτούν τον ευρύτερο τομέα της, είναι η ζεστασιά, η συναδελφικότητα, η διεκδίκηση, η ενεργή δραστηριότητα, η αναζήτηση ενθουσιασμού και το θετικό συναίσθημα, ενώ το κύριο χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας σύμφωνα με την θεωρία των Πέντε Παραγόντων, είναι η τάση για εμπλοκή σε κοινωνική συμπεριφορά. Τα άτομα που είναι υψηλά στην εξωστρέφεια, τείνουν να είναι κοινωνικοί, ομιλητικοί, διεκδικητικοί και ενεργητικοί, ενώ όσοι έχουν χαμηλό δείκτη εξωστρέφειας τείνουν να είναι συνεσταλμένοι, συγκροτημένοι και προσεκτικοί (Roccas et al., 2002).

Η εξωστρέφεια είναι συμβατή με την επιδίωξη του ενθουσιασμού, της καινοτομίας και της πρόκλησης (Roccas et al., 2002). Οι ενεργητικές και διεκδικητικές πτυχές της εξωστρέφειας διευκολύνουν την τάση για οικονομικούς (κοινωνική θέση, επιτεύγματα), πολιτικούς (επιρροή,

ηγητικό ρόλο) και κοινωνικούς στόχους και στόχους ευχαρίστησης (π.χ. διασκέδαση, ενθουσιασμός) (Roberts & Robins, 2000; 2004).). Γενικότερα, η εξωστρεφής συμπεριφορά διευκολύνει την επίδιωξη της ευχάριστης εμπειρίας και σχετίζεται θετικά με την απόδοση σημασίας στη διέγερση, την επίτευξη και την ευχαρίστηση (Roccas et al., 2002). Προβλέπει συμπεριφορές που μπορούν να χαρακτηριστούν ενεργητικές, τολμηρές, κοινωνικά επιδέξιες και ασφαλείς (Funder et al., 2000) και σχετίζεται με την επιτυχία μέσω της επίδειξης ικανότητας που είναι συμβατή με τα κοινωνικά πρότυπα ((Roccas et al., 2002; Roberts & Robins, 2004). Δεν είναι απόλυτα σαφές που οφείλεται η κοινωνική επιδεξιότητα των εξωστρεφών ατόμων, αλλά μελέτες έχουν καταλήξει ότι τα εξωστρεφή άτομα είναι περισσότερο επιδέξια στη μη λεκτική επικοινωνία (Lieberman & Rosenthal, 2001).

Οι εξωστρεφείς τείνουν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά, το συναίσθημα και τις διαπροσωπικές κρίσεις εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν, δημιουργώντας ένα πιο θετικό κλίμα (Eaton & Funder, 2003), ενώ έχουν υψηλό κίνητρο για την κοινωνική επαφή, δύναμη και θέση (Olson & Weber, 2004). Οι εξωστρεφείς βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα από τους εσωστρεφείς (Lucas & Baird, 2004; Spain et al., 2000; Uziel, 2006) και υιοθετούν μια σχετικά θετική άποψη για τον κόσμο, κρίνοντας ουδέτερα γεγονότα θετικότερα (Uziel, 2006). Το γεγονός αυτό τους οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής ευτυχίας τόσο αναφορικά με την εκάστοτε στιγμή συγκριτικά με τα εσωστρεφή άτομα, όσο και γενικότερα στη ζωή τους.

Η εξωστρέφεια αναγάγεται ως μία από τις βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας και ως τέτοια έχει τη δυνατότητα να εξηγήσει τη συνδιακύμανση μιας ευρείας ποικιλίας συμπεριφορών (Funder, 2001). Προβλέπει την αποτελεσματική λειτουργία και την ευημερία σε μια μεγάλη ποικιλία τομέων (Ozer & Benet-Martinez, 2006) από τη γνωστική απόδοση (Matthews, 1992) και την κοινωνική προσπάθεια (Eaton & Funder, 2003), έως και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Roberts et al., 2007). Σε όλες τις κλίμακες, η εξωστρέφεια προβλέπει αξιόπιστα την πιθανότητα για κατανάλωση αλκοόλ, τη δημοτικότητα, την συμμετοχή σε πάρτι, την ποικιλία γνωριμιών και ραντεβού και την φυσική άσκηση (Paunonen, 2003). Τέλος, η εξωστρέφεια προβλέπει τον κίνδυνο και επίσης την ανθεκτικότητα για διαφορετικές μορφές ψυχοπαθολογίας (Widiger, 2005).

1.2 Τομείς Προσωπικότητας και Ακαδημαϊκό Κίνητρο

Οι Ross και συνεργάτες (2003) βρήκαν ότι οι Πέντε Τομείς Προσωπικότητας εξηγούν σημαντικό ποσοστό των μεταβλητών της συνεργατικότητας, της ανταγωνιστικότητας και των προσανατολισμών του κινήτρου. Τα άτομα με υψηλό δείκτη στην συνέπεια, την εξωστρέφεια και τη δεκτικότητα στην εμπειρία τείνουν να είναι

περισσότερο προσανατολισμένοι σε μαθησιακούς στόχους (Payne et al., 2007), ενώ τα άτομα με υψηλό δείκτη στον νευρωτισμό και χαμηλή εξωστρέφεια είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν τον φόβο αποτυχίας και να εστιάζουν περισσότερο σε στόχους αποφευκτικούς ως προς την επίδοση. Οι Komarraju και Karau (2005) βρήκαν ότι το κίνητρο για αφοσίωση και ενασχόληση (engagement motivation) (να σκέφτεται και να επιθυμεί κανείς την αυτο-βελτίωση) και το κίνητρο για επίτευξη εξηγούνταν καλύτερα από τη δεκτικότητα στην εμπειρία και την εξωστρέφεια, ενώ η επιμονή και ο συναγωνισμός από τη συνέπεια, το νευρωτισμό και τη δεκτικότητα στην εμπειρία. Οι φοιτητές που αποσκοπούν σε στόχους επίτευξης και ειδικά σε στόχους αποφυγής της επίτευξης τείνουν να βιώνουν άγχος αξιολόγησης, να βλέπουν τις δυσκολίες ως απειλές και να είναι περισσότερο πιθανό να τα εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Cury et al., 2006; Elliot & Thrash, 2002). Αντιθέτως, εκείνοι που επιδιώκουν στόχους μαεστρίας απολαμβάνουν τη μάθηση, αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες ως προκλήσεις και είναι επίμονοι (Harackiewicz et al., 2002). Το κίνητρο αποφυγής (εξουθενωτικό άγχος, απόσυρση και δυσαρέσκεια προς το σχολείο) σχετίζεται επίσης θετικά με το νευρωτισμό και την εξωστρέφεια και αρνητικά με τη συνέπεια και τη δεκτικότητα στην εμπειρία (Komarraju & Karau, 2005).

Σύμφωνα με τους Komarraju και συνεργάτες (2009) σε νεότερη έρευνα ο παράγοντας της συνέπειας εμφανίζεται κεντρικός σε όλους τους τρεις τύπους του κινήτρου, το οποίο σημαίνει ότι οι φοιτητές που επιδεικνύουν αυτο-πειθαρχία και είναι οργανωμένοι τείνουν να έχουν μεγαλύτερο εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο. Αναφορικά με την έλλειψη κινήτρου, η συνέπεια σχετίζεται αρνητικά, προτείνοντας ότι οι φοιτητές που είναι περισσότεροι πειθαρχημένοι είναι λιγότερο δυνατό να αποσυρθούν ή να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση. Η δεκτικότητα στην εμπειρία σχετίζεται θετικά με το εσωτερικό κίνητρο προτείνοντας ότι οι φοιτητές που εκδηλώνουν την τάση για την βίωση καινούργιων εμπειριών και την υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων, κινητοποιούνται περισσότερο από την εγγενή ευχαρίστηση που βιώνουν κάνοντας πράγματα. Η εξωστρέφεια σχετίζεται θετικά με το εξωτερικό κίνητρο γεγονός που προτείνει ότι οι φοιτητές με ισχυρές κοινωνικές ανάγκες τείνουν να διεκδικούν ένα πτυχίο περισσότερο ως μέσο για να πετύχουν έναν απώτερο σκοπό αναγνωρισιμότητας ή κύρους. Τέλος, η προσήνεια σχετίζεται αρνητικά με την έλλειψη κινήτρου.

Οι Phillips και συνεργάτες (2003) βρήκαν ότι το κίνητρο εσωτερικευμένου ελέγχου συσχετίζεται θετικά με τον νευρωτισμό, το κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου συσχετίζεται θετικά με την εξωστρέφεια και το εσωτερικό κίνητρο σχετίζεται θετικά με τη συνέπεια. Οι Kaufman και συνεργάτες (2008), σύγκριναν τους τομείς προσωπικότητας των Πέντε

Παραγόντων με δύο τύπους του ακαδημαϊκού κινήτρου και βρήκαν ότι οι μαθητές που ήταν εσωτερικά κινητοποιημένοι ήταν εξωστρεφείς, προσηνείς, συνεπείς και δεκτικοί σε νέες εμπειρίες ενώ οι μαθητές που ήταν εξωτερικά κινητοποιημένοι παρουσιάζουν έλλειψη συναισθηματικής σταθερότητας. Εκείνοι που είναι εσωτερικά κινητοποιημένοι για την απόκτηση γνώσης και για την επίτευξη πραγμάτων, όσο και οι εκείνοι που παρακινούνται εξωτερικά από υποχρεώσεις και κανόνες, όλοι τείνουν να είναι εξωστρεφείς, προσηνείς και συνεπείς (Clark & Schroth, 2010). Ωστόσο σύμφωνα με τους τελευταίους η σχέση μεταξύ του κινήτρου και της προσωπικότητας διέφερε αναφορικά με το συγκεκριμένο τύπου εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου, καθώς εκείνοι που είχαν εσωτερικό κίνητρο για γνώση και επίτευξη μοιράζονταν τα ίδια προφίλ προσωπικότητας, εκείνοι που είχαν εσωτερικό κίνητρο για βίωση διέγερσης ήταν κυρίως δεκτικοί σε νέες εμπειρίες και άρα είχαν πολύ διαφορετικό προφίλ προσωπικότητας από εκείνους με άλλους τύπους ακαδημαϊκού κινήτρου.

1.3 Τομείς Προσωπικότητας και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Έπειτα από την κατανόηση του θεωρητικού υπόβαθρου του μοντέλου των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας και τον εννοιολογικό προσδιορισμό του κάθε παράγοντα, οφείλει να εξεταστεί η σχέση τους με την ακαδημαϊκή επίδοση, όπως προκύπτει από την μέχρι τώρα βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα μία από τις βασικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι ότι τα άτομα που διαφέρουν σε βασικά στοιχεία της προσωπικότητας τους, θα παρουσιάζουν και διαφορετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, εξαιτίας των διαφορετικών τρόπων που επιλέγουν, συμπεριφέρονται και αντιδρούν απέναντι σε συγκεκριμένες περιστάσεις (George et al., 2011). Εφόσον τα άτομα φέρουν μαζί τους τα προϋπάρχοντα στοιχεία της προσωπικότητας τους για να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές συνθήκες, οι ατομικές τους αυτές διαφορές πιθανά επηρεάζουν την ζωή τους μέσα στο εκάστοτε ακαδημαϊκό πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν και αναπτύσσονται.

Οι επιπτώσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στην ακαδημαϊκή επίδοση είναι ένα καλά τεκμηριωμένο γεγονός στην εμπειρική έρευνα (Caprara et al., 2011). Η συνέπεια έχει αναδειχθεί ως ισχυρός και σταθερός προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Chamorro-Premuzic et al., 2010; Komarraju et al., 2009; Wagerman & Funder, 2007). Οι συνεπείς μαθητές τείνουν να είναι αυτοπειθαρχικοί, οργανωμένοι και αποτελεσματικοί στην εκτέλεση εργασιών (McCrae & John, 1992). Αυτά τα χαρακτηριστικά αναμένεται να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις άλλα και σε άλλες μεθόδους και είδη αξιολόγησης. Η δεκτικότητα στην εμπειρία έχει

αναφερθεί ότι έχει από ασθενή έως μέτρια θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση σε πολλές μελέτες (Caprara et al., 2011; Carretta & Ree, 2019). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες μελέτες που αναφέρουν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της δεκτικότητας στην εμπειρία και την ακαδημαϊκή επίδοση (Steinmayr & Kessels, 2017). Η θετική συσχέτισης της δεκτικότητας στην εμπειρία με την ακαδημαϊκή επίδοση αφορά συνήθως την διαμεσολάβηση και άλλων μεταβλητών, όπως η προσέγγιση στη μάθηση (Vermetten et al., 2001), το αυτόνομο και εσωτερικό κίνητρο και η κριτική σκέψη (Bidjerano & Dai, 2007), γεγονός που παρέχει μια ισχυρή αιτιολογία για τη σημασία της στην επιτυχία των φοιτητών.

Τα ευρήματα για τα άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως ο νευρωτισμός, είναι μικτά και γενικά ασαφή. Ενώ σε πολλές μελέτες αναδείχθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ του νευρωτισμού και των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Chamorro-Premuzic, 2006; Biderman & Reddock, 2012; Gerbino et al., 2018; Hakimi et al., 2011), ένας μεγάλος αριθμός άλλων μελετών ανέφεραν θετικές σημαντικές συσχετίσεις (Culjak & Mlacic, 2014; Komarraju et al., 2009; Steele-Johnson & Leas, 2013). Η αρνητική επίδραση του νευρωτισμού φαίνεται θεωρητικά περισσότερο εύλογη, καθώς οι μαθητές με υψηλές βαθμολογίες σε αυτό το χαρακτηριστικό τείνουν να επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα άγχους το οποίο με τη σειρά του, μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σε εξετάσεις ή άλλες αξιολογήσεις (Ackerman et al., 2011). Μία άλλη πιθανή εξήγηση για τη θετική συσχέτιση του νευρωτισμού είναι ότι το άγχος επίδοσης πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Θεωρητικά είναι λιγότερο σαφές πώς η προσήνεια και η εξωστρέφεια επηρεάζουν την απόδοση. Εμπειρικά υπάρχουν αδύναμα στοιχεία για την πρακτική τους σημασία. Ένα ευρέως αναγνωρισμένο επιχείρημα είναι ότι η επιρροή τους εμφανίζεται έμμεσα μέσω ορισμένων μεσολαβητικών μεταβλητών (Richardson et al., 2012). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα των Komarraju και των συνεργατών (2009), οι συνεπείς, δεκτικοί και προσηνείς φοιτητές και άρα όσοι επιδεικνύουν αυτοπειθαρχία, περιέργεια, είναι βοηθητικοί και κοινωνικά επιδέξιοι, τείνουν να έχουν μεγαλύτερους μέσους όρους. Δεδομένου ότι η προσήνεια και η εξωστρέφεια είναι και τα δύο διαπροσωπικά χαρακτηριστικά, οι σχέσεις τους με την απόδοση μπορεί να σχετίζεται με τον τρόπο μέτρησης της επίδοσης των μαθητών. Για παράδειγμα, σε μαθήματα όπου η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται στην επίδοση τους σε ομαδικές εργασίες και πρότζεκτ, είναι πιθανό οι προσηνείς και εξωστρεφείς μαθητές να εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις.

Κατόπιν όλων των παραπάνω, στόχος της έρευνας είναι η μελέτη των σχέσεων των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, για την αντιστοίχιση ή μη των προαναφερθέντων ευρημάτων παγκόσμιας κλίμακας με τον ελληνικό πληθυσμό, αλλά και η αλληλεπίδραση των παραγόντων της προσωπικότητας με άλλους παράγοντες που έχουν αποδειχθεί ότι συντελούν στην ακαδημαϊκή επίδοση, όπως αυτός του ακαδημαϊκού κινήτρου και των ήπιων δεξιοτήτων. Παρακάτω ακολουθεί μια πρώτη ανάλυση του παράγοντα του ακαδημαϊκού κινήτρου και η συσχέτιση του με την ακαδημαϊκή επίδοση.

2. Ακαδημαϊκό Κίνητρο

Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος θα μελετηθεί στη εν λόγω ερευνητική εργασία, είναι αυτός του ακαδημαϊκού κινήτρου. Στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, ο ψυχολογικός παράγοντας του κινήτρου για τη μάθηση είναι μία από τις πιο μελετημένες μεταβλητές και έχει εκτενώς διερευνηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Θεωρείται ότι είναι ένας από τους σημαντικότερους ψυχολογικούς παράγοντες στη μαθησιακή διαδικασία και είναι βασικός παράγοντας και υψηλά συνδεδεμένος με την ακαδημαϊκή επιτυχία, επίδοση και την παραμονή στο πανεπιστήμιο (Donche et al., 2013; Green et al., 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Ratelle et al., 2007). Το κίνητρο αφορά την ενέργεια, την κατεύθυνση και την επιμονή -όλες τις πτυχές της ενεργοποίησης και της πρόθεσης. Το κίνητρο έχει υπάρξει κεντρικό και διαχρονικό ζήτημα στον τομέα της ψυχολογίας, καθώς βρίσκεται στον πυρήνα της βιολογικής, γνωστικής και κοινωνικής ρύθμισης, αλλά και στον πραγματικό κόσμο, το κίνητρο εκτιμάται ιδιαίτερα λόγω των συνεπειών που: το κίνητρο παράγει (Ryan & Deci, 2000). Αναφορικά με το ακαδημαϊκό κίνητρο αυτό μπορεί απλούστερα να περιγραφεί ως οι παράγοντες που επηρεάζουν ένα άτομο να παρακολουθεί το πανεπιστήμιο και να αποκτήσει ένα πτυχίο (Clark & Schroth, 2010), ενώ παράλληλα θεωρητικοί που ασχολούνται με το κίνητρο, ενδιαφέρονται κυρίως για το τι είναι αυτό που κάνει τους ανθρώπους να ενεργούν (Weiner, 1992).

Για την κατανόηση των μηχανισμών του κινήτρου είναι σημαντικό να κατανοηθεί, ότι αν και αναπαραστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς θέλουν τους ανθρώπους να είναι εκ φύσεως περίεργοι, ζωντανοί και με υψηλό κίνητρο, να έχουν έμπνευση για την μάθηση, να εξελίσσουν τους εαυτούς τους, να κατακτούν νέες δεξιότητες και να αξιοποιούν τα ταλέντα τους, φαίνεται αυτό να μην αποτελεί πανάκεια (Ryan & Deci, 2000). Κάποιοι άνθρωποι επιδεικνύουν συνετή προσπάθεια και συνέπεια στη ζωή τους, αλλά υπάρχουν

και περιπτώσεις στις οποίες οι άνθρωποι παρουσιάζουν μία αντίσταση απέναντι στην πρόοδο και την ευθύνη και εμπλέκονται σε μη παραγωγικές συμπεριφορές που βλάπτουν την ευημερία τους (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Τέτοια μοτίβα δυσλειτουργικότητας δεν αντανακλούν μόνο κλινικά περιστατικά αλλά και ανθρώπους που βρίσκονται στο φάσμα της τυπικότητας, αλλά παρουσιάζουν ένα περισσότερο παθητικό προφίλ λειτουργικότητας, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι επίμονες, ενεργητικές και θετικές τάσεις της ανθρώπινης φύσης δεν υφίσταται καθολικά και χωρίς εξαιρέσεις (Ryan & Deci, 2000).

Όσον αφορά ωστόσο το κίνητρο στην εκπαίδευση, ερευνητές που μελετούν το ακαδημαϊκό κίνητρο εστιάζουν σε πράγματα όπως η ενασχόληση και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές σε διάφορες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, τις επιλογές που κάνουν οι μαθητές για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες που επιλέγουν να εμπλακούν, την επιμονή τους να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε αυτές και το βαθμό προσπάθειας που καταβάλλουν. Το ερώτημα επομένως που παραμένει είναι τι είναι αυτό που καθορίζει τις επιλογές των ατόμων, την προσπάθεια και την επιμονή τους σε διαφορετικές ακαδημαϊκές προκλήσεις (Wigfield et al., 2012). Το ερώτημα αυτό απαντάται σε μία από τις δημοφιλέστερες εννοιολογικές προσεγγίσεις που έχουν δοθεί για το ακαδημαϊκό κίνητρο, αυτή της Θεωρίας του Αυτό-προσδιορισμού, της οποίας η ανάλυση ακολουθεί παρακάτω.

2.1. Θεωρία του Αυτό-προσδιορισμού «ΘΑΠ» (SDT)

Ενώ έχουν υπάρξει αρκετές θεωρίες για το κίνητρο μία από τις περισσότερο γνωστές αλλά και εκείνη στην οποία βασίστηκε η παρούσα εργασία, είναι εκείνη των Deci και Ryan's γνωστή ως *Θεωρία του Αυτό-προσδιορισμού “ΘΑΠ”* του κινήτρου (1985; Ryan & Deci, 2000). Υπό το πρίσμα της ΘΑΠ το κίνητρο νοείται ως ένα συνεχές, με το εσωτερικό κίνητρο και την έλλειψη κινήτρου να αποτελούν τα άκρα του και διαβαθμίσεις του εξωτερικού κινήτρου να καλύπτουν το κενό ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους κινήτρου. Άρα υποστηρίζεται ότι η κινητοποιημένη συμπεριφορά χωρίζεται σε τρεις συνολικά παράγοντες κινήτρου (Ryan & Deci, 2000): το *εσωτερικό κίνητρο*, το *εξωτερικό κίνητρο* και έναν παράγοντα που αντανακλά την *έλλειψη κινήτρου* (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Αναλυτικότερα, η ΘΑΠ είναι μία προσέγγιση που αφορά την παρακίνηση του ανθρώπου και την προσωπικότητα και αξιοποιεί παραδοσιακές εμπειρικές μεθόδους, ενώ παράλληλα επιστρατεύει μία οργανισμική μεταγνώση που υπογραμμίζει την σημαντικότητα των εσωτερικών ανθρωπίνων δυναμικών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς (Ryan et al., 1997).

Συνεπώς, επικεντρώνεται στην έρευνα των ανθρωπίνων εγγενών τάσεων ανάπτυξης και των έμφυτων ψυχολογικών αναγκών που αποτελούν τη βάση για το εσωτερικό κίνητρο και την ένταξη τους στην προσωπικότητα, καθώς και για τις συνθήκες που ευνοούν αυτές τις θετικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985), η Θεωρία του Αυτό-προσδιορισμού αναγνωρίζει τις βασικές πτυχές της κινητοποιημένης συμπεριφοράς στους ανθρώπους και έχει οργανωθεί αξιοποιώντας μία πληθώρα από διαφορετικές κατασκευές που εφαρμόζονται στο ακαδημαϊκό κίνητρο (Deci & Ryan, 2008; Komarraju et al., 2009). Για τον λόγο αυτό, το κίνητρο δεν ορίζεται ως μία μονοδιάστατη έννοια, αλλά αντιθέτως αποτελεί μια ιεραρχική κατασκευή με τρεις υψηλότερης τάξης παράγοντες και έξι χαμηλότερης τάξης παράγοντες (Deci & Ryan, 1985; 1991; 2000; Vallerand et al., 1992). Οι τρεις υψηλότερης τάξης παράγοντες εκφράζουν όπως προαναφέρθηκε το *εσωτερικό κίνητρο (ΕσΚ)* (όταν οι συμπεριφορές εκτελούνται από ενδιαφέρον και για την ευχαρίστηση που παράγουν στο άτομο), το *εξωτερικό κίνητρο (ΕζΚ)* (όταν οι συμπεριφορές γίνονται για να επιτύχει το άτομο ένα στόχο ή μία επιβράβευση ανεξάρτητη της δραστηριότητας αυτής καθ αυτής) και η *έλλειψη κινήτρου (ΕλΚ)* (όταν τα άτομα δεν εκλαμβάνουν κάποια αμοιβή, ούτε εσωτερική, ούτε εξωτερική, για την συμπεριφορά ή την εκάστοτε δραστηριότητα. Το κίνητρο υπό το πρίσμα της ΘΑΠ ορίζεται ως οι λόγοι που βρίσκονται πίσω από μία συμπεριφορά (Ratelle et al., 2007).

Οι λόγοι που ένα άτομο οδηγείται σε μία συμπεριφορά είναι ποικίλοι, καθώς οι άνθρωποι τείνουν να κινητοποιούνται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, έχοντας αρκετά διαφορετικές εμπειρίες και επιπτώσεις. Οι άνθρωποι μπορεί να κινητοποιηθούν επειδή εκτιμούν μία δραστηριότητα ή επειδή υπάρχει ισχυρός εξωτερικός εξαναγκασμός. Βασικός στόχος της Θεωρίας του Αυτό-προσδιορισμού είναι μια περισσότερο διαφοροποιημένη προσέγγιση απέναντι στο κίνητρο, θέλοντας να απαντήσει ποιο είδος παρακίνησης είναι ενεργό σε κάθε συνθήκη. Η ΘΑΠ έχει αναγνωρίσει διαφορετικούς τύπους παρακίνησης, κάθε ένας από τους οποίους έχει συγκεκριμένες επιπτώσεις για την μάθηση, την επίδοση, την υποκειμενική εμπειρία και ευημερία (Ryan & Deci, 2000).

Μεγάλο μέρος της έρευνας που καθοδηγείται από τη ΘΑΠ, έχει επίσης εξετάσει περιβαλλοντικούς παράγοντες που εμποδίζουν ή υπονομεύουν το εσωτερικό κίνητρο, την κοινωνική λειτουργικότητα και την προσωπική ευημερία. Αν και έχουν διερευνηθεί πολλές συγκεκριμένες επιβλαβείς επιπτώσεις, η έρευνα υποδηλώνει ότι αυτές οι βλάβες μπορεί να περιγράφονται πιο φειδωλά υπό το πρίσμα υπονόμησης των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών. Επομένως, η ΘΑΠ ασχολείται όχι μόνο με την συγκεκριμένη φύση

των τάσεων θετικής εξέλιξης, αλλά παράλληλα εξετάζει και κοινωνικά περιβάλλοντα που δρουν ανασταλτικά απέναντι σε αυτές τις τάσεις και ανάγκες (Ryan & Deci, 2000). Οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων και η ικανοποίησή τους, αποτελεί κεντρική έννοια της ΘΑΠ και για τον λόγο αυτό ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή τους.

2.2. Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Υπό το πρίσμα των περιβαλλοντολογικών παραγόντων που επηρεάζουν το κίνητρο, η ΘΑΠ ενσωματώνει την θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (*Basic Psychological Needs Theory, BPNT*), η οποία κάνει λόγο για τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την ανάγκη για *επάρκεια*, *αίσθηση του σχετίζεσθαι* και *αυτονομία* (Ryan & Deci, 2000). Η ικανοποίηση των βασικών αυτών αναγκών του ανθρώπου είναι απαραίτητη για τη διευκόλυνση της βέλτιστης λειτουργίας των φυσικών τάσεων για ανάπτυξη και ολοκλήρωση, καθώς και για την εποικοδομητική κοινωνική ανάπτυξη και προσωπική ευημερία, ενώ η μη ικανοποίησή τους, συμβάλλει στην παθολογία και την αρρώστια (Deci & Ryan, 2000). Για αυτό προτείνεται οι βασικές ανάγκες της επάρκειας, της αυτονομίας και της αίσθησης του *σχετίζεσθαι* να ικανοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ώστε ένα άτομο να βιώνει συνεχιζόμενη αίσθηση ακεραιότητας, ευημερίας ή «ευδαιμονίας». Οι ανάγκες αυτές θεωρούνται έμφυτες, ουσιαστικές και καθολικές (Ryan & Deci, 2000). Εν συντομία, η ικανοποίηση των τριών αυτών ψυχολογικών αναγκών συμβάλλουν στην διατήρηση του κινήτρου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και της εμπειρίας των ατόμων.

Η θέαση των ψυχολογικών αναγκών ως βασικών θεραπευτικών συστατικών υπονοεί ότι τα άτομα δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν χωρίς να τις ικανοποιήσουν όλες αυτές. Οι βασικές ανάγκες βρίσκονται σε συνεχή συνεξάρτηση και έτσι ένα κοινωνικό περιβάλλον που στοχεύει στην επιδεξιότητα αλλά αποτυγχάνει να καλλιεργήσει την συσχέτιση αναμένεται να επηρεάσει αρνητικά και εκπτωτικά την ευημερία του ατόμου (Ryan & Deci, 2000). Ακόμη χειρότερα, κοινωνικά πλαίσια που οδηγούν σε συγκρούσεις μεταξύ των βασικών αυτών αναγκών δημιουργούν προϋποθέσεις για αποξένωση και ψυχοπαθολογία, όπως όταν από ένα παιδί απαιτείται από τους γονείς να εγκαταλείψει την αυτονομία για να αισθάνεται αγαπητός.

Οι Deci και Ryan (1985), ενσωματώνουν παράλληλα την *Θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory, CET)*, η οποία έχει ως κύριο στόχο να ερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει το εσωτερικό κίνητρο του ατόμου, ενισχύοντας ή υπονομεύοντας το, με την ικανοποίηση ή μη των

βασικών ψυχολογικών αναγκών. Αρχικά, αναφορικά με την ανάγκη για επάρκεια, ορίζεται ως η ανάγκη να αισθάνεται κανείς ότι κατέχει σε κάτι μαεστρία αναφορικά με το περιβάλλον του και η ανάγκη να αναπτύσσει καινούργιες δεξιότητες. Η ανάγκη για επάρκεια ενσωματώθηκε στην ΘΑΠ μέσα από την ανάγκη να εξηγηθεί πώς η λεκτική επιβράβευση μπορεί να ενισχύσει το εσωτερικό κίνητρο, παρά την εξωτερική αρχική της φύση (Deci et al., 1999). Διαπιστώθηκε και υποστηρίχθηκε ευρέως μετέπειτα, ότι οι εξωτερικές αμοιβές -και κάθε είδος αξιολόγησης- σχετίζονται θετικά με την αίσθηση επάρκειας που βιώνει το άτομο, η οποία αίσθηση οδηγεί έπειτα στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου (Deci & Ryan, 2000). Ωστόσο, να σημειωθεί ότι η τάση του ατόμου για εσωτερική παρακίνηση δεν ευνοείται από εξωτερικές αξιολογήσεις, σχόλια ή αμοιβές, στην περίπτωση που αυτές δεν ενέχουν την αίσθηση αυτονομίας για την δραστηριότητα και δεξιότητα στην οποία εμπλέκεται το άτομο (Ryan & Deci, 2000).

Η αυτονομία, όπως προαναφέρθηκε, είναι η δεύτερη ψυχολογική ανάγκη που αναγνωρίζεται στα πλαίσια της Θεωρίας των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών, και ορίζεται ως η ανάγκη του ατόμου να δρα με μία αίσθηση ιδιοκτησίας της συμπεριφοράς του και η ανάγκη του να νιώθει ψυχολογικά ελεύθερος (Deci & Ryan, 2000). Αν και η αυτονομία και η επάρκεια φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με την διατήρηση, ενίσχυση και προαγωγή του εσωτερικού κινήτρου, σημαντικό αλλά όχι τόσο στενά συνδεδεμένο ρόλο παίζει και η αίσθηση του σχετίζεσθαι. Η ανάγκη για αίσθηση του σχετίζεσθαι, αντιπροσωπεύει την ανάγκη να αισθάνεται κανείς κοντά με κάποια άτομα, δηλαδή να αγαπάει και να νοιάζεται για τους άλλους και παράλληλα να είναι δέκτης της έγνοιας και της αγάπης τους (Baumeister & Leary, 1995). Η ανάγκη αυτή ικανοποιείται όταν κανείς νιώθει ότι μέλος μίας ομάδας ή βιώνει την αίσθηση της κοινότητας και αναπτύσσει κοντινές σχέσεις με άτομα. Τα άτομα που διατηρούν μία αίσθηση ασφάλειας και στενής αίσθησης του σχετίζεσθαι με το περιβάλλον τους ταυτόχρονα έχουν μεγαλύτερο εσωτερικό κίνητρο (Ryan & Deci, 2000). Η ταυτόχρονη ικανοποίηση των τριών αυτών ψυχολογικών αναγκών, υποστηρίζεται μέσα από την Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών και την Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (που ενσωματώνονται στην ΘΑΠ), ότι προάγει και ενισχύει το εσωτερικό κίνητρο του ατόμου, αποσαφηνίζοντας τον ρόλο που παίζει το περιβάλλον στην ενίσχυση ή υπονόμευση του (Ryan & Deci, 2000).

Συνεπώς, οι Ryan και Deci (2000) καταλήγουν σε τρία βασικά σημεία αναφορικά με τις ψυχολογικές ανάγκες. Αρχικά, η καταδίωξη και η επίτευξη κάποιων στόχων ζωής θα προσφέρει σχετικά άμεση ικανοποίηση των βασικών αναγκών, ενισχύοντας έτσι την ευημερία. Αντιθέτως, η επιδίωξη και η επίτευξη άλλων στόχων μπορεί να

αποπροσανατολίζει από την ικανοποίηση βασικών αναγκών, οδηγώντας στην παθογένεια. Τα άτομα διαφέρουν ως προς το πού εναποθέτουν την βάση των φιλοδοξιών τους, είτε στις εγγενείς φιλοδοξίες (στόχοι όπως η αλληλεπίδραση, η προσωπική ανάπτυξη και η ενότητα, που άμεσα ικανοποιούν βασικές ανάγκες), είτε σε εξωτερικές φιλοδοξίες (στόχοι όπως ο πλούτος, φήμη και η εικόνα που στην καλύτερη περίπτωση έμμεσα ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες) (Greguras & Diefendorff, 2009; Kasser & Ryan, 1996). Η εναποθέτηση ισχυρής αξίας στις εγγενείς φιλοδοξίες σχετίζεται θετικά με δείκτες ευημερίας όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπραγμάτωση και το αντίστροφο της κατάθλιψης και του άγχους (Kasser & Ryan, 1996), ενώ στις περιπτώσεις που αξιολογούνται περισσότερο οι εξωτερικές φιλοδοξίες παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση με αυτούς τους δείκτες ευημερίας (Sheldon & Kasser, 1998).

2.3. Τύποι Κινήτρου

Σύμφωνα με την ολιστικότερη εννοιολόγηση της ΘΑΠ, διαφορετικοί στόχοι και φιλοδοξίες, οδηγούν σε διαφορετικά είδη κινήτρου, τα οποία όπως προαναφέρθηκε ιεραρχούνται, από την υψηλότερη και λειτουργικότερη μορφή στην χαμηλότερη. Παρακάτω, αναλύεται το εσωτερικό κίνητρο που αποτελεί την υψηλότερη και βέλτιστη μορφή κινήτρου για την ευημερία και λειτουργικότητα του ατόμου.

2.3.1. Εσωτερικό Κίνητρο

Το εσωτερικό κίνητρο αποτελείται από τρεις χαμηλότερους υποπαράγοντες: *εσωτερικό κίνητρο για γνώση, εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη και εσωτερικό κίνητρο για βίωση διέγερσης* (Clark & Schroth, 2010). Όταν το άτομο επιδεικνύει εσωτερικό κίνητρο σημαίνει ότι ό,τι κάνει το κάνει για το δικό του καλό και πηγάζει από το δικό του εγγενές ενδιαφέρον (Wigfield et al., 2012).

Το εσωτερικό κίνητρο αντιπροσωπεύει την υψηλότερη ποιότητα ρύθμισης σε αντίθεση με το εξωτερικό κίνητρο και την έλλειψη κινήτρου, που αντιπροσωπεύουν την μέση και χαμηλότερη ποιότητα ρύθμισης στο συνεχές της αυτορρύθμισης (Deci & Ryan, 2000). Κανένα άλλο μεμονωμένο φαινόμενο δεν αντανακλά το θετικό δυναμικό της ανθρώπινης φύσης περισσότερο από το εσωτερικό κίνητρο. Η εσωτερική και εγγενής τάση για αναζήτηση καινοτομίας και προκλήσεων, για επέκταση και εξάσκηση των ικανοτήτων του, για εξερεύνηση και μάθηση. Το εσωτερικό κίνητρο περιγράφει εκείνη την φυσική τάση για αφομοίωση, μαεστρία, αυθόρμητο ενδιαφέρον και εξερεύνηση, που είναι τόσο

απαραίτητο για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και αυτό αντιπροσωπεύει μια κύρια πηγή απόλαυσης και ζωτικότητας σε όλη τη ζωή (Ryan, 1995).

Αν και το εσωτερικό κίνητρο έχει αναγνωριστεί ως μία εγγενής και προϋπάρχουσα τάση του ατόμου, έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η διατήρηση και ενίσχυση αυτής της τάσης απαιτεί υποστηρικτικές συνθήκες καθώς μπορεί εύκολα να υπονομευθεί από μη υποστηρικτικούς παράγοντες. Για τον λόγο αυτό η ΘΑΠ δεν εστιάζει απλά στο τι προκαλεί το εσωτερικό κίνητρο, αλλά και κάτω από ποιες συνθήκες μπορεί αυτή η τάση να διατηρηθεί και να ενισχυθεί σε αντίθεση με το να υπονομευθεί και μειωθεί (Ryan & Deci, 2000).

2.3.2. Εξωτερικό κίνητρο και Έλλειψη κινήτρου

Το εσωτερικό κίνητρο ακολουθεί ιεραρχικά το εξωτερικό κίνητρο, το οποίο υπονοεί ότι οι ενέργειες του ατόμου πηγάζουν από εξωτερικούς παράγοντες και αποτελείται επίσης από άλλους τρεις χαμηλότερους υποπαράγοντες: *εξωτερικά κίνητρο εξωτερικού ελέγχου*, *εξωτερικό κίνητρο εσωτερικευμένου ελέγχου* και *εξωτερικό κίνητρο εξωτερικού ελέγχου* (Deci & Ryan, 2000).

Τα περισσότερα πράγματα από αυτά που κάνουν οι άνθρωποι δεν είναι προϊόν του εσωτερικού κινήτρου, ειδικά έπειτα από την πρώιμη παιδικότητα, που η ελευθερία του να είναι κανείς εσωτερικά παρακινημένος μειώνεται σταδιακά όλο και περισσότερο από τις κοινωνικές πιέσεις να κάνουν δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι ενδιαφέρουσες και αναλαμβάνουν συνεχώς όλο και περισσότερες υποχρεώσεις. Το ερώτημα που αφορά όλες εκείνες τις δραστηριότητες και συμπεριφορές οι οποίες δεν απαντούν στο εσωτερικό κίνητρο είναι αρχικά πως οι άνθρωποι διατηρούν το κίνητρο να τις φέρνουν εις πέρας και παράλληλα πως αυτό το κίνητρο επηρεάζει την επιμονή, την συμπεριφορική ποιότητα και την ευημερία (Ryan & Deci, 2000).

Σύμφωνα με την ΘΑΠ, όλοι αυτοί οι διαφορετικοί από το εσωτερικό κίνητρο τύποι κινήτρου, απαντούν σε διαφορετικούς βαθμούς στους οποίους η αξία και η ρύθμιση της απαιτούμενης συμπεριφοράς έχει εσωτερικευθεί ή ενσωματωθεί. Η εσωτερίκευση αναφέρεται στο να εσωτερικεύσουν μία αξία ή την ρύθμιση μίας συμπεριφοράς και η ενσωμάτωση αναφέρεται στην περαιτέρω μετατροπή αυτής της ρύθμισης σε δική τους ώστε στην συνέχεια να αναδύεται από την δική τους αίσθηση του εαυτού. Η εσωτερίκευση και η ενσωμάτωση είναι κεντρικές ιδέες στην παιδική κοινωνικοποίηση και σχετίζονται με την ανάπτυξη και συστηματικοποίηση των συμπεριφορών του ατόμου καθόλη την διάρκεια της ζωής του (Ryan & Deci, 2000).

Η ΘΑΠ έχει επίσης ασχοληθεί με τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μη εσωτερικά κινητοποιημένες συμπεριφορές μπορούν να γίνουν αληθινά αυτοκαθοριζόμενες και τους τρόπους με τους οποίους το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει αυτές τις διαδικασίες (Ryan & Deci, 2000).

Ο όρος εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας με σκοπό ένα άνωτερο και εξωτερικό αποτέλεσμα και αντιτίθεται στην έννοια του εσωτερικού κινήτρου, που όπως προαναφέρθηκε αναφέρεται στην εκτέλεση δραστηριοτήτων με μοναδικό σκοπό την εσωτερική ικανοποίηση της δραστηριότητας αυτής καθ' αυτής. Το εξωτερικό κίνητρο σύμφωνα με την ΘΑΠ μπορεί να διαφέρει στον βαθμό που διακρίνεται από αυτονομία. Για παράδειγμα κάποιες κοινώς εξωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές μπορεί να διαφέρουν στο ότι η μία μπορεί να ενέχει προσωπική υποστήριξη και την αίσθηση της επιλογής, ενώ η άλλη ενέχει αποκλειστικά συμμόρφωση σε μία εξωτερική ρύθμιση (Ryan & Deci, 2000).

Στα πλαίσια λοιπόν της ΘΑΠ, προτάθηκε μία υποθεωρία αυτής -η Θεωρία της Οργανισμικής Εσωτερίκευσης (ΟΙΤ)- μέσα από το πρίσμα της οποίας διαφοροποιούνται οι διάφορες μορφές εξωτερικού κινήτρου και οι σχετικοί παράγοντες που είτε ενισχύουν είτε υποβιβάζουν την εσωτερίκευση και ενσωμάτωση της ρύθμισης αυτών των συμπεριφορών (Ryan & Deci, 2000).

Αν θεωρηθεί ότι οι συμπεριφορές ανήκουν σε ένα συνεχές, τέρμα αριστερά του συνεχούς βρίσκεται η *έλλειψη κινήτρου*, δηλαδή η κατάσταση στην οποία το άτομο δεν έχει κίνητρο να δράσει. Η έλλειψη κινήτρου σχετίζεται με το άτομο να μην εκτιμάει μία δραστηριότητα, να μην αισθάνεται επαρκής να την διεκπεραιώσει ή να μην αναμένει ότι μπορεί να φέρει εις πέρας το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ryan & Deci, 2000). Αντιθέτως στα τέρμα δεξιά του συνεχούς βρίσκεται το *εσωτερικό κίνητρο* στο οποίο αναφερθήκαμε διεξοδικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι συμπεριφορές που θεωρούνται εξωτερικά κινητοποιημένες καλύπτουν το συνεχές από την έλλειψη κινήτρου και το εσωτερικό κίνητρο και διαφοροποιούνται στον βαθμό που η ρύθμιση τους διακρίνεται από αυτονομία (Deci & Ryan, 2000).

Δίπλα στην έλλειψη κινήτρου, βρίσκονται οι εξωτερικά κινητοποιημένες συμπεριφορές που είναι οι λιγότερο αυτόνομες και είναι αυτές που συμβαίνουν κατόπιν *εξωτερικού ελέγχου*. Οι συμπεριφορές αυτές έχουν ως σκοπό την ικανοποίηση μίας εξωτερικής απαίτησης ή πραγματοποιούνται με το ενδεχόμενο επιβράβευσης. Τα άτομα συχνά βιώνουν τις συμπεριφορές εξωτερικής ρύθμισης ως αρκετά ελεγκτικές ή ξένες προς αυτούς και οι πράξεις τους έχουν ένα εξωτερικό κέντρο αιτιότητας (Ryan & Deci, 2000).

Ο δεύτερος τύπος εξωτερικού κινήτρου αμέσως μετά τον εξωτερικό έλεγχο, είναι το κίνητρο *εσωτερικευμένου ελέγχου*. Η εσωτερίκευση ενέχει να δέχεται κανείς ως κάπως εσωτερική τη ρύθμιση μίας συμπεριφοράς, αλλά παράλληλα να μην την δέχεται ως τελείως δική του. Είναι μία κάπως σχετικά ελεγχόμενη μορφή ρύθμισης, στην οποία οι συμπεριφορές επιδεικνύονται για να αποφύγει κανείς την ενοχή ή το άγχος ή για να αποκτήσει ενισχύσεις του εγώ του όπως η περηφάνια. Εναλλακτικά, η εσωτερίκευση αναφέρεται σε ρύθμιση με ενδεχόμενο την αυτοεκτίμηση. Στις περιπτώσεις του εσωτερικευμένου ελέγχου οι άνθρωποι επιδεικνύουν μία συμπεριφορά είτε για να αποφύγουν την αποτυχία είτε για να διατηρήσουν την αίσθηση αξίας τους. Αν και εσωτερικά παρακινημένες, οι συμπεριφορές εσωτερίκευσης εξακολουθούν να είναι εξωτερικά αιτιοπροσδιορισμένες και δεν βιώνονται ως μέρος του εαυτού (Ryan & Deci, 2000).

Μία περισσότερο αυτόνομη και αυτο-καθορισμένη μορφή εξωτερικού κινήτρου είναι το *εξωτερικό κίνητρο αναγνώρισιμου ελέγχου*. Η αναγνώριση αντανακλά μία συνειδητή απόδοση αξίας στον στόχο, τέτοια που ο έλεγχος μίας συμπεριφοράς γίνεται αποδεκτός ή θεωρείται ως προσωπικά σημαντικός (Ryan & Deci, 2000).

Τέλος, η περισσότερο αυτόνομη από τις εξωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές είναι ο *ενσωματωμένος ή ολοκληρωμένος έλεγχος*. Η ενσωμάτωση συμβαίνει όταν η ρύθμιση μίας συμπεριφοράς είναι ολοκληρωτικά αφομοιωμένη από τον εαυτό, το οποίο σημαίνει ότι οι συμπεριφορές αυτές έχουν αξιολογηθεί από το άτομο και έχουν έρθει σε συνάρτηση με τις αξίες και τις ανάγκες του. Οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ολοκληρωμένο κίνητρο έχουν πολλές από τις αξίες που έχουν οι εσωτερικά κινητοποιημένες συμπεριφορές, αλλά συνεχίζουν να θεωρούνται εξωτερικά κινητοποιημένες γιατί πραγματοποιούνται για την επίτευξη ξεχωριστών από το άτομο αποτελεσμάτων, δηλαδή διαφορετικών από την εγγενή ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Ryan & Deci, 2000).

Η κάθε μορφή κινήτρου έχει μέσα από την βιβλιογραφία συσχετιστεί με διαφορετικές επιδόσεις στην ακαδημαϊκή λειτουργικότητα, ενώ το ακαδημαϊκό κίνητρο σαν έννοια αποτελεί μία μεταβλητή που έχει εκτενώς μελετηθεί σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση. Παρακάτω παρατίθενται, κάποια βασικά ευρήματα σχετικά με την σχέση του ακαδημαϊκού κινήτρου με την ακαδημαϊκή επιτυχία.

2.4. Ακαδημαϊκό Κίνητρο και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το ακαδημαϊκό κίνητρο έχει φανεί να προβλέπει την ακαδημαϊκή επίδοση, σε έναν μεγάλο όγκο ερευνών τα τελευταία χρόνια, οι οποίες μελετούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Για τον λόγο αυτό παρακάτω παρουσιάζονται ευρήματα που έχουν αναδείξει τον ρόλο του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, αλλά και ευρήματα που συσχετίζουν διαφορετικούς τύπους κινήτρου με διαφορετικά επίπεδα επίδοσης.

Αρχικά, οι ελεγχόμενοι τύπου κινήτρου, οι οποίοι αφορούν κατά βάση το εξωτερικό κίνητρο και συνδέονται με μία επιφανειακή προσέγγιση απέναντι στην μάθηση (Biggs, 2014), έχουν συσχετιστεί με χαμηλότερης ποιότητας αποτελέσματα μάθησης, με χαμηλότερους τύπους λειτουργικότητας και με διακοπή της φοίτησης (Kynndt et al., 2014; Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 1997). Αντιθέτως, το αυτόνομο κίνητρο που αντανάκλα το εσωτερικό κίνητρο (Donche et al., 2013), έχει βρεθεί ότι σχετίζεται άμεσα και θετικά με μία εις βάθος προσέγγιση απέναντι στην μάθηση, με τη χρήση δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών, την υψηλή συγκέντρωση κατά την διάρκεια της μελέτης και την καλύτερη οργάνωση του χρόνου και εμμέσως υψηλότερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Guay & Vallerand, 1996; Vansteenkiste et al., 2005). Στον ακαδημαϊκό τομέα, η έλλειψη κινήτρου έχει συσχετιστεί με την οκνηρία και την φτωχή συγκέντρωση κατά την διάρκεια των μαθημάτων (Vallerand et al., 1993), με δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή στο πανεπιστήμιο (Baker, 2004) και διακοπής της φοίτησης (Vallerand et al., 1997).

Σύμφωνα πάλι με άλλους ερευνητές, οι μαθητές με εσωτερικό κίνητρο και εξωτερικό κίνητρο ολοκληρωμένου ελέγχου και αναγνωρίσιμου ελέγχου, αναζητούν την πρόκληση και τον ανταγωνισμό και επιδεικνύουν επιμονή σε ακαδημαϊκές αρμοδιότητες και μαθήματα, ενώ οι μη κινητοποιημένοι μαθητές τείνουν να μην εμπλέκονται σε ακαδημαϊκές ενασχολήσεις ή να εγκαταλείπουν (Beaudoin, 2006; Vallerand & Bissonnette, 1992).

Οι Lepper και συνεργάτες (2005), πρότειναν ότι το να έχει αναπτύξει κανείς και εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μπορεί να είναι αρκετά προσαρμοστικό για τους φοιτητές, καθώς στην περίπτωση αυτή δεν ψάχνουν αποκλειστικά δραστηριότητες που προκαλούν ευχαρίστηση, αλλά παράλληλα εναρμονίζονται με τα αναπόφευκτα εξωτερικά αποτελέσματα που σχετίζονται με αυτές τις δραστηριότητες. Για παράδειγμα ακόμα και έξω από τα ακαδημαϊκά πλαίσια σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την διερεύνηση του αρχικού κινήτρου αλκοολικών που επρόκειτο να ενταχθούν σε πρόγραμμα αποτοξίνωσης,

αποδείχθηκε ότι τα άτομα με εσωτερικό κίνητρο επέδειξαν μεγαλύτερη συμμετοχή και παρέμειναν στη θεραπεία, ενώ τα άτομα με υψηλό και εσωτερικευμένο και εξωτερικό κίνητρο επέδειξαν την καλύτερη εμπλοκή και παραμονή στη θεραπεία (Ryan et al., 1995).

Ο Pintrich (2003), υποστήριξε ότι η επιτυχία, μπορεί να είναι το προϊόν ενός συνδυασμού πολλών κινήτρων και πρότεινε τη θέαση της επιτυχίας μέσα από την σκοπιά μίας προσωποκεντρικής προσέγγισης, η οποία αντί να επιχειρεί να υποστηρίξει ή να ακυρώσει τη σημασία ενός μεμονωμένου παρακινητικού κατασκευάσματος, υποστηρίζει και διερευνά πώς συνδυάζονται διαφορετικοί τύποι κινήτρων για να παράγουν ξεχωριστά αποτελέσματα.

Η ΘΑΠ επίσης υποστηρίζει ότι το αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο δεν αποτελούν απαραίτητα αντίθετες διαστάσεις του κινήτρου, αλλά σχετίζονται μεταξύ τους με ένα σχεδόν απλό τρόπο. Για αυτό, σύμφωνα με την ΘΑΠ, τα άτομα μπορούν δυνητικά να δηλώνουν και αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο για ένα συγκεκριμένο τομέα. Επομένως, οι φοιτητές μπορούν να υποστηρίξουν τόσο αυτόνομα (δηλαδή εγγενή) όσο και ελεγχόμενα (δηλαδή εξωτερικά) κίνητρα και ένα τέτοιο προφίλ μπορεί να αποδειχθεί δυνητικά προσαρμοστικό (Ratelle et al., 2007). Σε έρευνα τους οι Ratelle και συνεργάτες (2007), κατέληξαν σε τρία μαθησιακά προφίλ κινήτρου που υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία: ένα προφίλ ελεγχόμενης ρύθμισης, ένα προφίλ που χαρακτηρίζεται από μέτρια επίπεδα τόσο αυτόνομων όσο και ελεγχόμενων κινήτρων και τέλος ένα προφίλ που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα τόσο αυτόνομων όσο και ελεγχόμενων κινήτρων.

Λαμβάνοντας υπ' όψη όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, στην παρούσα έρευνα θέτουμε ως στόχο να μελετήσουμε τον ρόλο του ακαδημαϊκού κινήτρου με την ακαδημαϊκή επίδοση, προβλέποντας μία θετική συσχέτιση του εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου και μία αρνητική συσχέτιση της έλλειψης κινήτρου με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο, η σχέση κινήτρου και επίδοσης δεν θα μελετηθούν αποσπασματικά, αλλά υπό την επίδραση και άλλων παραγόντων, όπως της προσωπικότητας που αναλύθηκε εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 1.) και των Ήπιων Δεξιοτήτων οι οποίες αναλύονται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

3. Ήπιες Δεξιότητες “soft skills”

Η επόμενη μεταβλητή που θα μελετηθεί στην παρούσα ερευνητική εργασία, είναι αυτή των Ήπιων Δεξιοτήτων «ΗΔ», οι οποίες ορίζονται ευρύτερα ως ένα σύνολο εγγενών

ή επίκτητων προσωπικών χαρακτηριστικών, στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που οδηγούν σε απόδοση υψηλής ποιότητας. Ο ορισμός αντιστοιχεί σε αυτόν που χρησιμοποιείται από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων για τη Δια Βίου Μάθηση (European Commission, 2017) και συμπληρώνεται από εγγενή ή επίκτητα προσωπικά χαρακτηριστικά (ταλέντο, νοητικό δυναμικό και φυσικά χαρακτηριστικά κ.λπ.) που συνιστούν κύριες διαφορές στα επίπεδα ικανοτήτων μεταξύ των ατόμων. Αυτές οι πρωταρχικές διαφορές μπορούν να ενισχυθούν ή να αποδυναμωθούν με περαιτέρω συσσώρευση (ή αλλαγή) των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Υπάρχουν οι ΗΔ που οφείλονται περισσότερο σε κάποια προδιάθεση του ανθρώπου και αυτές που οφείλονται περισσότερο σε αποκτηθείσες γνωστικές δεξιότητες (π.χ. η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά στο εργασιακό περιβάλλον). Ένα άτομο με χαμηλή προδιάθεση στην επικοινωνία μπορεί επίσης να επικοινωνεί αρκετά αποτελεσματικά επειδή και μόνο γνωρίζει τις κατάλληλες μεθόδους και εργαλεία της επικοινωνίας (Balcar, 2016).

Ανά τα χρόνια έχουν προταθεί διαφορετικά ονόματα και ταξινομήσεις για τις ήπιες δεξιότητες από πολλά ιδρύματα και οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (UE) και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD). Εκφράσεις όπως *Βασικές Ικανότητες* (OECD, 2012) και *Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα* (Ananiadou & Claro, 2009), είναι ευρέως χρησιμοποιούμενες. Μία επίσης πολύ συχνή ονομασία είναι αυτή που αναφέρεται στις ΗΔ ως *Εγκάρσιες/Μεταβιβάσιμες Δεξιότητες* (Balcar, 2011), ενώ άλλοι λιγότερο χρησιμοποιούμενοι είναι αυτοί που κατονομάζουν τα ΗΔ ως *Δεξιότητες ζωής* (WHO, 1994), *Βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση* (European Communities, 2007), *Δεξιότητες για Κοινωνική Πρόοδο* (OECD, 2016) και *Μελλοντικές εργασιακές δεξιότητες* (IFTF, 2011).

Σε γενικές γραμμές, η έννοια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σχετίζεται με την πεποίθηση ότι η διδασκαλία των πιο σχετικών, χρήσιμων, απαιτούμενων και καθολικά εφαρμόσιμων δεξιοτήτων θα πρέπει να δοθεί στα σημερινά σχολεία και πανεπιστήμια, και ότι πολλά ακαδημαϊκά πλαίσια δεν δίνουν τη δέουσα ή επαρκή προτεραιότητα στην αποτελεσματική διδασκαλία τέτοιων δεξιοτήτων στους μαθητές. Η βασική ιδέα είναι ότι οι μαθητές, που θα ενηλικιωθούν τον 21ο αιώνα, πρέπει να διδαχθούν διαφορετικές δεξιότητες από αυτές που έμαθαν οι μαθητές του 20ου αιώνα και ότι οι δεξιότητες που μαθαίνουν πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις συγκεκριμένες απαιτήσεις που θα τους τεθούν σε μια σύνθετη, ανταγωνιστική, βασισμένη στη γνώση εποχή και σε μία εποχή που βασίζεται στην πληροφορία, την οικονομία και την τεχνολογία (21st century skills, 2014).

Οι ήπιες δεξιότητες έρχονται επομένως σε αντίθεση με τις “σκληρές δεξιότητες” (ΣΔ), οι οποίες είναι συγκεκριμένες για μεμονωμένα επαγγέλματα (Wikipedia, 2022). Οι ΗΔ συσχετίζονται πολύ περισσότερο με την στάση του ατόμου και τη σταθερή, ανθεκτική, εκμαθημένη προδιάθεσή του να αντιδρά σε συγκεκριμένα πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο (Statt, 1998:10, όπως αναφέρεται στο Balcar, 2016; Wigfield et al., 2012), που πηγάζουν περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, τις προτιμήσεις του, τις εμπειρίες του και το υπόβαθρό του. Αυτό ακριβώς κάνει την εξέλιξή τους πιο αργή και περισσότερο δύσκολη, απ’ αυτή των σκληρών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα για να εξελίξει κάποιος την ικανότητα του να συνεργάζεται χρειάζεται πρώτα να αλλάξει τη στάση και τα στοιχεία του χαρακτήρα του και έπειτα να επενδύσει στην εκμάθηση μεθόδων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την εξέλιξη της δεξιότητας αυτής (Balcar et al., 2011).

Οι ΗΔ δίνουν στις ΣΔ την απαιτούμενη πλαστικότητα για να αναπτυχθούν και να συνεχίζουν να προσαρμόζονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Οι ΗΔ συνδέονται στενά με τις εύπλαστες, λογικές ικανότητες και τις ικανότητες επεξεργασίας, που αναπτύσσονται στον προμετωπιαίο φλοιό. Οι ΣΔ επιτρέπουν στον άνθρωπο να είναι αυτό που είναι: μηχανικός, φυσικός, φιλόσοφος, ενώ οι ΗΔ λειτουργούν σε μια κατεύθυνση που είναι μάλλον ξεχωριστή από τον επαγγελματικό ρόλο του ατόμου και υπερβαίνει τις αυστηρές απαιτήσεις του επαγγέλματος (Grisi, 2014). Η διαφοροποίηση μεταξύ ήπιων και σκληρών δεξιοτήτων οφείλει προσοχής, καθώς το τι συνιστά μία ήπια δεξιότητα διαφέρει από πλαίσιο σε πλαίσιο και μία δεξιότητα που θεωρείται “ήπια” σε ένα συγκεκριμένο τομέα, σε κάποιο άλλο μπορεί να νοηθεί ως “σκληρή” (Schulz, 2008).

Είναι επίσης σημαντικό να γίνει κατανοητό ποιες δεξιότητες θα είναι απαραίτητες στο μέλλον. Οι εργασιακές δεξιότητες που απαιτούνται το 2020 μπορούν να οριστούν ως οι δεξιότητες που είναι σημαντικό να αποκτήσουν όλοι οι πολίτες, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή τους στην κοινωνία και την οικονομία, λαμβάνοντας υπόψη τους κύριους μοχλούς αλλαγής. Μεταξύ αυτών, οι δεξιότητες στη χρήση της τεχνολογίας, ιδίως οι ψηφιακές δεξιότητες, είναι θεμελιώδεις στα περισσότερα επαγγέλματα για την εκτέλεση πολλών εργασιών (OECD, 2022). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, ο σεβασμός προς τους άλλους και η ικανότητα επικοινωνίας, γίνονται ουσιαστικές καθώς οι αίθουσες διδασκαλίας και οι χώροι εργασίας γίνονται περισσότεροι εθνοτικά, πολιτισμικά και γλωσσικά ποικιλόμορφοι. Η επίδοση στο εκάστοτε ακαδημαϊκό πλαίσιο εξαρτάται επίσης από έναν αριθμό κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως π.χ η επιμονή, η

αποτελεσματικότητα, η υπευθυνότητα, η περιέργεια και η συναισθηματική σταθερότητα (OECD, 2022).

Οι ΗΔ είναι επομένως πολύπλοκες και αλληλένδετες μεταξύ τους, ενώ ακριβώς επειδή θεωρούνται αναπτυξιακής φύσης μπορούν και να διδαχθούν (OECD, 2018). Η ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων είναι από μόνη της κάτι που πρέπει να μάθει κανείς χρησιμοποιώντας μια διαδοχική διαδικασία αναστοχασμού, προσμονής και δράσης. Η αντανakλαστική πρακτική είναι η ικανότητα να παίρνουμε κριτική στάση όταν αποφασίζουμε, επιλέγουμε και ενεργούμε υποχωρώντας από αυτό που είναι γνωστό αλλά βλέποντας μια κατάσταση από άλλες, διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η προσμονή κινητοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες, όπως η αναλυτική ή η κριτική σκέψη, για να προβλέψει τι μπορεί να χρειαστεί στο μέλλον ή πως οι ενέργειες που λαμβάνονται σήμερα ενδέχεται να έχουν συνέπειες στο μέλλον. Τόσο ο προβληματισμός όσο και η προσμονή είναι πρόδρομοι της υπεύθυνης ενέργειας. Επομένως, το Πλαίσιο Μάθησης για το 2030 του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργατικότητα και Ανάπτυξη (OECD, 2018), περιλαμβάνει μια σύνθετη έννοια: την κινητοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών μέσα από μια διαδικασία προβληματισμού, προσμονής και δράσης, προκειμένου να αναπτυχθούν οι αλληλένδετες ικανότητες που απαιτούνται για τη συνεργασία με τον κόσμο.

Καθώς οι ΗΔ που έχουν αναγνωριστεί είναι άπειρες και η εξέταση τους στο συνολικό πλήθος τους, ξεπερνά τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αναλύονται παρακάτω οι βασικές ΗΔ οι οποίες θα εξεταστούν, καθώς και η σχέση της καθεμίας απ' αυτές με την ακαδημαϊκή επίδοση, σχέση που αφορά έναν από τους ερευνητικούς σκοπούς της εν λόγω εργασίας.

3.1 Ήπιες Δεξιότητες και Ακαδημαϊκή Επιτυχία

Στην έρευνα αυτή διερευνώνται οι έξι δεξιότητες που προκύπτουν από τον κατάλογο των ήπιων δεξιοτήτων που αναπτύχθηκε από τους Jardim και συνεργάτες (2020) (Soft Skills Inventory - SSI). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο μελετά τις έξι δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού, της ανθεκτικότητας, της ενσυναίσθησης, της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικής υποστήριξης και της ομαδικότητας, οι οποίες μπορούν παράλληλα να θεωρηθούν ως ήπιες δεξιότητες στην πληθώρα των ακαδημαϊκών αντικειμένων, τόσο των τεχνokratικών όσο και των ανθρωπιστικών επιστημών. Στην συνέχεια ακολουθεί μια

σύντομη περιγραφή των έξι δεξιοτήτων και δίνεται έμφαση στη σημαντικότητά τους για την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Αρχικά αναφορικά με την δεξιότητα του *αυτο-προσδιορισμού*, αυτή μελετάται και στο εργαλείο του ακαδημαϊκού κινήτρου (βλ. κεφάλαιο 2), όπου ερμηνεύεται σε τρεις ξεχωριστές παράγοντες κινήτρου (εσωτερικού, εξωτερικού κινήτρου και έλλειψη κινήτρου), και αφορά το βαθμό στον οποίο το κίνητρο των ατόμων είναι εσωτερικά ή εξωτερικά αυτό-προσδιοριζόμενο. Αντιθέτως, στο παρόν εργαλείο θα μελετηθεί μονοδιάστατα ως δεξιότητα, δηλαδή την τάση του ατόμου για λειτουργικοποίηση ή όχι των προσωπικών του τάσεων για αυτόνομη και προληπτική επέκταση, ανάπτυξη και πραγματοποίηση των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων και στόχων του (Gagne & Deci, 2005). Ο αυτο-προσδιορισμός έχει βρεθεί ότι είναι σημαντικός προγνωστικός δείκτης της ακαδημαϊκής επιτυχίας τόσο των ατόμων τυπικής ανάπτυξης, όσο και των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Zheng et al., 2012), γεγονός που αποτελεί σημαντική παράμετρο για να λάβουν υπόψη τόσο οι εκπαιδευτικοί και οι καθηγητές τυπικής εκπαίδευσης όσο και εκείνοι της ειδικής αγωγής. Η διδαχή και εξάσκηση σε δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού επίσης φάνηκε να μειώνει την εξωτερίκευση και έκφραση των μη προσαρμοστικών και προβληματικών συμπεριφορών ατόμων με συμπεριφορικές διαταραχές (Mansurnejad et al., 2019). Στην παρούσα έρευνα, διατυπώνεται η υπόθεση ότι ο αυτό-προσδιορισμός θα συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, μέσα από την τάση του ατόμου να επιλέγει ο ίδιος για τον εαυτό του και την επιμονή του για την περαιτέρω ανάπτυξη και επίτευξη των στόχων του.

Επιπρόσθετα, άλλη μία δεξιότητα που θα μελετηθεί είναι αυτή της *κοινωνικής υποστήριξης*. Σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, οι ενσωματωμένες πηγές στα κοινωνικά δίκτυα βοηθούν τα άτομα στο να επιτύχουν διάφορους στόχους (Brouwer et al., 2016). Αυτοί με την ισχυρότερη κοινωνική υποστήριξη, ενσωματώνονται καλύτερα σε ένα υποστηρικτικό δίκτυο και είναι περισσότερο κοινωνικά ενσωματωμένοι στο ακαδημαϊκό περιβάλλον του πανεπιστημίου και για αυτό είναι σε θέση να παρουσιάζουν συνεχώς βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Rayle & Chung, 2007). Η συνεργατική μάθηση, η υποστήριξη από τους συνομηλίκους και ο βαθμός υποστήριξης που λαμβάνουν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ η αίσθηση αποξένωσης από τους συνομηλίκους σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση (Ghaith, 2002). Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι φοιτητές που έχουν μεγαλύτερη αντίληψη για την κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή και παρακολούθηση στο πανεπιστήμιο (Rosenfeld et al., 1998) και

καλύτερη προσαρμογή στο πανεπιστήμιο (Rueger et al., 2010). Σε αντίστοιχη έρευνα το αίσθημα του σχετίζεται έχει ξανά εμφανή άμεση και θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Glass & Westmont, 2014). Μία διαχρονική έρευνα που διήρκησε ένα χρόνο και διεξήχθη από τους DeBerard και συνεργάτες (2004) έδειξε ότι η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Οι Robbins et al. (2004) επιβεβαίωσαν την θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη και τον μέσο όρο βαθμολογίας (GPA) των φοιτητών μετά από μια μετανάλυση 109 ερευνών. Παράλληλα, η γονεϊκή υποστήριξη και η υποστήριξη του ευρύτερου φιλικού κύκλου των ατόμων, φροντίζει για τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες (αυτονομία, επάρκεια και αίσθηση του σχετίζεσθαι), οι οποίες όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 2.2, σχετίζονται σημαντικά με την παραμονή και την επιμονή των ατόμων στο εκάστοτε ακαδημαϊκό πλαίσιο και σχετίζεται παράλληλα με μικρότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου (Ricard & Pelletier, 2016). Για όλους τους παραπάνω λόγους, στην παρούσα έρευνα προτείνεται ότι η κοινωνική υποστήριξη θα έχει θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Η *ενσυναίσθηση* είναι μία πολυδιάστατη έννοια η οποία εμπεριέχει και την γνωστική ενσυναίσθηση (το να ξέρει κανείς τι νιώθει ο άλλος) και την συναισθηματική ενσυναίσθηση (να αισθάνεται κανείς αυτό που αισθάνεται ο άλλος) (Braun et al., 2015). Η σχέση της ενσυναίσθησης με την ακαδημαϊκή επίδοση παρουσιάζεται στην παρούσα βιβλιογραφία χαοτική καθώς κάποιες έρευνες παρουσιάζουν μία αρνητική συσχέτιση (Kellett et al., 2002), κάποιες άλλες μία μη σημαντική σχέση (Cid-Sillero et al., 2018), ενώ κάποιες άλλες βρίσκουν μία συσχέτιση μεταξύ της ενσυναίσθησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης, η οποία και πάλι φαίνεται να εξηγεί ένα μέρος της επιτυχούς επίδοσης των φοιτητών (σε εξετάσεις μία συγκεκριμένη περίοδο του χρόνου, κυρίως στο πρώτο έτος φοίτησης που η κοινωνική επάρκεια επηρεάζει την ενσωμάτωση στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και σε συγκεκριμένα μαθήματα) (Austin et al., 2005). Αν και στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια η σχέση της ενσυναίσθησης με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, βασισμένοι σε ερευνητικά δεδομένα που εμβαθύνουν στην αξία των δεξιοτήτων για την επιτυχία των παιδιών σε ακαδημαϊκά πλαίσια και την θετική επίδραση των τελευταίων στην επίδοση τους (Burgess, 2005), υιοθετούμε την υπόθεση ότι η σχέση της ενσυναίσθησης με την ακαδημαϊκή επιτυχία θα είναι θετική.

Η *ομαδικότητα* ορίζεται ως η συναθροισμένη δραστηριότητα των ατόμων που όλοι έχουν ως στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση ενός κοινού στόχου, και κατά τη διαδικασία της οποίας η δυναμική και οι γνώσεις του καθενός συνδυάζονται μέσω της γνωστικής,

συναισθηματικής και συμπεριφορικής επένδυσης του καθενός στην ομάδα (Jardim et al., 2020). Τα ομαδικά και συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα επιτρέπουν στους μαθητές να δουλεύουν σε μικρές ομάδες για έναν κοινό στόχο, να ακούν τις απόψεις και τις ιδέες των άλλων, να έχουν επικοινωνιακές συζητήσεις και να δέχονται ανατροφοδότηση (Johnson & Johnson, 2008). Τα πλεονεκτήματα τέτοιων συνεργατικών περιβαλλόντων περιλαμβάνουν την αύξηση του κινήτρου του μαθητή για συνεχή ενασχόληση, επιμονή και συγκέντρωση στο στόχο, τον διαμοιρασμό ιδεών και τη συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων της εκάστοτε ομάδας (Dierdorff & Ellington, 2012), καθώς και την καλύτερη εκμάθηση και κατανόηση των εκάστοτε εννοιών (Alves et al., 2012). Όλα τα παραπάνω στοιχεία που θέλουν τη συνεργατικότητα να έχει αρκετές επιμέρους θετικές επιρροές στην ακαδημαϊκή ταυτότητα και στο προφίλ των φοιτητών και δικαιολογούν σε σημαντικό βαθμό την υπόθεση ότι η συνεργατικότητα σχετίζεται θετικά με την συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία. Άλλωστε και σε έρευνα των Prada και συνεργάτες (2022) σημειώθηκε θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων συνεργασίας και του μέσου όρου βαθμολογίας (GPA). Παράλληλα, έρευνα που διεξήχθη σε πρωτοετείς φοιτητές ανέδειξε ότι οι δεξιότητες συνεργασίας προβλέπουν την ακαδημαϊκή επίδοση σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι η προσωπικότητα (Tang, 2020). Όπως καταλήγουν και οι Anwar και συνεργάτες (2020), οι δεξιότητες ομαδικότητας και συνεργασίας του ατόμου αποτελούν προγνωστικό παράγοντα της επίδοσης των φοιτητών στις εξετάσεις, την ακαδημαϊκή επιτυχία και των στόχων επίδοσης (Anwar et al., 2020). Γενικότερα, με την ενίσχυση των δεξιοτήτων ομαδικότητας των φοιτητών οι ίδιοι ενισχύουν και άλλες επιμέρους δεξιότητες τους, οι οποίες εν τέλει οδηγούν σε μία καλύτερη γενική ακαδημαϊκή επίδοση όπως η ενίσχυση της αυτο-ρύθμισης εξαιτίας της άμεσης ανατροφοδότησης από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Schunk, 1996), η ενίσχυση των στρατηγικών οργάνωσης και αξιολόγησης μέσω των συζητήσεων μίας ομάδας (Davis, 2003), καθώς και η ενθάρρυνση των κοινωνικών συναναστροφών μέσα στη τάξη (Järvelä & Järvenoja, 2011).

Η έλλειψη *αυτοπεποίθησης* είναι μία μη προσαρμοστική συμπεριφορά η οποία συνήθως συναντάται σε άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Etodike & Chukwura, 2020). Επηρεάζει την ικανότητα των ατόμων να εκφράσουν τις απόψεις τους, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους ανοιχτά, ευθέως και με ειλικρίνεια σε θέματα που αφορούν τους ίδιους, όπως το να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους χωρίς να παραβιάσουν τα δικαιώματα των άλλων (Unachukwu & Onwuka, 2009). Έρευνα του Onyeizugbo (2003), ανάμεσα σε 214 άτομα, έδειξε ότι τα άτομα με μεγαλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και γενικότερα επίδοση, δήλωναν ότι είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Σε έρευνα των

Etodike και Chukwura (2020), η εκπαίδευση των φοιτητών σε δεξιότητες αυτοπεποίθησης φάνηκε να επιφέρει βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Ωστόσο αν και παρατηρείται μία δικαιολογημένη συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοπεποίθηση, δεν υπάρχει πληθώρα ερευνών που να υποστηρίζουν με σαφήνεια τη σχέση αυτή στο ακαδημαϊκό πλαίσιο του πανεπιστημίου και γι αυτό λαμβάνοντας υπόψη την σημαντικότητα της σιγουριάς ως δεξιότητα στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθεί η σχέση της δεξιότητας αυτής με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Έπειτα από ένα αρκετά στρεσογόνο και πιθανολογικά τραυματικό γεγονός, κάποια άτομα είναι σε θέση να προσαρμοστούν καλά παρουσιάζοντας μία σταθερή πορεία με αρκετά υγιή λειτουργικότητα, ενώ κάποιοι άλλοι μπορεί να βιώσουν έντονη δυσφορία στο αποκύημα αυτής της εμπειρίας. Το φαινόμενο αυτό αφορά την *ανθεκτικότητα* τη δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τη θετική προσαρμογή του ατόμου μέσα σε ένα πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων και δυσκολιών (Luther et al., 2000). Ανθεκτική μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε συμπεριφορά ή συναισθηματική αντίδραση απέναντι σε κάποια ακαδημαϊκή ή κοινωνική δοκιμασία η οποία είναι θετική και ευεργετική για την ανάπτυξη (η αναζήτηση καινούργιων στρατηγικών, η καταβολή παραπάνω προσπάθειας, η ειρηνική αντιμετώπιση συγκρούσεων) και αντίστοιχα οποιαδήποτε αντίδραση είναι αρνητική ή μη ευεργετική για την ανάπτυξη (η αίσθηση ανημποριάς, η παραίτηση, η αντιγραφή, η επιθετική εκδίκηση) θεωρείται ως μη ανθεκτική (Yeager & Dweck, 2012). Στην έρευνα των Allan και συνεργατών (2014) αναδείχθηκε ότι η αυξανόμενη ανθεκτικότητα έχει θετική πρόγνωση για την ακαδημαϊκή επιτυχία των γυναικών, αλλά ενδέχεται να αποβεί λιγότερο λειτουργική για τους άντρες. Ωστόσο, σε άλλη έρευνα η σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης, εμφανίζεται στο σύνολο της θετική (Hong et al., 2020). Για το λόγο αυτό, στο παρόν ερευνητικό έργο θα υιοθετηθεί η υπόθεση της θετικής συσχέτισης μεταξύ της ανθεκτικότητας και του GPA.

Όλες οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν και επηρεάζουν την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα αλλά και την ποιότητα ζωής των ατόμων. Για τον λόγο αυτό κρίνονται σημαντικές και μελετώνται στο παρόν ερευνητικό έργο. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί μία σύνοψη της σημαντικότητας των ΗΔ στην καθολικότητα τους όπως έχει αναδειχθεί στην πρόσφατη βιβλιογραφία.

3.2 Η σημαντικότητα των ήπιων δεξιοτήτων

Οι ΗΔ θεωρούνται σημαντικές για την εργασιακή αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, για την λειτουργική και επιτυχή ένταξη σε οποιοδήποτε εργασιακό πλαίσιο και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχή επαγγελματική ανέλιξη του ατόμου (Padhi, 2014). Η ανάπτυξη των ΗΔ αποτελούν σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης των πιθανοτήτων πρόσληψης ενός ατόμου, ενώ αντίστοιχα η έλλειψη σε ανάλογες δεξιότητες ελαχιστοποιεί και μειώνει το ανταγωνιστικό του δυναμικό στο χώρο εργασίας (European Commission, 2012; Clarke, 2018). Η προσοχή των εργοδοτών και των μεγάλων εταιρειών έχει στραφεί μεταξύ άλλων στην επάρκεια των υποψηφίων εργαζομένων σε ΗΔ ως κριτήριο για την πρόσληψη τους (Holmes 2013). Οικονομολόγοι του MIT και του Harvard Business School υπογραμμίζουν ότι το ενδιαφέρον των εργοδοτών για άτομα με δεξιότητες όπως η σύνθετη σκέψη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες έχει αυξηθεί δραματικά (Levy & Murnane, 2013). Το 2015 το ενδιαφέρον για τις ΗΔ θεωρείται πλέον παγκόσμιο όπως φαίνεται μέσω μίας λίστας του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ, στην οποία συγκαταλέγονται οι 16 κύριες ικανότητες για την εκπαίδευση και την εργασία στον 21ο αιώνα (The skills needed in the 21st century, 2015). Έχει υποστηριχθεί ευρέως στην παγκόσμια βιβλιογραφία ότι οι ΗΔ επιδρούν σε σημαντικό βαθμό τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (OBILOR, 2019; Tangvitoontham, 2020; Estrada et al., 2021), όσο και στην εύρεση εργασίας μετά την αποφοίτηση τους. Άτομα με δεξιότητες όπως η θετική στάση, η αποτελεσματική επικοινωνία, οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος κ.α. έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιβιώσουν στον ανταγωνιστικό εργασιακό χώρο (Abdullah-Al-Mamun, 2012). Οι αντιλήψεις των εργοδοτών για τις δεξιότητες και ιδιότητες που είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της εργασιακής απασχόλησης των αποφοίτων ήταν ίδιες και στις τέσσερις χώρες που μελετήθηκαν στην έρευνα των Andrews και Higson (2008), γεγονός που υποστηρίζει την θέση ότι οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις απέναντι στους αποφοίτους είναι σχεδόν ίδιες διεθνώς.

Οι Chamorro-Premuzic και συνεργάτες (2010), σε μία έρευνά τους για τη μέτρηση της επίδρασης της αντίληψης των φοιτητών για την αξία των ήπιων δεξιοτήτων, διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που απέδιδαν μεγαλύτερη αξία στις ΗΔ και την επίδραση τους στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην εύρεση εργασίας, συγκαταλέγονταν ανάμεσα στους πιο επιτυχημένους φοιτητές. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι επιτυχημένοι φοιτητές τείνουν να εκτιμούν περισσότερο τις ΗΔ από τους λιγότερο επιτυχημένους, σε συνδυασμό με άλλα ευρήματα που θέλουν αυτούς που αυτό-αξιολογούν τις ήπιες δεξιότητες τους ως υψηλές

να έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και περισσότερες πιθανότητες να βρουν μια ικανοποιητική δουλειά μετά την αποφοίτηση τους (Lucktong & Pandey, 2020), αναδεικνύουν τη σημασία που διαθέτουν οι ΗΔ για την επιτυχή πορεία του ατόμου. Υποτίθεται ότι η ευαισθητοποίηση των φοιτητών απέναντι στις ΗΔ θα αυξήσει το κίνητρό τους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών και κατά επέκταση θα ενισχύσει την ακαδημαϊκή και εργασιακή τους επίδοση. Για το λόγο αυτό η σχέση μεταξύ του βαθμού κατάκτησης ορισμένων δεξιοτήτων που συγκαταλέγονται ως ήπιες και της ακαδημαϊκής αποδοτικότητάς τους, αποτελεί έναν από τους βασικούς ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας. Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν την ανάγκη για αναθεώρηση των προτεραιοτήτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη των ΗΔ στο πρόγραμμα σπουδών και κατά επέκταση στην αξιολόγηση της προόδου των φοιτητών σε αυτές (Noah & Aziz, 2020), ώστε οι απόφοιτοι να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο εύρος των μετέπειτα απαιτήσεων και προσδοκιών της αγοράς εργασίας αυξάνοντας τις πιθανότητες για την επαγγελματική αποκατάστασή τους.

4. Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία εμπειρική μελέτη με σκοπό να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση των προπτυχιακών φοιτητών. Η έρευνα αυτή θέτει ως σκοπό να συμπεριλάβει υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, παράγοντες για την ακαδημαϊκή απόδοση που απομακρύνονται από τις τυπικές και αναχρονιστικές ιδέες για την αιτία της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της μετέπειτα επαγγελματικής ανέλιξης. Τέτοιους παράγοντες αποτελούν οι ήπιες δεξιότητες, οι οποίες έρχονται σε συνάρτηση με τις ανάγκες της εποχής, της εκπαίδευσης αλλά και της επαγγελματικής βιωσιμότητας. Εξετάζεται η σχέση τέτοιων δεξιοτήτων με την ακαδημαϊκή επίδοση, προκειμένου να αναδειχθεί η κατεύθυνση που χρειάζεται να δοθεί στο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της εποχής και να οδηγεί σε περισσότερο καταρτισμένους αποφοίτους, έτοιμους να ανταποκριθούν στις ρεαλιστικές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ωστόσο, η σημασία των δεξιοτήτων δεν μελετάται αποσπασματικά, αλλά υπό το πρίσμα άλλων παραγόντων που έχουν φανεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ότι συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση. Συγκεκριμένα, η επίδραση των ήπιων δεξιοτήτων μελετάται σε σχέση με την προσωπικότητα και το ακαδημαϊκό κίνητρο.

Κατόπιν όσων προκύπτουν από τα παραπάνω σκοπός της μελέτης αυτής τίθεται η διερεύνηση της επίδρασης των τομέων της προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση των τελειόφοιτων φοιτητών και η ανάδειξη του διαμεσολαβητικού ρόλου των ήπιων δεξιοτήτων στις σχέσεις αυτές. Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) ποια είναι η επίδραση των τομέων προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, β) ποια είναι η διαμεσολαβητική επίδραση των ήπιων δεξιοτήτων στην επίδραση των τομέων προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση, και γ) ποια είναι η συνολική προβλεπτική ικανότητα των ήπιων δεξιοτήτων, της προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση.

5. Ερευνητικές Υποθέσεις

Με βάση όσων αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και αναφορικά με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας, τίθενται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

H1: Η συνέπεια, η προσήνεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία και η εξωστρέφεια θα σχετίζονται θετικά με τον αυτο-προσδιορισμό, την ανθεκτικότητα, την ομαδικότητα, την κοινωνική υποστήριξη, την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση, ενώ ο νευρωτισμός αρνητικά.

H2: Το εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο θα σχετίζονται θετικά με τον αυτο-προσδιορισμό, την ανθεκτικότητα, την ομαδικότητα, την κοινωνική υποστήριξη, την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση, ενώ η απουσία κινήτρου θα σχετίζεται αρνητικά.

H3: Η συνέπεια, η προσήνεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία και η εξωστρέφεια θα σχετίζονται θετικά με το GPA, ενώ ο νευρωτισμός αρνητικά.

H4: Το εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο θα σχετίζονται θετικά με το GPA, ενώ η απουσία κινήτρου θα σχετίζεται αρνητικά.

H5: Ο αυτο-προσδιορισμός, η ανθεκτικότητα, η ομαδικότητα, η κοινωνική υποστήριξη, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση θα σχετίζονται θετικά με το GPA.

H6: Ο αυτο-προσδιορισμός, η ανθεκτικότητα, η ομαδικότητα, η κοινωνική υποστήριξη, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση θα διαμεσολαβούν την επίδραση των τομέων προσωπικότητας στο GPA.

H7: Ο αυτο-προσδιορισμός, η ανθεκτικότητα, η ομαδικότητα, η κοινωνική υποστήριξη, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση θα διαμεσολαβούν την επίδραση του ακαδημαϊκού κινήτρου στο GPA.

H8: Οι τομείς προσωπικότητας, το ακαδημαϊκό κίνητρο και οι ήπιες δεξιότητες θα προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά το GPA.

Μεθοδολογία

1. Δείγμα

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 162 τελειόφοιτους προπτυχιακούς φοιτητές (63.6% γυναίκες και 36.4% άντρες) διαφόρων προπτυχιακών τμημάτων στην Ελλάδα. Η κατανομή του δείγματος στα έτη φοίτησης ήταν: 13.6% στο 3ο έτος φοίτησης, 32.7% στο 4ο έτος φοίτησης, 17.3% στο 5ο έτος φοίτησης και 36.4% σε μεγαλύτερο από το 5ο έτος φοίτησης, με μέση ηλικία τα 23.33 έτη ($SD = 1.649$) χρόνια. Το 99,4% των συμμετεχόντων ήταν άγαμοι και μόνο το 0,6% ήταν διαζευγμένοι. Το 73,5% κατάγονταν από πόλη, το 7,4% καταγόταν από κωμόπολη και το 19,1% από χωριό. Αναφορικά με τον τόπο διαμονής, το μεγαλύτερο ποσοστό κατοικούσε σε πόλη (89,5%), ενώ μόνο το 5,6% σε κωμόπολη και το 4,9% σε χωριό. Όσον αφορά την πηγή εισοδήματος 71 άτομα (42,8%) δήλωσαν ότι το εισόδημά τους προέρχεται αποκλειστικά από την οικογένεια, ενώ 59 άτομα (36,4%), δήλωσαν ότι το εισόδημα τους προέρχεται και από την οικογένεια αλλά από την εργασία τους. Το 19,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η μοναδική πηγή εισοδήματος είναι η εργασία.

Από τους συμμετέχοντες το 51,2% ανήκε στο πεδίο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (Ψυχολογία, Οικονομικές Επιστήμες, Παιδαγωγικό Προσχολικής Αγωγής κ.α.), το 43,2% στο πεδίο των Θετικών Επιστημών (Αρχιτεκτονική, Μηχανολόγων Μηχανικών, Γεωπονία κ.α.) και το 5,6% στις Επιστήμες Υγείας (Ιατρική, Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός κ.α.). Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανήκαν συνολικά σε 47 διαφορετικά προπτυχιακά τμήματα της Ελλάδας με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι βρίσκονται στο τμήμα Ψυχολογίας (17.9%), Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών (8.6%), Αρχιτεκτονικής (6.2%), Οικονομικών Επιστημών (5.6%), Παιδαγωγικό Προσχολικής Αγωγής (5.6%), Μηχανολόγων Μηχανικών (4.9%), Μηχανικών Ορυκτών Πόρων (4.3%), Γεωπονίας (3.7%), Παιδαγωγικού Ειδικής Αγωγής (3.1%) και Πληροφορικής (2.5%), ενώ τα υπόλοιπα 37 τμήματα συμπλήρωναν το υπόλοιπο 37.7% της κατανομής.

Αναφορικά με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει μέσο όρο από 7-8 (46%), το 38,5% δήλωσε ότι έχει μέσο όρο από 5-7, το 12,4% από 8 έως 9, ενώ μόνο το 3,1% είχε μέσο όρο από 9 έως 10.

2. Εργαλεία

Παρακάτω αναλύονται συνοπτικά τα σταθμισμένα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για κάθε μία από τις υπό μελέτη μεταβλητές καθώς και τα ψυχομετρικά τους χαρακτηριστικά.

Για την αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των *ήπιων δεξιοτήτων* αξιοποιήθηκε το εργαλείο Soft Skills Inventory (SSI) (Jardim et al., 2020). Συγκεκριμένα από τις 100 συνολικά δηλώσεις του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν οι 49 εκείνες που προέκυψαν από την μελέτη των Jardim και συνεργατών (2020), και αφορούσαν τους 6 παράγοντες - δεξιότητες που ανταποκρίνονταν στους σκοπούς και στα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τον αυτο-προσδιορισμό, την ανθεκτικότητα, την ενσυναίσθηση, την αυτοπεποίθηση, την κοινωνική υποστήριξη και την ομαδικότητα. Οι απαντήσεις δόθηκαν βάση 5-βαθμης κλίμακας Likert που κυμαίνονταν από το 1 (ποτέ) στο 5 (πάντα). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από το 0.76 έως το 0.88 (Jardim et al., 2020).

Για την μέτρηση των πέντε διαστάσεων της *προσωπικότητας* αξιοποιήθηκε το μεταφρασμένο εργαλείο TEXAP5 (Tsaousis, 1999), το οποίο μετράει τις πέντε βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας (νευρωτισμός, εξωστρέφεια, προσήνεια, συνέπεια, δεκτικότητα στην εμπειρία), σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των Costa και McCrae (1992b), ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τα συγκεκριμένα εθνογραφικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πληθυσμού (Kerpelis, 2004). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 101 δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στις διαστάσεις από τις οποίες συντίθεται η προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Εξωστρέφεια, Νευρωτισμός, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Προσήνεια και Συνέπεια). Οι απαντήσεις δόθηκαν με 5-βαθμη κλίμακα Likert που κυμαίνονταν από το 1 “διαφωνώ απόλυτα” μέχρι το 5 “συμφωνώ απόλυτα. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s alpha των παραγόντων κυμαίνεται από 0.78 έως 0.89, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας επανεξέτασης κυμαίνεται από 0.72 έως 0.91 (Tsaousis, 1999).

Για την αξιολόγηση του *ακαδημαϊκού κινήτρου* αξιοποιήθηκε η κλίμακα AMS “Academic Motivation Scale” (Vallerand et al., 1992). Η κλίμακα βασίζεται στις βάσεις της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και αποτελείται από 28 δηλώσεις. Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνονταν από το 1 “δεν

ανταποκρίνεται” έως το 7 “ανταποκρίνεται ακριβώς”. Χωρίζεται σε 7 υπο-κλίμακες που αξιολογούν τους τρεις τύπους του εσωτερικού κινήτρου (εσωτερικό κίνητρο για γνώση, για επίτευξη, για την βίωση της διέγερσης), του τρεις τύπους του εξωτερικού κινήτρου (εξωτερικός έλεγχος, εσωτερικευμένος ή ενδοσκοπικός έλεγχος, αναγνωρίσιμος έλεγχος ή έλεγχος μέσω ταύτισης) και έλλειψη κινήτρου. Ο δείκτης αξιοπιστίας κυμαίνεται από 0.77 - 0.92 σε πληθώρα ερευνών που έχουν αξιοποιήσει την κλίμακα (Vallerand et al., 1992; Komarraju et al., 2009; Turner et al., 2009). Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Barkoukis και συνεργάτες (2008), αλλά το δείγμα αφορούσε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό για την χρήση του ερωτηματολογίου στην εν λόγω έρευνα προσαρμόστηκε η μετάφραση του εργαλείου για φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την μέτρηση του βαθμού *ακαδημαϊκής επίδοσης*, χρησιμοποιήθηκε ο τρέχων μέσος όρος βαθμολογίας (GPA) μέσα από τις αυτοαναφορές των φοιτητών. Προηγούμενες έρευνες έχουν αναδείξει την στενή συσχέτιση του αυτο-αναφερόμενου ακαδημαϊκού μέσου όρου και του πραγματικού (Frucot & Cook, 1994).

3. Διαδικασία

Η παρούσα μελέτη συνιστά μία ποσοτική, εμπειρική έρευνα, η οποία βασίστηκε στην συλλογή και ανάλυση δεδομένων, βάσει στατιστικών αναλύσεων και αντικειμενικών κριτηρίων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση δομημένων και σταθμισμένων ερωτηματολογίων, ενώ η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας “google forms”. Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο του 2022 έως και τον Αύγουστο του 2022. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία εφόσον τα άτομα πληρούσαν τις προϋποθέσεις της έρευνας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πριν από την συμμετοχή τους μέσω εντύπου συγκατάθεσης για τους σκοπούς της έρευνας, την οικειοθελή συμμετοχή τους, την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, τη διαχείριση και το απόρρητο των απαντήσεών τους. Οι συμμετέχοντες δεν προσκόμισαν κανένα όφελος ή ανταμοιβή για την συμμετοχή τους. Στο έντυπο επίσης γνωστοποιούνταν ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν την διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ παράλληλα δόθηκε μέσο επικοινωνίας με την συντονίστρια της έρευνας σε περίπτωση που ήθελαν να αιτηθούν την διαγραφή των απαντήσεών τους.

4. Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSSv.25. Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και τον προσδιορισμό των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων και το εύρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις υπό εξέταση κλίμακες. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των μεταβλητών που προέκυψαν, έγινε με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Οι διαφυλικές διαφορές μελετήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Για τις αλληλοσυσχετίσεις των μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r. Η μελέτη της διαμεσολαβητικότητας πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα PROCESS, ενώ για τον έλεγχο της πρόβλεψης του ακαδημαϊκού μέσου όρου, απ' όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο έλεγχος πολλαπλής παλινδρόμησης. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0.05$.

Αποτελέσματα

1. Περιγραφικά Δεδομένα Μεταβλητών

Στην ενότητα αυτή ακολουθεί η παρουσία των δεδομένων που προέκυψαν έπειτα από την στατιστική επεξεργασία. Αναφορικά με τη προσωπικότητα, κάθε παράγοντας αξιολογείται με το άθροισμα των βαθμολογιών των 15 στοιχείων που περιλαμβάνει. Συνολικά αφαιρέθηκαν 26 από τα συνολικά 101 του αρχικού ερωτηματολογίου με κριτήριο την φόρτωση τους σε κάθε παράγοντα. Μετά από τον έλεγχο της κανονικότητας των κατανομών τους με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov test, φάνηκε ότι η *Δεκτικότητα στην εμπειρία* και η *Προσήνεια* παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα πιθανόν λόγω μερικών απομακρυσμένων τιμών. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε αντικατάσταση των ακραίων τιμών των περιπτώσεων 63 στη Δεκτικότητα και των 53 και 97 στην Προσήνεια με την τιμή M.T.-2 (T.A.), με αποτέλεσμα η λοξότητα και η κύρτωση να μην είναι πλέον μεγάλες σε σχέση με το σφάλμα τους και να είναι όλες κοντά στο 0. Δεδομένου του μεγέθους του δείγματος μπορούν επομένως να θεωρηθούν κατά προσέγγιση κανονικά κατανομημένες.

Τόσο οι παράγοντες του *Κινήτρου* όσο και των *Ηπιων δεξιοτήτων*, προέκυψαν από τον υπολογισμό του μέσου όρου των δηλώσεων του κάθε παράγοντα που προκύπτουν από την βιβλιογραφία. Έπειτα από έλεγχο της λοξότητας και της κύρτωσης των μεταβλητών, παρατηρήθηκε ότι στην κλίμακα των κινήτρων, αρκετές μεταβλητές είχαν μεγάλη λοξότητα

και κύρτωση σε σχέση με το σφάλμα τους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μετασχηματισμός $Y=\ln(X)$ για την έλλειψη κινήτρου και ο $Y=\ln(8-X)$ για όλες τις υπόλοιπες.

Στον Πίνακα 1. αναγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha των μεταβλητών της έρευνας. Οι περισσότερες μεταβλητές παρουσιάζουν ικανοποιητική προς υψηλή αξιοπιστία. Αναλυτικότερα, στην κλίμακα της προσωπικότητας ο δείκτης alpha κυμαίνεται από 0.68 έως 0.88, στην κλίμακα των κινήτρων από 0.69 έως 0.89 και στην κλίμακα των ΗΔ από 0.71 έως 0.87. Ιδιαίτερα χαμηλή αξιοπιστία παρουσιάζει ο παράγοντας της Προσήνειας ($\alpha = 0,68$), γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζεται από το μικρό μέγεθος του δείγματος αναφορικά με τον υψηλό αριθμό των δηλώσεων του ερωτηματολογίου της προσωπικότητας.

Πίνακας 1.
Περιγραφικά Δεδομένα Μεταβλητών

Μεταβλητές	M.O.	T.A.	Cronbach's α	Min	Max
Κλίμακα Προσωπικότητας					
Εξωστρέφεια	49.3	8.76	0.82	29	70
Νευρωτισμός	44.67	11.13	0.88	20	70
Δεκτικότητα στην Εμπειρία	56.88	7.78	0.78	36	73
Προσήνεια	54.69	5.76	0.68	37	72
Συνέπεια	49.04	8.77	0.82	28	75
Κλίμακα Κινήτρων					
Εσωτερικό Κίνητρο	5.50	.94	0.89	2.75	7
Εσωτερικό Κίνητρο για γνώση	6.05	.94	0.82	2.5	7
Εσωτερικό Κίνητρο για επίτευξη	5.28	1.23	0.79	1.75	7
Εσωτερικό Κίνητρο για βίωση διέγερσης	4.90	1.25	0.80	1.75	7
Εξωτερικό Κίνητρο	5.34	.97	0.83	2.58	7
Εξωτερικό Κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου	5.73	1.21	0.85	1.25	7
Εξωτερικό Κίνητρο εσωτερικευμένου ελέγχου	4.98	1.47	0.85	1.25	7
Εξωτερικό Κίνητρο εξωτερικού ελέγχου	5.31	1.17	0.69	1.5	7
Απουσία Κινήτρου	2.38	1.51	0.88	1	7
Κλίμακα Ήπιων Δεξιοτήτων					
Αυτο-προσδιορισμός	3.51	.60	0.85	1.89	4.78
Ανθεκτικότητα	3.60	.68	0.87	1	4.89
Ενσυναίσθηση	4	.49	0.71	2.71	5
Αυτοπεποίθηση	3.71	.53	0.79	2.25	5
Κοινωνική Υποστήριξη	3.89	.67	0.85	1.38	5
Ομαδικότητα	3.90	.63	0.87	1.88	5
Μέσος όρος Βαθμολογίας (GPA)	7.36	.86		5	10

Αναφορικά με τους παράγοντες της προσωπικότητας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν υψηλότερο το δείκτη της *Δεκτικότητας στην εμπειρία*, έπειτα αυτόν της *Προσήνειας* και της *Εξωτρέφειας* και έπειτα τον δείκτη της *Συνέπειας* και του *Νευρωτισμού*. Αναφορικά με την κλίμακα των κινήτρων, όταν τα αποτελέσματα ερμηνεύονται στο επίπεδο των τριών ευρύτερων παραγόντων (εσωτερικό κίνητρο, εξωτερικό κίνητρο, απουσία κινήτρου), διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι επιδεικνύουν εσωτερικά κίνητρα σε αντίθεση με την μεταβλητή της απουσίας κινήτρου, στην οποία αποτυπώνεται ο χαμηλότερος μέσος όρος. Στους υποπαράγοντες της κλίμακας του κινήτρου, οι περισσότεροι επιδεικνύουν εσωτερικό κίνητρο για γνώση, έπειτα εξωτερικό κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου, ενώ το εσωτερικό κίνητρο για βίωση διέγερσης έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο στο υπό μελέτη δείγμα. Συνοπτικά, σημειώνεται ότι το εν λόγω δείγμα παρουσιάζει μέτρια προς υψηλά επίπεδα κινήτρου.

Αναφορικά με την κλίμακα των ΗΔ, οι συμμετέχοντες φαίνεται να επιδεικνύουν περισσότερο την ενσυναίσθηση και λιγότερο την δεξιότητα του αυτό-προσδιορισμού, με μικρή ωστόσο διαφορά. Ωστόσο, ως μέσο όρο οι συμμετέχοντες φαίνεται να δηλώνουν ότι διαθέτουν από μέτριο έως υψηλό επίπεδο τις υπό μελέτη δεξιότητες. Ο ακαδημαϊκός μέσος όρος βαθμολογίας των συμμετεχόντων (GPA) κρίνεται μέτριος (7.39).

2. Διαφυλικές Διαφορές

Για τον προσδιορισμό των διαφυλικών διαφορών στους τομείς προσωπικότητας, στα κίνητρα, στις δεξιότητες και στον ακαδημαϊκό μέσο όρο του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2.

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test του GPA ανάλογα με το φύλο

	Ανδρας		Γυναίκα		t-τιμή (df = 160)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Εξωστρέφεια	49,61	8,45	49,13	8,97	-0,33
Νευρωτισμός	39,61	10,51	47,58	10,46	4,65***
Δεκτικότητα στην Εμπειρία	55	8,44	57,96	7,19	2,35*
Προσήνεια	53,47	5,86	55,39	5,43	2,05*
Συνέπεια	46,10	8,76	50,73	8,36	3,33**

Αυτο-προσδιορισμός	3,32	0,65	3,63	0,55	3,15**
Ανθεκτικότητα	3,67	0,71	3,57	0,67	-0,87
Ενσυναίσθηση	3,90	0,50	4,05	0,47	1,86
Αυτοπεποίθηση	3,67	0,44	3,74	0,57	0,83
Κοινωνική Υποστήριξη	3,74	0,71	3,97	0,63	2,17*
Ομαδικότητα	3,68	0,56	4,03	0,64	3,42**
Εσωτερικό Κίνητρο	5,05	0,93	5,75	0,86	4,84***
Εξωτερικό Κίνητρο	4,85	0,95	5,63	0,87	5,30***
Απουσία Κινήτρου	2,96	1,71	2,05	1,28	-3,56**
GPA	7,05	0,86	7,54	0,81	3,58**

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

Στην κλίμακα της προσωπικότητας παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες στον τομέα του *Νευρωτισμού* ($t [160] = 4,65$, $p < 0,001$) και της *Συνέπειας* ($t [160] = 3,33$, $p < 0,01$), με τις γυναίκες να εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό *Νευρωτισμού* και *Συνέπειας* συγκριτικά με τους άντρες. Οι γυναίκες φαίνεται επίσης να παρουσιάζουν υψηλότερο σκορ από τους άντρες και στη δεκτικότητα στην εμπειρία και στην προσήνεια, αλλά με μικρότερη διαφορά.

Στην κλίμακα των ΗΔ οι γυναίκες δηλώνουν στατιστικώς σημαντικά, αλλά κατά λίγο υψηλότερα σκορ από τους άντρες στις δεξιότητες του αυτο-προσδιορισμού ($t [160] = 3,15$, $p < 0,01$) και της ομαδικότητας ($t [160] = 3,42$, $p < 0,01$). Μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες τους δείγματος παρατηρούνται στην κλίμακα των κινήτρων. Συγκεκριμένα οι γυναίκες παρουσιάζουν κατά πολύ υψηλότερο τόσο εσωτερικό ($t [160] =$, $p < 0,001$) όσο και εξωτερικό κίνητρο ($t [160] = 5,30$, $p < 0,001$), ενώ οι άντρες σημειώνουν σημαντικά περισσότερη από τις γυναίκες απουσία κινήτρου ($t [160] = 3,58$, $p < 0,01$), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες έχουν εμφανώς περισσότερο κίνητρο από τους άντρες. Τέλος, αναφορικά με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο (GPA), οι γυναίκες δήλωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους άντρες ($t [160] = 3,58$, $p < 0,01$).

3. Συσχέτιση των Τομέων Προσωπικότητας με τις Ήπιες Δεξιότητες

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που μελετά την συσχέτιση των τομέων προσωπικότητας με τις ΗΔ, έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι όλες οι ΗΔ θα σχετίζονται θετικά με τους τομείς προσωπικότητας, εκτός από τον Νευρωτισμό με τον οποίο θα σχετίζονται αρνητικά. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3, δεν παρουσιάζουν όλες οι ΗΔ στατιστικώς

σημαντική σχέση με τους τομείς προσωπικότητας. Η μεγαλύτερη θετική συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ της Συνέπειας και του αυτο-προσδιορισμού, η οποία σύμφωνα με τα κριτήρια του Cohen (1998) κρίνεται υψηλή ($r=0,610$, $p<0,001$). Η Συνέπεια σχετίζεται επίσης θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την ανθεκτικότητα, την αυτοπεποίθηση, την κοινωνική υποστήριξη και την ομαδικότητα, αλλά χαμηλά. Η Εξωστρέφεια παρουσιάζει με όλες τις δεξιότητες θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Μετρίου έως υψηλού βαθμού συσχέτιση έχει με τον αυτο-προσδιορισμό ($r=0,520$, $p<0,001$) και την ανθεκτικότητα ($r=0,565$, $p<0,001$), ενώ με τις υπόλοιπες δεξιότητες η συσχέτιση είναι μικρή. Ο Νευρωτισμός παρουσιάζει αρνητική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με όλες τις δεξιότητες εκτός από την ενσυναίσθηση που η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και την ομαδικότητα με την οποία η συσχέτιση εκτός από μη στατιστικώς σημαντική είναι και θετική σε αντίθεση με την ερευνητική υπόθεση. Παρουσιάζει μετρίου βαθμού συσχέτιση με την ανθεκτικότητα ($r=-0,548$, $p<0,001$), ενώ με τις υπόλοιπες δεξιότητες η συσχέτιση του Νευρωτισμού μικρή. Η Δεκτικότητα στην Εμπειρία παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική, θετική αλλά μικρή συσχέτιση μόνο με την ομαδικότητα ($r=0,328$, $p<0,001$) και την ενσυναίσθηση ($r=0,188$, $p<0,05$). Η Προσήνεια παρουσιάζει μικρού έως μετρίου βαθμού, θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον αυτο-προσδιορισμό, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική υποστήριξη και την ομαδικότητα.

Πίνακας 3.

Συσχετίσεις των Παραγόντων της Προσωπικότητας με τις ΗΔ

Μεταβλητές	Εξωστρέφεια	Νευρωτισμός	Δεκτικότητα στην εμπειρία	Προσήνεια	Συνέπεια
Αυτο- προσδιορισμός	,520**	-,272**	,039	,248**	,610**
Ανθεκτικότητα	,565**	-,548**	,041	,117	,337**
Ενσυναίσθηση	,205**	-,047	,188*	,347**	,111
Αυτοπεποίθηση	,464**	-,227**	,096	-,041	,270**
Κοινωνική Υποστήριξη	,407**	-,257**	,151	,335**	,254**
Ομαδικότητα	,398**	,029	,328**	,366**	,216**

N = 162

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

4. Συσχέτιση των Τομέων Προσωπικότητας με το Ακαδημαϊκό Κίνητρο

Στην συνέχεια εξετάστηκε η σχέση των τομέων προσωπικότητα με το ακαδημαϊκό κίνητρο. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε, προβλέπεται η Συνέπεια, η Εξωστρέφεια, η Δεκτικότητα στην Εμπειρία και η Προσήνεια να σχετίζονται θετικά με το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο και αρνητικά με την απουσία κινήτρου. Ο Νευρωτισμός είχε προβλεφθεί να σχετίζεται θετικά με την απουσία κινήτρου και αρνητικά με το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο. Τα αποτελέσματα των ελέγχων απεικονίζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4.

Συσχετίσεις των Παραγόντων Προσωπικότητας με το Ακαδημαϊκό Κίνητρο

Μεταβλητές	Εξωστρέφεια	Νευρωτισμός	Δεκτικότητα στην εμπειρία	Προσήνεια	Συνέπεια
Εσωτερικό Κίνητρο	,184*	0,113	,180*	,338**	,460**
<i>Εσωτερικό κίνητρο για γνώση</i>	,178*	0,001	,255**	,302**	,457**
<i>Εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη</i>	0,117	0,128	0,050	,257**	,415**
<i>Εσωτερικό κίνητρο για βίωση διέγερσης</i>	,189*	,172*	,202**	,325**	,337**
Εξωτερικό Κίνητρο	-0,005	,330**	0,017	,158*	,217**
<i>Εξωτερικό κίνητρο - αναγνωρίσιμου ελέγχου</i>	,156*	0,090	0,119	,355**	,369**
<i>Εξωτερικό κίνητρο -εσωτερικευμένου ελέγχου</i>	-0,132	,430**	-0,051	0,016	0,095
<i>Εξωτερικό κίνητρο -εξωτερικευμένου ελέγχου</i>	-0,008	,188*	-0,017	0,005	0,037

Απουσία	-0,148	0,132	-,223**	-,198*	-,321**
Κινήτρου					
N = 162					

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Μεταξύ των τομέων προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου, υπάρχουν μέτριες και χαμηλές συσχετίσεις. Αρχικά, στο επίπεδο των τριών ευρύτερων παραγόντων των κινήτρων, η Συνέπεια εμφανίζει στατιστικώς σημαντική, χαμηλή και θετική συσχέτιση και με το εσωτερικό κίνητρο ($r=0,460$, $p<0,001$) και με το εξωτερικό κίνητρο ($r=0,217$, $p<0,001$), ενώ με την απουσία κινήτρου παρουσιάζει χαμηλή και αρνητική συσχέτιση ($r=-0,321$, $p<0,001$), γεγονός που επιβεβαιώνει την μηδενική υπόθεση. Η Προσήνεια παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με το εσωτερικό κίνητρο ($r=0,338$, $p<0,001$) και το εξωτερικό κίνητρο ($r=0,158$, $p<0,05$) και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την απουσία κινήτρου ($r=-0,198$, $p<0,001$). Ο Νευρωτισμός έχει χαμηλή έως μέτρια θετική συσχέτιση με το εξωτερικό κίνητρο ($r=0,330$, $p<0,001$). Η Δεκτικότητα στην Εμπειρία παρουσιάζει θετική και μικρή συσχέτιση με το εσωτερικό κίνητρο ($r=0,180$, $p<0,05$) και αρνητική μικρή συσχέτιση με την απουσία κινήτρου ($r=-0,223$, $p<0,001$). Η Εξωστρέφεια παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική και θετική συσχέτιση μόνο με το εσωτερικό κίνητρο ($r=0,184$, $p<0,05$), αλλά αρκετά μικρή.

Στο επίπεδο των υποκλιμάκων του κινήτρου, όλοι οι υποτύποι του εσωτερικού κινήτρου και το εξωτερικό κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου, συσχετίζονται χαμηλά και θετικά τόσο με την Προσήνεια όσο και με την Συνέπεια. Επίσης μετρίου βαθμού θετική συσχέτιση παρουσιάζει και το εξωτερικό κίνητρο εσωτερικευμένου ελέγχου με τον Νευρωτισμό ($r=0,430$, $p<0,001$), ενώ επίσης με τον Νευρωτισμό σχετίζονται χαμηλά και θετικά το εσωτερικό κίνητρο για την βίωση διέγερσης ($r=0,172$, $p<0,05$) και το εξωτερικό κίνητρο εσωτερικευμένου ελέγχου ($r=0,188$, $p<0,05$). Η Δεκτικότητα στην Εμπειρία σχετίζεται θετικά αλλά χαμηλά με το εσωτερικό κίνητρο για γνώση ($r=0,255$, $p<0,001$) και με το εσωτερικό κίνητρο για την βίωση διέγερσης ($r=0,202$, $p<0,001$). Τέλος, η Εξωστρέφεια σχετίζεται θετικά, σημαντικά αλλά χαμηλά με το εσωτερικό κίνητρο για γνώση και βίωση διέγερσης αλλά και με το εξωτερικό κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου.

5. Συσχέτιση του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με τις Ήπιες Δεξιότητες

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την συσχέτιση του ακαδημαϊκού κινήτρου με τις ήπιες δεξιότητες. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, όλες οι δεξιότητες σχετίζονται

θετικά με όλους του τύπους κινήτρου εκτός από την απουσία ελέγχου με την οποία σχετίζονται αρνητικά. Στον Πίνακα 5. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων για την διερεύνηση της προαναφερθείσας σχέσης. Αρχικά, στο ευρύτερο επίπεδο των τριών παραγόντων του κινήτρου παρατηρείται στατιστικώς σημαντική και θετική σχέση του εσωτερικού κινήτρου με όλες τις ΗΔ εκτός την αυτοπεποίθηση. Οι πιο υψηλές απ' αυτές τις σχέσεις είναι αυτή του εσωτερικού κινήτρου με τον αυτο-προσδιορισμό ($r=0,513$, $p<0,001$) και την ομαδικότητα ($r=0,445$, $p<0,001$), στις οποίες η συσχέτιση είναι μέτρια προς υψηλή.

Πίνακας 5.

Συσχετίσεις του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με τις ΗΔ

Μεταβλητές	Αυτο- προσδιορισμός	Ανθεκτικότητα	Ενσυναίσθηση	Αυτοπεποίθηση	Κοινωνική Υποστήριξη	Ομαδικότητα
Εσωτερικό Κίνητρο	,513**	,241**	,243**	,149	,311**	,445**
<i>Εσωτερικό κίνητρο για γνώση</i>	,528**	,285**	,220**	,211**	,374**	,427**
<i>Εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη</i>	,423**	,173*	,152	,053	,218**	,346**
<i>Εσωτερικό κίνητρο για βίωση διέγερσης</i>	,377**	,161*	,277**	,116	,235**	,402**
Εξωτερικό Κίνητρο	,211**	-,016	,119	-,067	,118	,187*
<i>Εξωτερικό κίνητρο - αναγνωρίσιμου ελέγχου</i>	,473**	,231**	,201*	,058	,322**	,337**
<i>Εξωτερικό κίνητρο - εσωτερικευμένο υ ελέγχου</i>	-,042	-,209**	,008	-,125	,002	,065
<i>Εξωτερικό κίνητρο - εξωτερικευμένου ελέγχου</i>	,087	-,016	,079	-,069	-,043	,036
Απουσία Κινήτρου	-,362**	-,189*	-,048	-,099	-,338**	-,179*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Το εξωτερικό κίνητρο έχει σημαντική, θετική αλλά χαμηλή σχέση μόνο με τον αυτο-προσδιορισμό ($r=0,211$, $p<0,001$) και την ομαδικότητα ($r=0,187$, $p<0,05$). Η απουσία κινήτρου συσχετίζεται χαμηλά και αρνητικά με όλες τις ΗΔ. Στατιστικώς σημαντικά σχετίζεται με τον αυτο-προσδιορισμό ($r=0,362$, $p<0,001$), την κοινωνική υποστήριξη ($r=0,338$, $p<0,001$) και χαμηλότερα με την ανθεκτικότητα και την ομαδικότητα. Στο επίπεδο των υποκλιμάκων του κινήτρου, αξίζει να σημειωθεί η θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση του εσωτερικού κινήτρου για γνώση με όλες τις ΗΔ. Ο αυτο-προσδιορισμός, η ανθεκτικότητα, η κοινωνική υποστήριξη και η ομαδικότητα επίσης συσχετίζονται θετικά και σημαντικά με όλους τους υπο-τύπους του εσωτερικού κινήτρου. Σταθερά σημαντική συσχέτιση με τις ΗΔ παρατηρούμε και στο εξωτερικό κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου και συγκεκριμένα με όλες εκτός την αυτοπεποίθηση, ενώ στους όλους άλλους δύο τύπους το εξωτερικού κινήτρου που ανήκουν χαμηλά στο φάσμα της εσωτερικεύσης του κινήτρου, παρατηρούνται και λιγότερες σημαντικές σχέσεις με τις ΗΔ αλλά σε κάποιες περιπτώσεις και αρνητικές όπως αυτή του εξωτερικού κινήτρου εσωτερικευμένου ελέγχου με την ανθεκτικότητα ($r=-0,209$, $p<0,001$).

6. Συσχέτιση των Τομέων Προσωπικότητας, των Ήπιων Δεξιοτήτων και του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο (GPA)

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορά την συσχέτιση όλων των υπό-μελέτη μεταβλητών με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο. Αρχικά, αναφορικά με τη σχέση των τομέων προσωπικότητας με το GPA, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται για τον τομέα της Δεκτικότητας στην Εμπειρία ($r=0,192$, $p<0,05$) και την Συνέπεια ($r=0,240$, $p<0,001$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, όπου οι δύο αυτοί παράγοντες σχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο, η συσχέτιση αυτή είναι μικρή. Δεν παρατηρείται κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στους άλλους παράγοντες της προσωπικότητας με το GPA. Συμπερασματικά, η Συνέπεια αποτελεί τον πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα από τους τομείς προσωπικότητας για την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ η Δεκτικότητα στην Εμπειρία αν και μικρότερη συσχέτιση προβλέπει και αυτή σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση.

Πίνακας 6.

Δείκτες Συσχέτισης των Παραγόντων Προσωπικότητας με το GPA

Μεταβλητές	Εξωστρέφεια	Νευρωτισμός	Δεκτικότητα στην εμπειρία	Προσήνεια	Συνέπεια
GPA	-0,030	0,079	,192*	0,026	,240**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Αναφορικά με την συσχέτιση των κινήτρων με το GPA, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται για το εσωτερικό κίνητρο ($r=0,209$, $p<0,001$) και για όλους τους υποτύπους του, οι οποίοι εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική και θετική συσχέτιση με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο, όπως φαίνεται και από τους δείκτες συσχέτισης στον Πίνακα 7. Σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει και το εξωτερικό κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου ($r=0,181$, $p<0,05$), το οποίο ωστόσο με βάση τη θεωρία του αυτο-προδιορισμού για το συνεχές των υποτύπων του κινήτρου, καταλαμβάνει επίσης μέρος του εσωτερικού κινήτρου. Συνεπώς το εσωτερικό κίνητρο είναι ο μόνος τύπος κινήτρου που προβλέπει με στατιστική σημαντικότητα το GPA.

Πίνακας 7.

Δείκτες Συσχέτισης του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με το GPA

	Εσωτερικό Κίνητρο για γνώση	Εσωτερικό Κίνητρο για επίτευξη	Εσωτερικό Κίνητρο για βίωση διέγερσης	Εξωτερικό Κίνητρο αναγνωρίσιμου ελέγχου	Εξωτερικό Κίνητρο εσωτερικευμένου ελέγχου	Εξωτερικό Κίνητρο εξωτερικού ελέγχου	Απουσία Κινήτρου	Εσωτερικό Κίνητρο	Εξωτερικό Κίνητρο
GPA	,179*	,204**	,178*	,181*	0,017	0,086	-0,136	,209**	0,118

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Στον Πίνακα 8. εξετάζεται η ερευνητική υπόθεση που θέλει όλες τις ΗΔ να σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά και θετικά τον ακαδημαϊκό μέσο όρο. Ωστόσο δεν παρατηρείται κάποια στατιστικώς σημαντική άμεση συσχέτιση των ήπιων δεξιοτήτων με την ακαδημαϊκή συσχέτιση, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση της εναλλακτικής υπόθεσης. Συνεπώς, απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προβλεπτικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής επίδοσης φαίνεται από την παρούσα έρευνα να αποτελούν η συνέπεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία, το εσωτερικό κίνητρο αλλά και όλοι οι υπο-τύποι του εσωτερικού κινήτρου (εσωτερικό κίνητρο για γνώση, εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη, εσωτερικό κίνητρο για βίωση διέγερσης).

7. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων

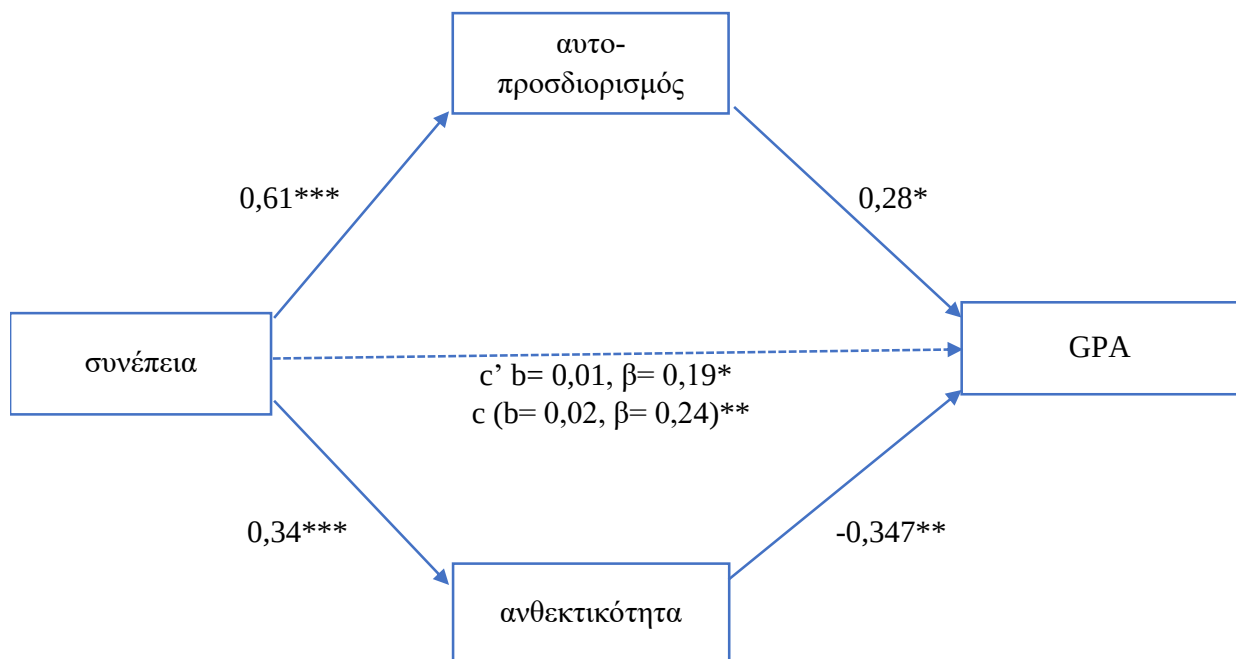
Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να προβλέπουν θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση είναι αυτοί της Συνέπειας, της Δεκτικότητας στην Εμπειρία και του εσωτερικού κινήτρου. Αν και οι ΗΔ δεν προβλέπουν την ακαδημαϊκή επίδοση, όπως διαπιστώθηκε από τον έλεγχο των συσχετίσεων, στο σημείο αυτό θα μελετηθεί ο διαμεσολαβητικός τους ρόλος τόσο στην επίδραση της Συνέπειας και της Δεκτικότητας στην

Εμπειρία στο GPA, όσο και στην επίδραση του εσωτερικού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση.

7.1 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων στη σχέση των Τομέων Προσωπικότητας με τον Ακαδημαϊκό Μέσο Όρο (GPA)

Για την εξέταση της διαμεσολαβητικής σχέσης των ήπιων δεξιοτήτων στην επίδραση της Συνέπειας και της Δεκτικότητας στην Εμπειρία χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική διαδικασία PROCESS. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι ο αυτο-προσδιορισμός και η ανθεκτικότητα έχουν μέτρια διαμεσολαβητική σχέση στην επίδραση της Συνέπειας στον ακαδημαϊκό μέσο όρο. Αναλυτικότερα, η αρχική συνολική επίδραση της Συνέπειας στο GPA, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική ($c:b=0,02$, $CI=[0,00, 0,03]$, $t=3,11$, $p<0,01$), ωστόσο μετά τον υπολογισμό των ήπιων δεξιοτήτων ως διαμεσολαβητή, η άμεση επίδραση του εσωτερικού κινήτρου στον ακαδημαϊκό μέσο όρο μειώνεται, ενώ παράλληλα μειώνεται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς της ($c':b=0,01$, $CI=[0,00, 0,03]$, $t=2,06$, $p<0,05$). Για τη διαπίστωση της στατιστικής σημαντικότητας των δεξιοτήτων που έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο, έγινε έλεγχος των διαστημάτων εμπιστοσύνης σε κάθε μία από τις δεξιότητες. Για τον έλεγχο των bias-corrected και accelerated (BCa) 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης επιλέχθηκε η τεχνική bootstrapping (5.000 υπο-δείγματα). Από τον έλεγχο προέκυψε ότι θετική διαμεσολαβητική σχέση έχει ο αυτο-προσδιορισμός (*mediation effect*: $b=0,01$, $BCaCI [0,0035, 0,0315]$), γεγονός που σημαίνει ότι επηρεάζει θετικά την επίδραση της Συνέπειας στην ακαδημαϊκή επίδοση, επιβεβαιώνοντας έτσι τη μηδενική υπόθεση. Ωστόσο η ανθεκτικότητα παρουσιάζει αρνητική επίδραση στη σχέση αυτή (*mediation effect*: $b=-0,01$, $BCaCI [-0,0243, -0,0030]$), γεγονός που σημαίνει ότι αν κάποιος επιδεικνύει ψυχική ανθεκτικότητα, αυτό μπορεί

Σχήμα 1. Το διαμεσολαβητικό μοντέλο της σχέσης της Συνέπειας και του GPA διαμέσου του αυτο-προσδιορισμού και της ανθεκτικότητας.



Σημείωση. Οι συντελεστές είναι τυποποιημένοι (β).

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

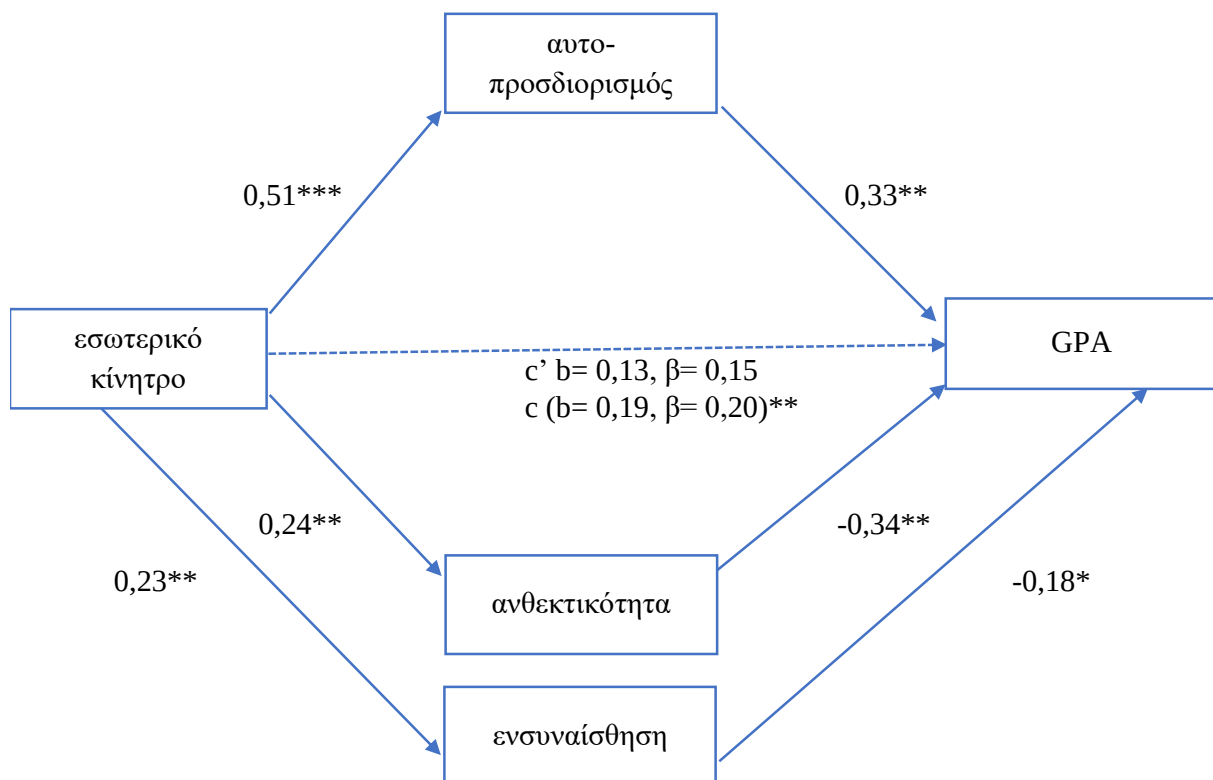
να επηρεάσει αρνητικά την θετική επίδραση της Συνέπειας στην ακαδημαϊκή επίδοση. Οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης είναι για τον αυτο-προσδιορισμό $\beta = 0,17$ και για την ανθεκτικότητα $\beta = -0,12$, ενώ το συνολικό ποσοστό διακύμανσης του ακαδημαϊκού μέσου όρου που ερμηνεύει το μοντέλο είναι 17%. Η γραφική παράσταση του μοντέλου παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. Όταν ο έλεγχος επαναλήφθηκε με ανεξάρτητη μεταβλητή την Δεκτικότητα στην Εμπειρία, δεν εντοπίστηκε διαμεσολαβητικότητα των ΗΔ.

7.2 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων στη σχέση του Ακαδημαϊκού Κινήτρου με τον Ακαδημαϊκό Μέσο Όρο (GPA)

Στη συνέχεια για την εξέταση της υπόθεσης της διαμεσολάβησης των ΗΔ στη σχέση του κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση, χρησιμοποιήθηκε ξανά η διαδικασία PROCESS. Η αρχική συνολική επίδραση του εσωτερικού κινήτρου στο GPA, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική ($c:b=0,19$, $CI=[0,05, 0,32]$, $t=2,69$, $p<0,01$). Ωστόσο, μετά τον υπολογισμό των ήπιων

δεξιοτήτων ως διαμεσολαβητή, η άμεση επίδραση του εσωτερικού κινήτρου στον ακαδημαϊκό μέσο όρο μειώνεται και παύει να είναι στατιστικά σημαντική ($c':b=0,13$, $CI[-0,03, 0,30]$, $t=1,60$, $p=0,11$). Λόγω του αποτελέσματος αυτού διαπιστώνουμε ότι υπάρχει διαμεσολαβητική σχέση των ΗΔ στην σχέση του εσωτερικού κινήτρου με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο. Για τη διαπίστωση της στατιστικής σημαντικότητας των δεξιοτήτων που έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο, έγινε έλεγχος των διαστημάτων εμπιστοσύνης σε κάθε μία από τις δεξιότητες. Για τον έλεγχο των bias-corrected και accelerated (BCa) 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης επιλέχθηκε η τεχνική bootstrapping (5.000 υπο-δείγματα). Από τον έλεγχο προέκυψε ότι ο αυτο-προσδιορισμός (*mediation effect*: $b=0,1580$, $BCaCI[0,0557, 0,2857]$), η ανθεκτικότητα (*mediation effect*: $b=-0,0759$, $BCaCI[-0,1873, -0,0084]$) και η ενσυναίσθηση (*mediation effect*: $b=-0,0394$, $BCaCI[-0,0882, -0,0065]$) λειτουργούν διαμεσολαβητικά στη σχέση αυτή. Το θετικό πρόσημο στο συντελεστή παλλινδρόμησης της έμμεσης επίδρασης του αυτο-

Σχήμα 2. Το διαμεσολαβητικό μοντέλο της σχέσης του εσωτερικού κινήτρου και του GPA διαμέσου του αυτο-προσδιορισμού, της ανθεκτικότητας και της ενσυναίσθησης.



Σημείωση. Οι συντελεστές είναι τυποποιημένοι (β).

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

προσδιορισμού, εξηγεί ότι ο αυτο-προσδιορισμός έχει θετική διαμεσολαβητική σχέση στη σχέση του εσωτερικού κινήτρου στον ακαδημαϊκό μέσο όρο, εννοώντας ότι όσο πιο υψηλά είναι κανείς στο δείκτη του αυτο-προσδιορισμού τόσο περισσότερο αυξάνεται ο ακαδημαϊκός του μέσος όρος. Αντιθέτως τα αρνητικά πρόσημα της ανθεκτικότητας και της ενσυναίσθησης υποδηλώνουν, ότι όσο πιο ανθεκτικός είναι κανείς και όσο περισσότερη ενσυναίσθηση επιδεικνύει αυτό επηρεάζει αρνητικά την θετική επίδραση του εσωτερικού κινήτρου στην ακαδημαϊκή του επίδοση, εύρημα που θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδιαφέρον και απαιτεί περαιτέρω σχολιασμού. Οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για την έμμεση επίδραση είναι $\beta=0,1733$ για τον αυτο-προσδιορισμό, $\beta=-0,0832$ για την ανθεκτικότητα και $\beta=-0,0432$ για την ενσυναίσθηση. Το ποσοστό της διακύμανσης του ακαδημαϊκού μέσου όρου που μπορεί να εξηγηθεί από το εσωτερικό κίνητρο, την ανθεκτικότητα, τον αυτο-προσδιορισμό και την ενσυναίσθηση είναι 16%. Η γραφική παράσταση του μοντέλου παρουσιάζεται στο Σχήμα 2.

8. Η συνολική προβλεπτική ικανότητα των ΗΔ, των τομέων της προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Για τον έλεγχο της τελευταίας ερευνητικής υπόθεσης της παρούσας ερευνητικής εργασίας που αφορούσε τον έλεγχο των παραγόντων που προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της πολλαπλής παλινδρόμησης με τις μετασχηματισμένες μεταβλητές του κινήτρου. Συγκεκριμένα, η πολλαπλή παλινδρόμηση πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο [Enter], κατά την οποία όλες οι μεταβλητές των τομέων προσωπικότητας, των τριών ευρύτερων κατηγοριών του κινήτρου και των ήπιων δεξιοτήτων, εισήχθησαν στην εξίσωση της παλινδρόμησης συγχρόνως με σκοπό τη μελέτη της σχέσης όλων των προβλεπτικών μεταβλητών συνολικά, με τη μεταβλητή κριτήριο (GPA). Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9.

Συντελεστές Πολλαπλής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη το GPA και προβλεπτικές μεταβλητές τις ΗΔ, τους Τομείς Προσωπικότητας και τα Κίνητρα

Προβλεπτική Μεταβλητή	B	Std. Error	Beta
Εσωτερικό Κίνητρο	-0,35	0,26	-0,15
Εξωτερικό Κίνητρο	0,18	0,21	0,08

Απουσία Κινήτρου	0,05	0,13	0,03
Εξωστρέφεια	-0,002	0,01	-0,02
Νευρωτισμός	-0,004	0,01	-0,05
Δεκτικότητα στην Εμπειρία	0,03	0,01	0,23**
Προσήγεια	-0,01	0,01	-0,04
Συνέπεια	0,02	0,01	0,16
Αυτο-προσδιορισμός	0,44	0,18	0,31*
Ανθεκτικότητα	-0,45	0,16	-0,36**
Ενσυναίσθηση	-0,32	0,15	-0,18**
Αυτοπεποίθηση	-0,14	0,16	-0,09
Κοινωνική Υποστήριξη	0,07	0,12	0,06
Ομαδικότητα	-0,07	0,13	-0,05

Σημείωση. $R^2 = 0,23$ ($p < 0,001$), $Adj. R^2 = 0,155$

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

Όπως συμπεραίνεται από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης στον πίνακα η μεταβλητή που προβλέπει περισσότερο την ακαδημαϊκή επίδοση εν παρουσία όλων την υπόλοιπων μεταβλητών είναι αυτή της ανθεκτικότητας ($\beta = -0,36$, $p < 0,01$), έπειτα ο αυτο-προσδιορισμός ($\beta = 0,31$, $p < 0,05$), η Δεκτικότητα στην Εμπειρία ($\beta = 0,23$, $p < 0,01$) και τέλος η ενσυναίσθηση ($\beta = -0,18$, $p < 0,01$). Η ανθεκτικότητα όπως φαίνεται και από το αρνητικό πρόσημο του συντελεστή παλινδρόμησης ($b = -0,45$), προβλέπει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός που σημαίνει όσο πιο ανθεκτικός είναι κάποιος τόσο χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση θα έχει. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ερευνητική υπόθεση και αποτελεί ένα ενδιαφέρον και υπό μελέτη εύρημα του παρόντος ερευνητικού έργου. Παρόμοια αρνητική συσχέτιση παρουσιάζει και η ενσυναίσθηση με την ακαδημαϊκή επίδοση ($b = -0,32$), γεγονός που επίσης ενισχύει την ανάγκη για περαιτέρω εξήγηση και ανάλυση αυτής της σχέσης. Αντιθέτως η Δεκτικότητα στην Εμπειρία ($b = 0,03$) και ο αυτο-προσδιορισμός ($b = 0,44$), παρουσιάζουν θετική επίδραση στην διακύμανση του ακαδημαϊκού μέσου όρου, επιβεβαιώνοντας την μηδενική υπόθεση και καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι όσο δεκτικός και ανοιχτός σε νέες εμπειρίες είναι κάποιος και όσο πιο στοχοθετημένος και αυτόνομος είναι τόσο ενισχύεται η ακαδημαϊκή του επίδοση. Το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης εξηγεί συνολικά το 23% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης και η επίδραση του μοντέλου κρίνεται στατιστικά σημαντική ($F[14, 146] = 3,104$, $p < 0,001$).

Ενδιαφέρουσα κρίνεται η υποσημείωση, για τη μη στατιστικώς σημαντική προβλεπτική δύναμη της Συνέπειας στη διακύμανση του ακαδημαϊκού όρου, στο τελικό αυτό συνολικό μοντέλο παλινδρόμησης. Αν και στους παραπάνω ελέγχους που η συσχέτιση της Συνέπειας με το GPA εξεταζόταν αποσπασματικά, είτε με την άμεση επίδραση της, είτε μετά την διαμεσολάβηση μόνο των ήπιων δεξιοτήτων, η συνέπεια παρέμενε στατιστικά σημαντικός παράγοντας προβλεψιμότητας του ακαδημαϊκού μέσου όρου. Αντιθέτως στο τελευταίο αυτό μοντέλο στο οποίο παρεμβάλλονται απευθείας όλες μαζί οι μεταβλητές, η Συνέπεια χάνει την προβλεπτική της δύναμη, η οποία διαμεσολαβείται από τις υπόλοιπες μεταβλητές. Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η Συνέπεια προβλέπει στατιστικώς σημαντικά τον ακαδημαϊκό μέσο όρο, αλλά με την παρουσία άλλων μεταβλητών όπως αυτών των ήπιων δεξιοτήτων, παύει να είναι τόσο σημαντικός παράγοντας. Το ίδιο παρατηρείται και για το εσωτερικό κίνητρο. Αντιθέτως, οι ήπιες δεξιότητες όταν μελετούνται αναφορικά με την άμεση επίδραση τους στο GPA, δεν αποτελούν στατιστικώς σημαντικούς παράγοντες προβλεψιμότητας, ενώ όταν παρεμβάλλονται στην επίδραση των υπόλοιπων μεταβλητών εκείνων των τομέων προσωπικότητας και του τύπου των κινήτρων, αποτελούν τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες του ακαδημαϊκού μέσου όρου. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση της διαμεσολαβητικής αξίας των ΗΔ στην πρόβλεψη του ακαδημαϊκού μέσου όρου.

Τέλος, να σημειωθεί ότι τόσο από το ιστόγραμμα όσο και από το διάγραμμα διασποράς των τυποποιημένων υπολοίπων, διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις της κανονικότητας των σφαλμάτων και της ισότητας των διακυμάνσεων. Παράλληλα, η ανεξαρτησία σφαλμάτων κρίθηκε ικανοποιητική ($Durbin-Watson=2,274$) και δεν εμφανίζει πολυσυγγραμμικότητα σε καμία από τις προβλεπτικές μεταβλητές. Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το προβλεπτικό μοντέλο είναι ισχυρό.

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης των παραγόντων που προβλέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία σε τελειόφοιτους προπτυχιακούς φοιτητές στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα μελετήθηκε η επίδραση των τομέων προσωπικότητας και των τύπων του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση και κατά επέκταση το κατά πόσο οι ΗΔ διαμεσολαβούν την επίδραση αυτή. Παράλληλα, τέθηκε ως παράλληλος στόχος της έρευνας, η μελέτη της σχέσης όλων αυτών των παραγόντων μεταξύ τους. Οι

στόχοι της έρευνας τέθηκαν με βάση την ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, για την αξιοποίηση των ευρημάτων αυτών στην συμβουλευτική στην εκπαίδευση και στον μετέπειτα μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αρχικά, μία από τις σχέσεις που μελετήθηκαν ήταν αυτή των παραγόντων προσωπικότητας με τις ΗΔ. Η ερευνητική υπόθεση ως επί το πλείστον επιβεβαιώθηκε, καθώς σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση των παραγόντων προσωπικότητας με την πλειοψηφία των ΗΔ, εκτός του παράγοντα του Νευρωτισμού που όπως είχε προβλεφθεί σχετίζεται αρνητικά με όλες τις ΗΔ εκτός την ομαδικότητα. Μάλιστα, η δεξιότητα με την οποία σχετίζεται περισσότερο ο Νευρωτισμός είναι εκείνη της ανθεκτικότητας, σχέση που επιβεβαιώνεται και από την μετανάλυση των Oshio και συνεργάτες (2018) και έρχεται σε συνάρτηση με την συσχέτιση του Νευρωτισμού με συμπεριφορές που δεν συνάδουν με την ρύθμιση και έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων (Ochotorena & Galleto, 2014). Μέτρια προς υψηλή ήταν η συσχέτιση της Συνέπειας με τον αυτο-προσδιορισμό, γεγονός που έχουν υπογραμμίσει και άλλες έρευνες (Barros et al., 2022). Η συσχέτιση αυτή είναι σύμφωνη με την μηδενική μας υπόθεση και επιβεβαιώνεται από την θεωρία των τομέων προσωπικότητας που θέτει την Συνέπεια, ως τον τομέα που βοηθά τα άτομα να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να είναι υπεύθυνα απέναντι στους άλλους, εργατικά και να λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες (Roberts et al., 2009).

Ο παράγοντας προσωπικότητας που παρουσίασε την μεγαλύτερη και πιο σημαντική θετική συσχέτιση με τις ΗΔ ήταν αυτός της Εξωστρέφειας. Η Εξωστρέφεια συσχετίστηκε μέτρια προς υψηλά με τον αυτο-προσδιορισμό και την ανθεκτικότητα και μέτρια με την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική υποστήριξη, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που μελετούν την σχέση των τομέων προσωπικότητας με τις ήπιες δεξιότητες (CHORDIA, 2021; Ochotorena & Galleto, 2014; Riolli et al., 2002). Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι η Εξωστρέφεια φαίνεται να συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, περισσότερο από τους άλλους παράγοντες προσωπικότητας.

Αν και όλοι οι παράγοντες προσωπικότητας συσχετίστηκαν σημαντικά με τουλάχιστον τέσσερις από τις έξι δεξιότητες, η Δεκτικότητα στην Εμπειρία συσχετίστηκε μόνο με την ενσυναίσθηση και την ομαδικότητα. Το εύρημα αυτό μπορεί να μην επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση για τη συσχέτιση της Δεκτικότητας στην Εμπειρία με όλες τις ΗΔ, αλλά επιβεβαιώνεται σύμφωνα με τα ευρήματα των Hunter και συνεργάτες (2016), που συσχετίζουν τη Δεκτικότητα στην Εμπειρία με την τάση για περιέργεια, καθώς

και οι έρευνες των Kaufman (2013), που τη συσχετίζουν τόσο με την τάση να δοκιμάζουν τα άτομα καινούργιες εμπειρίες, όσο και με την αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων τους και κατά επέκταση των άλλων. Το γεγονός αυτό καθιστά τα άτομα που είναι δεκτικά σε νέες εμπειρίες, να λειτουργούν αρκετά καλά σε ομάδες, εξαιτίας των αναπτυγμένων προκοινωνικών τους δεξιοτήτων (Main et al., 2017).

Ανάμεσα στις υψηλότερες συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες προσωπικότητας και το κίνητρο είναι αυτή της Συνέπειας και της Προσήνειας με το εσωτερικό κίνητρο και όλους τους υποτύπους του. Η Δεκτικότητα στην Εμπειρία και η Εξωστρέφεια, παρουσιάζουν μικρότερη αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το εσωτερικό κίνητρο και όλους τους υποτύπους του εκτός από το εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη. Ο Νευρωτισμός σχετίζεται θετικά μόνο με το εσωτερικό κίνητρο για βίωση διέγερσης. Η θετική και σημαντική συσχέτιση της Προσήνειας, της Εξωστρέφειας, της Δεκτικότητας στην Εμπειρία και της Συνέπειας με το εσωτερικό κίνητρο επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες (Clark & Schroth, 2010; Kaufman et al., 2008; Komarraju et al., 2009; McGeown et al., 2014). Ωστόσο οι Clark και Schroth (2010), παρατήρησαν στην έρευνα τους ότι η σχέση μεταξύ του κινήτρου και της προσωπικότητας διέφερε αναφορικά με το συγκεκριμένο τύπου εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου, κάτι που στα παρόντα ευρήματα δεν παρατηρείται. Ο Νευρωτισμός είναι ο μόνος παράγοντας που φαίνεται να διαφέρει, καθώς δεν εμφανίζει τις αρνητικές συσχετίσεις που είχαν προβλέψει οι ερευνητικές υποθέσεις, αλλά επίσης συσχετίζεται σε αντίθεση με τους άλλους παράγοντες περισσότερο και υψηλότερα με το εξωτερικό κίνητρο και τους τύπους του, από ότι με το εσωτερικό κίνητρο, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που εμφανίζουν περισσότερο άγχος και δυσκαμψία στον έλεγχο συναισθημάτων, τείνουν πιθανόν να λαμβάνουν περισσότερο τους εξωτερικούς παράγοντες ως κινητοποιητικούς.

Η απουσία κινήτρου αν και σχετίζεται αρνητικά με την Συνέπεια, την Προσήνεια και την Δεκτικότητα στην Εμπειρία, η σχέση του με την Εξωστρέφεια και τον Νευρωτισμό παραμένει μη στατιστικώς σημαντική, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τους Komarraju και Karau (2005), οι οποίοι αν και είχαν καταλήξει σε αρνητική σχέσης της Συνέπειας, της Δεκτικότητας στην Εμπειρία και της Προσήνειας με την απουσία κινήτρου, είχαν επίσης επισημάνει την θετική και σημαντική του συσχέτιση με την Εξωστρέφεια και τον Νευρωτισμό.

Προηγούμενες έρευνες που έχουν μελετήσει την επιρροή των ΗΔ στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των φοιτητών και το κίνητρο τους, έχουν αναδείξει τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων στην πρόβλεψη, την ενίσχυση και τη διατήρηση του ακαδημαϊκού

κινήτρου (Feraco et al. 2021; 2022). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση αυτή, καθώς όπως αναδείχθηκε οι περισσότερες ΗΔ έχουν συστηματική συσχέτιση με το ακαδημαϊκό κίνητρο, είτε αυτό μελετηθεί στο ανώτερο επίπεδο των τριών παραγόντων (εσωτερικό κίνητρο, εξωτερικό κίνητρο, απουσία κινήτρου), είτε μελετηθεί λαμβάνοντας υπ' όψη και την περαιτέρω ανάλυση στους υπο-παράγοντες του. Αναλυτικότερα ο αυτο-προσδιορισμός, η ανθεκτικότητα, η κοινωνική υποστήριξη και η ομαδικότητα εμφανίζουν θετική συσχέτιση με όλους τους τύπους του εσωτερικού κινήτρου και αρνητική συσχέτιση με την απουσία κινήτρου (Paul et al. 2015; Tezci et al., 2015). Ωστόσο, οι τελευταίοι έχουν αναδείξει επίσης τη θετική συσχέτιση των δεξιοτήτων και με το εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο, κάτι το οποίο δεν σημειώνεται στα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Οι περισσότερες δεξιότητες δεν έχουν συσχέτιση με τους υποτύπους του εξωτερικού κινήτρου, ενώ η ανθεκτικότητα εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με το εξωτερικό κίνητρο εσωτερικευμένου ελέγχου. Παράλληλα, εντύπωση προκαλεί η χαμηλή συσχέτιση της αυτοπεποίθησης με τους παράγοντες του κινήτρου, καθώς συσχετίζεται μόνο με το εσωτερικό κίνητρο για γνώση, ενώ προηγούμενες έρευνες αναδεικνύουν την στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της αυτοπεποίθησης με το ακαδημαϊκό κίνητρο (Sitota, 2018).

Η μελέτη των παραγόντων που προβλέπουν την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν ένας από τους βασικότερους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Πριν την συνολική προβλεπτική τους ανάλυση, η συσχέτιση τους με την ακαδημαϊκή επίδοση μελετήθηκε αποσπασματικά. Αρχικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη συσχέτισης του ακαδημαϊκού μέσου όρου με τους παράγοντες προσωπικότητας, δεν ικανοποιούν την ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία όλοι οι παράγοντες θα έπρεπε να σχετίζονται θετικά εκτός του Νευρωτισμού. Εν αντιθέσει στο εν λόγω δείγμα μόνο η Συνέπεια και η Δεκτικότητα στην Εμπειρία εμφάνισαν θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το GPA. Η Συνέπεια είχε μεγαλύτερη συσχέτιση με το GPA απ' ότι η Δεκτικότητα στην Εμπειρία και αυτό έρχεται σε συνάφεια με μεγάλο τμήμα της βιβλιογραφίας, που αναδεικνύει την Συνέπεια ως το σημαντικότερο και συστηματικότερο γνωστικό παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης (Chamorro-Premuzic et al., 2010; Dumfart & Neubauer, 2016; Komarraju et al., 2009; Nofle & Robins, 2007; Wagerman & Funder, 2007). Η Δεκτικότητα στην Εμπειρία από την άλλη έχει αναφερθεί ότι έχει από ασθενή έως μέτρια θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση (Caprara et al., 2011; Carretta & Ree, 2019). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες μελέτες που αναφέρουν

αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της Δεκτικότητας στην Εμπειρία και την ακαδημαϊκή επίδοση (Steinmayr & Kessels, 2017), γεγονός που η δική μας μελέτη απορρίπτει.

Αναφορικά με την επίδραση του κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση, τα αποτελέσματα επίσης δεν επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τη μηδενική υπόθεση. Οι συσχετίσεις όλων των παραγόντων του κινήτρου ήταν χαμηλές. Στο επίπεδο των υπο-παραγόντων του κινήτρου, στατιστικώς σημαντική ήταν η συσχέτιση μεταξύ του εσωτερικού κινήτρου για γνώση, επίτευξη και βίωση διέγερσης και μεταξύ του εξωτερικού κινήτρου αναγνωρίσιμου ελέγχου με το GPA, ευρήματα που έρχονται σε συνάφεια με έρευνα του Erten (2014), ο οποίος επίσης εξέτασε την σχέση του κινήτρου με την ακαδημαϊκή επίδοση, λαμβάνοντας υπ' όψη και τις υποκλίμακες του κινήτρου. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα ο μόνος παράγοντας που φάνηκε να προβλέπει αρνητικά το GPA ήταν η έλλειψη κινήτρου, γεγονός που δεν επιβεβαιώνεται στην δική μας έρευνα. Εν αντιθέσει, υπό το πρίσμα μόνο των τριών ευρύτερων παραγόντων του κινήτρου, μόνο το εσωτερικό κίνητρο έδειξε να συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Beaudoin, 2006; Vansteenkiste et al., 2005). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από την θεωρία του αυτό-καθορισμού (Vallerand & Bissonnette, 1992), που θέλει τους φοιτητές που εκδηλώνουν υψηλό εσωτερικό κίνητρο να αναζητούν τις προκλήσεις, να επιδεικνύουν συνέπεια και επιμονή γεγονός που τελικά του οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Ενδιαφέρον εύρημα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι στην πρώτη φάση συσχέτισης των ΗΔ με τον ακαδημαϊκό μέσο όρο, δεν υπήρξε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που θέλουν τις ΗΔ να συσχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση (Austin et al., 2005; Glass & Westmont, 2014; Hong, 2020; Prada et al., 2022; Sitota, 2018; Zheng et al., 2012). Το γεγονός αυτό αν και απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση, δεν θα έπρεπε να ξαφνιάζει, καθώς όπως αναφέρεται από τον Schulz (2008), οι ΗΔ συμπληρώνουν τις σκληρές δεξιότητες και δεν θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ότι είναι ικανές να καμουφλάρουν την έλλειψη κατάρτισης του ατόμου σε συγκεκριμένους τομείς. Αντιθέτως, σύμφωνα με τον ίδιο, οι ΗΔ είναι σε θέση να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και να ενισχύσουν την κοινωνική τους επιδεξιότητα. Όταν αυτό ληφθεί υπόψη στη μελέτη της επίδρασης των ΗΔ στην ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεραίνεται ότι ουσιαστική στέκει η μελέτη του διαμεσολαβητικού τους ρόλου στην επίδραση της προσωπικότητας στο GPA, ή άλλων παραγόντων που έχει παρατηρηθεί να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση, όπως αυτός του ακαδημαϊκού κινήτρου.

Μελετώντας τη διαμεσολάβηση των ΗΔ αρχικά στη σχέση της Συνέπειας με την ακαδημαϊκή επίδοση, βρέθηκε ότι ο αυτο-προσδιορισμός διαμεσολαβεί θετικά τη σχέση αυτή, ενώ η ανθεκτικότητα παρουσιάζει αρνητική διαμεσολάβηση μεταξύ της Συνέπειας και του GPA. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη θετική συσχέτιση της ανθεκτικότητας με την Συνέπεια στην παρούσα έρευνα, όσο και τη μέχρι τώρα εμφανή θετική συσχέτιση της ανθεκτικότητας με την ακαδημαϊκή επίδοση στην παρούσα βιβλιογραφία (Allan, 2014; Bittmann, 2021; Hartley, 2011), συμπεραίνεται ότι το εύρημα εφίσταται προσοχής και θα πρέπει να προσεγγιστεί επιφυλακτικά. Ακόμα και έρευνες που μελέτησαν τη διαμεσολαβητική σχέση της ανθεκτικότητας στη σχέση των διαπροσωπικών σχέσεων ή των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, ανέδειξαν την τάση της ανθεκτικότητας να ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση (Sakiz & Aftab, 2018; Zhang et al., 2021).

Μία πιθανή εξήγηση της σχέσης αυτής θα μπορούσε να αποδοθεί στην τάση της ανθεκτικότητας ως δεξιότητα να μειώνει σημαντικά το ακαδημαϊκό στρες και άγχος (De la Fuente et al., 2021). Οι Flinchbaugh και συνεργάτες (2015), υπογράμμισαν σε αντίθεση με την προηγούμενη βιβλιογραφία ότι αν και κάποιοι στρεσογόνοι παράγοντες δρουν καταλυτικά στην ακαδημαϊκή επίδοση και ευημερία, άλλοι παράγοντες στρες -όπως το στρες για επίτευξη- μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της ευημερίας και επιτυχίας στο πανεπιστήμιο. Αν διατυπωθεί η υπόθεση ότι ένα ανθεκτικό άτομο, είναι καλά οχυρωμένο ακόμα και από παράγοντες στρες που βοηθούν στην εξέλιξη και επιτυχία του ατόμου, τότε θα μπορούσε να δικαιολογηθεί εν μέρη η αρνητική συσχέτιση που προκύπτει μεταξύ της ανθεκτικότητας και του GPA στα ευρήματα της έρευνας, όπως ακριβώς συμβαίνει και με μελέτες που αναδεικνύουν θετική συσχέτιση του Νευρωτισμού με την ακαδημαϊκή επίδοση (Culjak & Mlacic, 2014; Komarraju et al., 2009; Steele-Johnson & Leas, 2013). Ωστόσο, ακόμα και γίνει αποδεκτή με επιφύλαξη μία τέτοια επίδραση, η τάση της ανθεκτικότητας να προκύπτει ως ο πιο δυνατός και αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας του ακαδημαϊκού μέσου όρου στην έρευνα, θα πρέπει ειδωθεί με επιφυλακτικότητα και προβληματισμό.

Η θετική συσχέτιση της Δεκτικότητας στην Εμπειρία με την ακαδημαϊκή επίδοση αφορά συνήθως τη διαμεσολάβηση και άλλων μεταβλητών, όπως την προσέγγιση στη μάθηση (Vermetten et al., 2001), το αυτόνομο και εσωτερικό κίνητρο και την κριτική σκέψη (Bidjerano & Dai, 2007), γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης που δεν αναδεικνύουν διαμεσολάβηση ούτε του κινήτρου ούτε των ΗΔ στην επίδραση της Δεκτικότητας στην Εμπειρία. Αντιθέτως, η Δεκτικότητα στην Εμπειρία

προκύπτει ως συστηματικός προβλεπτικός δείκτης του ακαδημαϊκού μέσου όρου, ακόμα και όταν συμπεριλαμβάνεται στο συνολικό προβλεπτικό μοντέλο, χωρίς όμως η επίδραση της να διαμεσολαβείται από άλλους παράγοντες. Ωστόσο, η επίδραση της Δεκτικότητας στην Εμπειρία στην ακαδημαϊκή επίδοση αναδεικνύεται από ασθενής ως μέτρια, γεγονός που εκφράζεται και σε άλλες μελέτες (Caprara et al., 2011; Carretta & Ree, 2019). Η σχέση αυτή μπορεί να εξηγηθεί μέσα από τις θεωρίες (McCrae & Sutin, 2009; McCrae & Greenberg, 2014), που θέλουν τα άτομα που είναι δεκτικά σε νέες εμπειρίες να είναι ευφάνταστα, να είναι ενεργητικά, να δείχνουν περιέργεια σε ιδέες και αξίες και να υιοθετούν εύκολα εναλλακτικούς τρόπους για τα πράγματα, ιδιότητες που μπορούν να εντείνουν το ενδιαφέρον για το ακαδημαϊκό περιεχόμενο και να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή προσαρμοστικότητα και αποτελεσματικότητα.

Σε συνέχεια της εξέτασης της διαμεσολάβησης των ΗΔ, εξετάστηκε η επίδρασή τους, στη σχέση του εσωτερικού κινήτρου με την ακαδημαϊκή επίδοση, μία σχέση που είχε αναδειχθεί στο πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων σημαντική. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι η επίδραση του εσωτερικού κινήτρου διαμεσολαβείται από τον αυτο-προσδιορισμό, την ανθεκτικότητα και την ενσυναίσθηση. Η ανθεκτικότητα παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διαμεσολάβηση, αλλά όπως και η ενσυναίσθηση, έχει αρνητική επίδραση. Το γεγονός αυτό έρχεται για ακόμη μία φορά σε αντίθεση με άλλα ευρήματα (Junita et al., 2018), που ανέδειξαν θετική διαμεσολάβηση στο ρόλο του κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο, σε συνάρτηση με το εύρημα των παραπάνω, βρίσκεται η ανάδειξη του αυτό-προσδιορισμού ως την ΗΔ που διαμεσολαβεί θετικά στην σχέση αυτή και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Αν και μία πιθανή εξήγηση της αρνητικής διαμεσολάβησης της ανθεκτικότητας δόθηκε παραπάνω, αυτό δεν έγινε με την ενσυναίσθηση.

Η αρνητική διαμεσολαβητική σχέση της ενσυναίσθησης προβληματίζει όπως και αυτή της ανθεκτικότητας, καθώς πρόσφατη προηγούμενη μελέτη έχει αναδείξει το αντίθετο (Nazir et al., 2021). Μία πιθανή εξήγηση της σχέσης αυτής, είναι ότι τα άτομα που είναι περισσότερο ενσυναίσθητικά, βασίζουν τις επιλογές τους περισσότερο στο συναίσθημα και λιγότερο στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους. Οι επιλογές αυτές μπορούν να αφορούν από την επιλογή του τομέα σπουδών, μέχρι και την επιλογή των μαθημάτων που επιλέγουν. Μία παρόμοια εξήγηση δίνεται και από τους Kelleet και συνεργάτες (2002), η οποία επίσης βρήκαν αρνητική συσχέτιση της ενσυναίσθησης με το GPA, αλλά και τη λήψης αποφάσεων σε ηγετικούς ρόλους. Οι τελευταίοι συμπέραναν, ότι τα άτομα με υψηλό ακαδημαϊκό δείκτη, είναι πιθανόν πολλές φορές να λαμβάνουν αποφάσεις σύμφωνα με την πιθανότητα επιτυχίας σε αυτές, γνωρίζοντας τις δυνατότητες

τους, παρά το συναίσθημα τους, πράγμα που άτομα που δρουν περισσότερο με το συναίσθημα δεν θα έκαναν.

Τέλος, στο τελευταίο ερώτημα του παρόντος ερευνητικού έργου, στο οποίο μελετήθηκε η συνολική προβλεπτική ικανότητα όλων των μεταβλητών στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης, οι ΗΔ αναδείχθηκαν ως ο παράγοντας που προβλέπει περισσότερο τον ακαδημαϊκό μέσο όρο, ακόμα και όταν οι παράγοντες προσωπικότητας και οι τομείς του κινήτρου συμπεριλαμβάνονταν στο μοντέλο. Επίσης, όταν η επίδραση των ΗΔ μελετήθηκε ως προς την διαμεσολαβητικότητα της στην επίδραση της Συνέπειας και του εσωτερικού κινήτρου, η στατιστική σημαντικότητα της Συνέπειας μειώθηκε σημαντικά, ενώ του εσωτερικού κινήτρου έπαψε να είναι στατιστικώς σημαντική, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επίδραση της Συνέπειας και του εσωτερικού κινήτρου δεν είναι τόσο σημαντική στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών παρουσία των ΗΔ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και σε αντίστοιχη έρευνα των (Chamorro-Premuzic et al., 2010), κατά την οποία όταν οι ΗΔ δεξιότητες συμπεριλαμβάνονταν στο μοντέλο πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης, η Συνέπεια έχανε την στατιστική σημαντικότητα της, επιβεβαιώνοντας τον σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο των ήπιων δεξιοτήτων στον ακαδημαϊκό μέσο όρο.

Αντιθέτως, η επίδραση της Δεκτικότητας στην Εμπειρία φάνηκε να μη διαμεσολαβείται από τις ΗΔ και να μένει στατιστικώς σημαντική ακόμα και μετά την συμπερίληψη των υπόλοιπων μεταβλητών στο μοντέλο, γεγονός που αναδεικνύει την σημαντικότητα της άμεσης επίδρασης της στην δικό μας δείγμα. Συνοπτικά, οι παράγοντες που προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά το GPA παρουσία όλων των μεταβλητών, είναι η ανθεκτικότητα, ο αυτο-προσδιορισμός, η Δεκτικότητα στην Εμπειρία και η ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να τονίσουν την σπουδαιότητα και σημαντικότητα των ΗΔ, στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών αλλά όχι αποσπασματικά, καθώς όταν διερευνάται η άμεση επίδραση τους αυτή προκύπτει μη στατιστικώς σημαντική. Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι αν και οι ΗΔ είναι σημαντικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών ή μη, ο ρόλος τους δεν θα μπορούσε να εκτιμηθεί πέραν της σημαντικότητας άλλων παραγόντων όπως αυτός της συνέπειας και του εσωτερικού κινήτρου, που συστηματικά και ανά τα χρόνια έχει αναδειχθεί ως σημαντικός. Ακόμα και στο μετέπειτα επίπεδο της εργασιακής απασχόλησης, ο Balcar (2016), ύστερα από μελέτη των απολαβών που συνεπάγονται οι ΗΔ και σκληρές δεξιότητες, δεν βρήκε κάποια ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους, καταλήγοντας να τονίσει την ανάγκη για την ταυτόχρονη συμπερίληψη και

ενίσχυση τους στα ακαδημαϊκά πλαίσια, χωρίς την παραμέληση των σκληρών δεξιοτήτων ή άλλων παραγόντων που αναμφισβήτητα οδηγούν στην εργασιακή επιτυχία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έχουν πρακτικές εφαρμογές τόσο στη διαμόρφωση της ανώτερης εκπαίδευσης, όσο και στην συμβουλευτική στην εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης και ενίσχυσης των ΗΔ στα προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα συντελέσει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των φοιτητών και στην περαιτέρω εργασιακή αποτελεσματικότητά τους (OECD, 2016), γεγονός που αποτελεί ένα αισιόδοξο νέο έναντι της βαρύτητας που έχει δοθεί σε περισσότερο ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας, όπως αυτόν της προσωπικότητας ή σε άλλες περιπτώσεις της ευφυίας. Οι νέοι έχουν την δυνατότητα με τις κατάλληλες στρατηγικές να οδηγηθούν στην υπερκάλυψη των εκάστοτε αδυναμιών τους, με την καλλιέργεια δεξιοτήτων που εμπίπτουν περισσότερο στις ανάγκες της εποχής τους και οι οποίες απομακρύνονται από τους αναχρονιστικούς ντετερμινιστικούς παράγοντες καθορισμού της επιτυχίας.

Προτάσεις Σχετικά με την αξιοποίηση των ευρημάτων στην Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση

Τα ευρήματα του παρόντος ερευνητικού έργου παρέχουν σημαντικές προεκτάσεις στην παρούσα βιβλιογραφία αναφορικά με τον ρόλο των ήπιων δεξιοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι ήπιες δεξιότητες έχουν μόνο πρόσφατα εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητικών, με αποτέλεσμα οι έρευνες για την μελέτη τους να είναι περιορισμένες. Παράλληλα, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι ακόμα λιγότερες είναι οι έρευνες που μελετούν τον διαμεσολαβητικό ρόλο των ΗΔ στην ακαδημαϊκή επίδοση, πόσο μάλλον μετά την συσχέτιση τους με τους παράγοντες προσωπικότητας και το ακαδημαϊκό κίνητρο. Η έλλειψη αυτή είναι παρούσα στην παγκόσμια βιβλιογραφία, αλλά ακόμα περισσότερο στην ελληνική. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι το παρόν ερευνητικό έργο δίνει σημαντικές προεκτάσεις και οδηγεί σε αρχικά συμπεράσματα για τον ρόλο των ΗΔ στην εκπαίδευση τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Προσδοκάται, ότι η εν λόγω έρευνα δίνει το έναυσμα για την περαιτέρω μελέτη της συσχέτισης των υπό διερεύνηση παραγόντων, αλλά ταυτόχρονα τείνει να αναδείξει την αναγκαιότητα για την αναδιαμόρφωση του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με την συμπερίληψη των ήπιων δεξιοτήτων στα προγράμματα σπουδών. Το γεγονός αυτό σε συνάφεια

με τις εν δυνάμει προεκτάσεις των αποτελεσμάτων μας στην συμβουλευτική στην εκπαίδευση, βοηθά σε μία ρεαλιστικότερη προσέγγιση για τους παράγοντες που προάγουν περισσότερο υγιείς, αποτελεσματικούς και προετοιμασμένους αποφοίτους, για την ένταξη τους στην μετέπειτα ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη χωρίς τον αναλογισμό των περιορισμών που προέκυψαν κατά την πορεία διεκπεραίωσης της. Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι λόγω έλλειψης χρόνου συλλογής περισσότερων δεδομένων, το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό ($N=162$), ειδικά αν αναλογιστεί κανείς το μέγεθος των δηλώσεων του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε ($items = 178$). Το γεγονός αυτό οδήγησε και σε αρχικές παραβάσεις των προϋποθέσεων της κανονικότητας ορισμένων κλιμάκων όπως αυτήν του κινήτρου. Παράλληλα, το ποσοστό των αντρών έναντι των γυναικών ήταν μικρότερο, γεγονός που επίσης οδηγεί σε πιθανό σφάλμα την ερμηνεία των αποτελεσμάτων στον αντρικό πληθυσμό. Το γεγονός επίσης ότι το μεγαλύτερο μέρος των προπτυχιακών φοιτητών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, κατοικούσε σε μεγάλα αστικά κέντρα (89,5%), μειώνει επίσης την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ανεξαρτήτως των περιορισμών του μικρού δείγματος, της ανισοδυναμίας στην κατανομή του ανδρικού και γυναικείου πληθυσμού και το μέρος διαμονής των συμμετεχόντων, που θα ήταν καλό να αποκατασταθούν σε παρόμοιες έρευνες στο μέλλον, χρήσιμη κρίνεται και η πρόταση για την αναπαραγωγή της έρευνας σε μεταπτυχιακό πληθυσμό, καθώς ένας από τους σκοπούς της έρευνας ήταν η διερεύνηση των υπό μελέτη μεταβλητών σε δείγμα φοιτητών που είναι έτοιμοι να βγουν στην αγορά εργασίας.

Ως περιοριστικός παράγοντας θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί η αυτο-αναφορική φύση των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν, τα οποία δεν μπορούν με βεβαιότητα να αποκρίσουν το ενδεχόμενο οι απαντήσεις των φοιτητών να ανταποκρίνονταν περισσότερο στα επιθυμητά σύμφωνα με τα πρότυπα γι αυτούς δεδομένα και λιγότερο στα ρεαλιστικά. Για το λόγο αυτό, πιθανώς μία διαχρονική μελέτη θα μπορούσε να ανατρέψει το σφάλμα της ερμηνείας των δεδομένων.

Μία επίσης ενδιαφέρουσα παρατήρηση για τη μελλοντική έρευνα αφορά την συμπερίληψη των υποπαραγόντων του κινήτρου στην μελέτη της έμμεσης επίδρασης του κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς στην παρούσα έρευνα η μελέτη αυτών

επιτεύχθει μόνο στο πρώτο μέρος διερεύνησης των επιμέρους συσχετίσεων των κλιμάκων μεταξύ τους. Ωστόσο η υπέρβαση αυτή θα μπορούσε να δώσει σημαντικά ευρήματα για τον καθορισμό ακριβώς εκείνων των τύπων κινήτρων που συμβάλλουν ή όχι έμμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιπλέον, μία ακόμη διάσταση, η οποία παραλήφθηκε από την παρούσα έρευνα για λόγους οικονομίας, θα ήταν η επιπλέον μελέτη της διαμεσολαβητικότητας του κινήτρου στην επίδραση της προσωπικότητας στο GPA, η οποία θα μπορούσε να φωτίσει περισσότερο την συνδιακύμανση των παραγόντων αυτών στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Παράλληλα, θα μπορούσε στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο των Jardim και συνεργάτες (2020), που χορηγήθηκε για την μέτρηση των ήπιων δεξιοτήτων είναι αρκετά πρόσφατο. Αν και η συμπερίληψη ενός πρόσφατου ερωτηματολογίου στο σχεδιασμό της έρευνας ήταν ένας από τους στόχους μας, παρόλα αυτά δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός ότι το εν λόγω ερωτηματολόγιο δεν έχει υποστηρίξει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του, σε πλήθος ερευνών ή/και σε πλήθος πληθυσμών. Για το λόγο αυτό συνίσταται η μελέτη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του μέσα από την χρήση του σε άλλες έρευνες, καθώς θα μπορούσε δυνητικά να αποτελέσει ένα αρκετά χρήσιμο εργαλείο για την διερεύνηση του επιπέδου κατάκτησης των υπό μελέτη δεξιοτήτων του.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ο περιορισμός ερμηνείας των αποτελεσμάτων στον ελληνικό πληθυσμό. Καθώς η ελληνική κουλτούρα διακρίνεται από έντονα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία αποτυπώνονται έντονα στις σκέψεις, τις κρίσεις και τη συμπεριφορά των Ελλήνων, τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν ασφαλές να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα. Επομένως, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη, έξω από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο η έρευνα έλαβε χώρα. Κρίσιμη κρίνεται η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών και σε διαφορετικούς εθνοτικούς πολιτισμούς και έπειτα η σύγκριση των αποτελεσμάτων τους, για την μεγαλύτερη δυνατή ασφάλεια γενίκευσης των συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

- Abdullah-Al-Mamun, M. (2012). The soft skills education for the vocational graduate: Value as work readiness skills. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 2(4), 326-338. DOI: [10.9734/BJESBS/2012/1858](https://doi.org/10.9734/BJESBS/2012/1858)
- Ackerman, P. L., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2011). Trait complexes and academic achievement: Old and new ways of examining personality in educational contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 27-40. <https://doi.org/10.1348/000709910X522564>
- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>
- Allik, J., Realo, A., & McCrae, R. R. (2013). Universality of the five-factor model of personality. In T. A. Widiger & P. T. Costa, Jr. (Eds.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (pp. 61–74). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13939-005>
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 1-181). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00001-8>
- Alves, A. C., Mesquita, D., Moreira, F., & Fernandes, S. (2012). Teamwork in Project-Based Learning: engineering students' perceptions of strengths and weaknesses. <https://hdl.handle.net/1822/36308>
- Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Anwar, S. A. I. R. A., Menekse, M., & Butt, A. A. (2020). Unique contributions of individual reflections and teamwork on engineering students' academic performance and achievement goals. *International Journal of Engineering Education*, 36(3), 1018-1033.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and individual differences*, 39(8), 1395-1405. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>

- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Balcar, J. (2011). Future skills needs in EU and skills transferability in 2020: sector meta-analysis. *Ekonomická revue*, 14(1), 5-20. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2021046>
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills?. *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.
- Barlow, D. H., Sauer-Zavala, S., Carl, J. R., Bullis, J. R., & Ellard, K. K. (2013). The Nature, Diagnosis, and Treatment of Neuroticism. *Clinical Psychological Science*, 2(3), 344-365. <https://doi.org/10.1177/2167702613505532>
- Barros, A., Simão, A. M. V., & Frisson, L. (2022). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 41(11), 7835-7842. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01232-y>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 37(1), 71-93. <https://doi.org/10.1023/A:1003451727126>
- Beaudoin, C. M. (2006). Competitive orientations and sport motivation of professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, 29(3), 201.
- Biderman, M. D., & Reddock, C. M. (2012). The relationship of scale reliability and validity to respondent inconsistency. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 647-651. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.012>
- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, 17(1), 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001>
- Biggs, J. (2014). Enhancing learning: A matter of style or approach?. In R.J. Sternberg & L.F. Zhang (Eds.), *Edition Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Routledge.

- Bittmann, F. (2021). When problems just bounce back: about the relation between resilience and academic success in German tertiary education. *SN social sciences*, 1(2), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00060-6>
- Bogg, T., & Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130, 887–919. DOI: [10.1037/0033-2909.130.6.887](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887)
- Braun, S., Rosseel, Y., Kempenaers, C., Loas, G., & Linkowski, P. (2015). Self-report of empathy: a shortened french adaptation of the interpersonal reactivity index (IRI) using two large Belgian samples. *Psychological Reports*, 117(3), 735-753. <https://doi.org/10.2466/08.02.PR0.117c23z6>
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Burgess, J. (2005). Empathy: Central to social, emotional, and academic achievement. In *3rd Annual International Conference on Cognition; Language and Special Education Research: Stimulating the Action as Participants in Participatory Research* (pp. 160-170). Griffith University. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=254432629743886;res=IELHSS>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Carretta, T. R., & Ree, M. J. (2018). The relations between cognitive ability and personality: Convergent results across measures. *International Journal of Selection and Assessment*, 26(2-4), 133-144. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12224>
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance?. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 20(4), 521-531. <https://doi.org/10.1002/acp.1196>
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221-241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>

- CHORDIA, M. A. (2021). Soft Skills & Personality Traits: The Predictors for Employability in Service Industry among the Professional Postgraduate Students. *International Research Journal of Management Sociology & Humanities*, 12(11), 11–21. <https://doi.org/10.32804/IRJMSH>
- Cid-Sillero, S., Santiago-Ramajo, S., & Pilar Martín-Lobo, M. (2018). Relation between executive functions and empathy and their influence on academic performance in students of basic vocational training. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(46).
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 19–24. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.002
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in higher education*, 43(11), 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Cobb-Clark, D. A., & Schurer, S. (2012). The stability of big-five personality traits. *Economics Letters*, 115(1), 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2011.11.015>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13(6), 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Löckenhoff, C. E. (2019). Personality across the life span. *Annual review of psychology*, 70, 423-448. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103244>
- Cuijpers, P., Smit, F., Penninx, B. W., de Graaf, R., ten Have, M., & Beekman, A. T. (2010). Economic costs of neuroticism: a population-based study. *Archives of general psychiatry*, 67(10), 1086-1093.
- Čuljak, Z., & Mlačić, B. (2014). The big-five model of personality and the success of high school students in physical education. *Croat J Educ*, 16, 471-90. <https://hrcak.srce.hr/125036>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 90(4), 666. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>

- Davis, E. A. (2003). Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 91-142. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1201_4
- Davies, F. A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). (rep.). Future Skills 2020. Palo Alto, California.
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College student journal*, 38(1), 66-81.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- De la Fuente, J., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., Vera-Martínez, M. M., Martínez-Vicente, J. M., & Peralta-Sánchez, F. J. (2021). Resilience as a buffering variable between the big five components and factors and symptoms of academic stress at university. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1093. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.600240>
- DeYoung, C. G., Quilty, L. C., & Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five. *Journal of personality and social psychology*, 93(5), 880. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.880>
- Dierdorff, E. C., & Ellington, J. K. (2012). Members matter in team training: Multilevel and longitudinal relationships between goal orientation, self-regulation, and team outcomes. *Personnel Psychology*, 65(3), 661-703. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2012.01255.x>
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, 41(1), 417-440.

- Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., & De Maeyer, S. (2013). Understanding differences in student learning and academic achievement in first year higher education: an integrated research perspective. *Learning Patterns in Higher Education*, 230-247.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dudley, N. M., Orvis, K. A., Lebiecki, J. E., & Cortina, J. M. (2006). A meta-analytic investigation of conscientiousness in the prediction of job performance: examining the intercorrelations and the incremental validity of narrow traits. *Journal of applied psychology*, 91(1), 40. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.40>
- Dumfart, B., & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents. *Journal of individual Differences*, 37(1), 8. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182>
- Eaton, L. G., & Funder, D. C. (2003). The creation and consequences of the social world: An interactional analysis of extraversion. *European Journal of Personality*, 17(5), 375-395. <https://doi.org/10.1002/per.477>
- Elias, P., & Purcell, K. (2004). Is mass higher education working? Evidence from the labour market experiences of recent graduates. *National Institute Economic Review*, 190, 60-74. DOI: <https://doi.org/10.1177/002795010419000107>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 804. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.804>
- Erten, İ. H. (2014). Interaction between academic motivation and student teachers' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 173-178. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.176>
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability*, 13(4), 1721. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Etodike, C. E., Ike, P. R., & Chukwura, E. N. (2020). Assertiveness Training: Academic Performance And Self Esteem Among College Students In Selected Rural Areas. *International Journal for Psychotherapy in Africa*, 2(1).

- European Communities. (2007). Key competences for lifelong learning: European reference framework. *Publications Office of the European Union*, Luxembourg. <http://hdl.voced.edu.au/10707/285153>.
- European Commission (2012). Directorate-General for Research and Innovation, Socio-economic Sciences and Humanities. New skills and jobs in Europe: pathways towards full employment. http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/new-skills-and-jobs-in-europe_en.p
- European Commission (2012). Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. *Transferability of skills across economic sectors : role and importance for employment at European level*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2021). Soft skills and extracurricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 550-569. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873090>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Flinchbaugh, C., Luth, M. T., & Li, P. (2015). A challenge or a hindrance? Understanding the effects of stressors and thriving on life satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 22(4), 323. <https://doi.org/10.1037/a0039136>
- Frucgt, V. G., & Cook, G. L. (1994). Further research on the accuracy of students' self-reported grade point averages, SAT scores, and course grades. *Perceptual and motor Skills*, 79(2), 743-746. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.79.2.743>
- Funder, D. C., Furr, R. M., & Colvin, C. R. (2000). The Riverside Behavioral Q-sort: A tool for the description of social behavior. *Journal of personality*, 68(3), 451-489. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00103>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00014-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00014-3)

- George, L. G., Helson, R., & John, O. P. (2011). The “CEO” of women’s work lives: How Big Five Conscientiousness, Extraversion, and Openness predict 50 years of work experiences in a changing sociocultural context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 812–830. <https://doi.org/10.1037/a0024290>
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., & Caprara, G. V. (2018). Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *Journal of personality*, 86(2), 247-260. <https://doi.org/10.1111/jopy.12309>
- Glass, C. R., & Westmont, C. M. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International journal of intercultural relations*, 38, 106-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.004>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American psychologist*, 48(1), 26.
- Graziano, W. G., Bruce, J., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Attraction, personality, and prejudice: liking none of the people most of the time. *Journal of Personality and Social psychology*, 93(4), 565–582. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.565>
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: a person× situation perspective. *Journal of personality and social psychology*, 93(4), 583–599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.583>
- Graziano, W. G., & Tobin, R. M. (2013). Agreeableness as an integrated process of cognition and emotion. In M. D. Robinson, E. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 347–364). New York: Guilford.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The Causal Ordering of Self-Concept and Academic Motivation and Its Effect on Academic Achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of applied psychology*, 94(2), 465–477. <https://doi.org/10.1037/a0014068>
- Grisi, C. (2014, November). Soft Skills: a close link between enterprises and ethics. In *Speech at “Soft Skills and their role in employability–New perspectives in teaching, assessment and certification”*, workshop in Bertinoro, FC, Italy. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>

- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education*, 1(3), 211-233. <https://doi.org/10.1007/BF02339891>
- Habashi, M. M., Graziano, W. G., & Hoover, A. E. (2016). Searching for the prosocial personality: A Big Five approach to linking personality and prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(9), 1177-1192. <https://doi.org/10.1177/0146167216652859>
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596-604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hogan, R., Hogan, J., & Roberts, B. W. (1996). Personality measurement and employment decisions: Questions and answers. *American psychologist*, 51(5), 469.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process?. *Studies in higher education*, 38(4), 538-554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Hong, S. H., Kim, J. S., & Ju, D. B. (2020). The effect of resilience on academic stress and academic achievement in nursing students. *Journal of the Korea Convergence Society*, 11(9), 443-450. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2020.11.9.443>
- Hunter, J. A., Abraham, E. H., Hunter, A. G., Goldberg, L. C., & Eastwood, J. D. (2016). Personality and boredom proneness in the prediction of creativity and curiosity. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.08.002>
- Jackson, J. J., Wood, D., Bogg, T., Walton, K. E., Harms, P. D., & Roberts, B. W. (2010). What do conscientious people do? Development and validation of the Behavioral Indicators of Conscientiousness (BIC). *Journal of research in personality*, 44(4), 501-511. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.06.005>
- Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I., & Galinha, S. (2022). The Soft Skills Inventory: developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological Reports*, 125(1), 620-648. <https://doi.org/10.1177/0033294120979933>
- Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374. <https://doi.org/10.1177/016146811111300205>

- Jensen-Campbell, L. A., Rosselli, M., Workman, K. A., Santisi, M., Rios, J. D., & Bojan, D. (2002). Agreeableness, conscientiousness, and effortful control processes. *Journal of research in personality*, 36(5), 476-489. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00004-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00004-1)
- Jeon, S. Y. (2010). The relationship between social support, health status, college adjustment and academic achievement in college students. *The Journal of Korean Society for School & Community Health Education*, 11(1), 93-115.
- Jeronimus, B. F., Riese, H., Sanderman, R., & Ormel, J. (2014). Mutual reinforcement between neuroticism and life experiences: A five-wave, 16-year study to test reciprocal causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 751-764. doi:10.1037/a0037009
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66-100). The Guilford Press.
- Johnson, W., McGue, M., & Krueger, R. F. (2005). Personality stability in late adulthood: A behavioral genetic analysis. *Journal of personality*, 73(2), 523-552. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00319.x>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30. https://doi.org/10.5926/arepj1962.47.0_29
- Judge, T. A., Colbert, A. E., & Ilies, R. (2004). A meta-analysis of the relationship between intelligence and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 542-552. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.765>
- Junita, D., Suarman, S., & Kartikowati, S. (2018). Accomplishment motivation and soft skill related to learning achievement. *Journal of Educational Sciences*, 2(2), 83-89.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, 22(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and individual differences*, 18(4), 492-496. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.004>
- Kaufman, S. B. (2013). Opening up openness to experience: A four-factor model and relations to creative achievement in the arts and sciences. *The Journal of Creative Behavior*, 47(4), 233-255. <https://doi.org/10.1002/jocb.33>

- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2002). Empathy and complex task performance: Two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 523-544. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00142-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00142-X)
- Kerpelis, P. (2004). The Traits Personality Questionnaire 5 (TPQue5): Psychometric Properties of a Shortened Version of a Big Five Measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(3), 180. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.3.180>
- Kim, M. R., & Cho, Y. (2020). The Effects of Teamwork and Peer Learning on Academic Achievement in Physics Class at Junior College. *Journal of Engineering Education Research*, 23(6), 68-76. <https://doi.org/10.18108/jeer.2020.23.6.68>
- King, Z. (2003). New or traditional careers? A study of UK graduates' preferences. *Human resource management journal*, 13(1), 5-26. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2003.tb00081.x>
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, 39(3), 557-567. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.013>
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>
- Kyndt, E., Dochy, F., & Cascallar, E. (2014). Students' approaches to learning in higher education: The interplay between context and student. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives* (pp. 249–272). London and New York: Routledge and EARLI.
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64(4), 241–256. <https://doi.org/10.1037/a0015309>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lieberman, M. D., & Rosenthal, R. (2001). Why introverts can't always tell who likes them: multitasking and nonverbal decoding. *Journal of personality and social psychology*, 80(2), 294 –310. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.294>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>

- Lucas, R. E., & Baird, B. M. (2004). Extraversion and emotional reactivity. *Journal of personality and social psychology*, 86(3), 473–485. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.3.473>
- Lucktong, A., & Pandey, A. (2020). Perceived-Development of Soft Skills Support Confidence to Obtain a Job: An Evidence Among Science-Tech Graduates in Thailand. *Asia-Pacific Social Science Review*, 20(1).
- Luther, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for work. *Child Development*, 71, 543–562. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00164>.
- MacCann, C., Duckworth, A. L., & Roberts, R. D. (2009). Empirical identification of the major facets of conscientiousness. *Learning and individual differences*, 19(4), 451–458. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.007>
- Main, A., Walle, E. A., Kho, C., & Halpern, J. (2017). The interpersonal functions of empathy: A relational perspective. *Emotion Review*, 9(4), 358–366. <https://doi.org/10.1177/1754073916669440>
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2005). The relationship between the five-factor model of personality and symptoms of clinical disorders: A meta-analysis. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 27(2), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-5384-y>
- Mansurnejad, Z., Malekpour, M., Ghamarani, A., & Yarmmohamadiyan, A. (2019). The effects of teaching self-determination skills on the externalizing behaviors of students with emotional behavioral disorders. *Emotional and behavioural difficulties*, 24(2), 196–203. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1600247>
- Matthews, G. (1992). Extroversion. In A. P. Smith & D. M. Jones (Eds.), *Handbook of human performance* (Vol. 3: State and trait, p. 95–126). San Diego, CA: Academic Press.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509–516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- McCrae, R. R., Terracciano, A., & Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Personality profiles of cultures: Aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 407–425. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.407>

- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159–181). The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Greenberg, D. M. (2014). Openness to experience. In D. K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius* (pp. 222–243). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch12>
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (2021). Understanding persons: From Stern's personalistics to Five-Factor Theory. *Personality and Individual Differences*, 169, 109816. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109816>
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>
- Nazir, M., Alhareky, M., Alqahtani, A., Alsulaimi, L., Alotaibi, R., Yousef, N., ... & Alhumaid, J. (2021). Measuring empathy among dental students and interns: A cross-sectional study from Dammam, Saudi Arabia. *International Journal of Dentistry*, 2021. <https://doi.org/10.1155/2021/5584423>
- Noah, J. B., & Aziz, A. A. (2020). A Systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 43-58.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 116. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>
- OBILOR, E. I. (2019). Soft Skills and Students' Academic Achievement. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*, 7(2), 27-37.
- Ochotorena, C. B., & Galleto, P. G. (2014). STUDENTS'PERSONALITY FACTORS IN RELATION TO THEIR SOFT SKILLS. *Threshold*, 9.
- Olson, K. R., & Weber, D. A. (2004). Relations between big five traits and fundamental motives. *Psychological Reports*, 95(3), 795-802. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.3.795-802>
- Onyeizugbo, E. U. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a Nigerian sample. *Psychology of women quarterly*, 27(1), 12-16. <https://doi.org/10.1111%2F1471-6402.t01-2-00002>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2016). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/452200>.
- Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 127, 54-60. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.048>
- Ozer, D. J., & Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual review of psychology*, 57, 401. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190127>
- Padhi, P. K. (2014). Soft skills: Education beyond academics. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(5), 1-3.
- Parray, W. M., Kumar, S., David, B. E., & Khare, S. (2020). Assertiveness predicts self-esteem, academic achievement, and stress: A study of Kashmiri adolescents. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 8(1), 707-15. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8185>
- Paul, H., Sriram, S., Subalukshmi, S., & Mala, V. (2015). Resilience, academic motivation and social support among college students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(1), 106.
- Paunonen, S. V. (2003). Big Five factors of personality and replicated predictions of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 411. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.411>
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of applied psychology*, 92(1), 128. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17(6), 435-448. <https://doi.org/10.1002/per.488>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Possa, G. (2006). Europe's universities in response to europe's challenges. *Higher education in Europe*, 31(4), 355-357. <https://doi.org/10.1080/03797720701302907>
- Prada, E. D., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery?. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>

- Rantanen, J., Metsäpelto, R. L., Feldt, T., Pulkkinen, L. E. A., & Kokko, K. (2007). Long-term stability in the Big Five personality traits in adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(6), 511-518. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00609.x>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Rayle, A. D., & Chung, K. Y. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(1), 21-37. <https://doi.org/10.2190%2FX126-5606-4G36-8132>
- Razali, S. N. A. M., Rusiman, M. S., Gan, W. S., & Arbin, N. (2018, April). The impact of time management on students' academic achievement. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 995, No. 1, p. 012042). IOP Publishing. [10.1088/1742-6596/995/1/012042](https://doi.org/10.1088/1742-6596/995/1/012042)
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rioli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality, and coping in the Kosovo crisis. *Journal of applied social psychology*, 32(8), 1604-1627. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02765.x>
- Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and social psychology bulletin*, 26(10), 1284-1296. <https://doi.org/10.1177/0146167200262009>
- Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2004). Person-environment fit and its implications for personality development: A longitudinal study. *Journal of personality*, 72(1), 89-110. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00257.x>
- Roberts, B. W., Chernyshenko, O. S., Stark, S., & Goldberg, L. R. (2005). The structure of conscientiousness: An empirical investigation based on seven major personality questionnaires. *Personnel Psychology*, 58(1), 103-139. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00301.x>

- Roberts, B. W. (2006). Personality Development and Organizational Behavior. *Research in Organizational Behavior*, 27, 1–40. doi:10.1016/S0191-3085(06)27001-1
- Roberts, B. W. (2009). Back to the future: Personality and assessment and personality development. *Journal of research in personality*, 43(2), 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.015>
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological science*, 2(4), 313-345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Roberts, B. W., Jackson, J. J., Fayard, J. V., Edmonds, G., & Meints, J. (2009). Conscientiousness In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 369–381). New York, NY, US: Guilford Press.[Google Scholar].
- Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., & Hill, P. L. (2014). What is conscientiousness and how can it be assessed?. *Developmental psychology*, 50(5), 1315. <https://doi.org/10.1037/a0031109>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789–801. <https://doi.org/10.1177/0146167202289008>
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1998). Supportive communication and school outcomes for academically “at-risk” and other low income middle school students. *Communication Education*, 47(4), 309-325. <https://doi.org/10.1080/03634529809379138>
- Ross, S. R., Rausch, M. K., & Canada, K. E. (2003). Competition and cooperation in the five-factor model: Individual differences in achievement orientation. *The Journal of psychology*, 137(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/00223980309600617>
- Rothmann, S., & Coetzer, E. P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of industrial psychology*, 29(1), 68-74. <https://doi.org/10.4102/sajip.v29i1.88>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early

- adolescence: Comparisons across gender. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 47-61.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618–655). John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., Plant, R. W., & O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement, and dropout. *Addictive behaviors*, 20(3), 279-297. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(94\)00072-7](https://doi.org/10.1016/0306-4603(94)00072-7)
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.
<https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sakız, H., & Aftab, R. (2019). Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 263-273. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>
- Saucier, G., Hampson, S. E., Goldberg, L. R., & Hampson, S. E. (2000). Cross-language studies of lexical personality factors. *Advances in personality psychology*, 1, 1-36.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge.
<http://ir.nust.na:8080/jspui/handle/10628/39>
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American educational research journal*, 33(2), 359-382.
<https://doi.org/10.3102/00028312033002359>
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and social psychology bulletin*, 24(12), 1319-1331.
<https://doi.org/10.1177/01461672982412006>
- Sitota, G. (2018). Assertiveness and academic achievement motivation of adolescent students in selected secondary schools of Harari peoples regional state, Ethiopia. *International*

Journal of Education and Literacy Studies, 6(4), 40-46.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.40>

Skills for 2030 - Organisation for Economic Co-operation and development. OECD. (n.d.). Retrieved September 13, 2022, from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/>

Sleezer, C. M., Gualarte, M. A., Waldner, L., & Cook, J. (2004). Business and higher education partner to develop a high-skilled workforce: A case study. *Performance Improvement Quarterly*, 17(2), 65-81. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00308.x>

Sneed, C. D., McCrae, R. R., & Funder, D. C. (1998). Lay conceptions of the five-factor model and its indicators. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/0146167298242001>

Solomon, O. (2013). Exploring the relationship between resilience, perceived stress and academic achievement. <https://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/576570>

Spain, J. S., Eaton, L. G., & Funder, D. C. (2000). Perspective on personality: The relative accuracy of self versus others for the prediction of emotion and behavior. *Journal of personality*, 68(5), 837-867. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00118>

Steele-Johnson, D., & Leas, K. (2013). Importance of race, gender, and personality in predicting academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1736-1744. <https://doi.org/10.1111/jasp.12129>

Steinmayr, R., & Kessels, U. (2017). Good at school= successful on the job? Explaining gender differences in scholastic and vocational success. *Personality and Individual Differences*, 105, 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.032>

Tang, K. H. D. (2020). Personality traits, teamwork competencies and academic performance among first-year engineering students. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 11(2), 367-385. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2019-0153>

Tangvitoontham, N. (2020, October). Encouraging Students' Performances by Training Soft Skills in Learning Process: Case Study of Public Economics Class. In *Proceedings of the 7th Multidisciplinary in International Social Networks Conference and The 3rd International Conference on Economics, Management and Technology* (pp. 1-5). <https://doi.org/10.1145/3429395.3429413>

Terracciano, A., Merritt, M., Zonderman, A. B., & Evans, M. K. (2003). Personality traits and sex differences in emotions recognition among African Americans and Caucasians. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000, 309. <https://doi.org/10.1196/annals.1280.032>

- Tezci, E., Sezer, F., Gurgan, U., & Aktan, S. (2015). A study on social support and motivation. *The Anthropologist*, 22(2), 284-292.
<https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891879>
- Tobin, R. M., Graziano, W. G., Vanman, E. J., & Tassinary, L. G. (2000). Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *Journal of personality and social psychology*, 79(4), 656–669. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.656>
- Tobin, R. M., & Graziano, W. G. (2020). Agreeableness. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*, 105-110.
<https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch19>
- Tsaousis, I. (1999). The traits personality questionnaire (TPQue): A Greek measure for the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 26, 271-283.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00131-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00131-7)
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of college student development*, 50(3), 337-346.
- Unachukwu, G. C., & Onwuka, N. (2009). Reducing test phobia among polytechnic students using assertiveness training and systematic desensitization. *Journal of the Nigerian Academy of Education*, 5(1), 124-137.
- Uziel, L. (2006). The extraverted and the neurotic glasses are of different colors. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 745-754. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.011>
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
<https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?. *Journal of educational psychology*, 97(3), 468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary educational psychology*, 26(2), 149-170. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1042>
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.001>
- Weiner, B. (1992). Human motivation: Metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Widiger, T. A. (2005). Five factor model of personality disorder: Integrating science and practice. *Journal of research in personality*, 39(1), 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.010>
- Widiger, T. A. (2009). Neuroticism. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 129–146). essay, Guilford Press. ISBN 9781593856472
- Widiger, T. A., & Oltmanns, J. R. (2017). Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications. *World psychiatry*, 16(2), 144. <https://doi.org/10.1002/wps.20411>
- Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in Application. Motivation in Education. In Ryan, R. M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 463–478). essay, Oxford University Press Inc.

- Wikipedia. (2022, August 26). Soft skills. Wikipedia. Retrieved August 28, 2022, from https://en.wikipedia.org/wiki/Soft_skills
- World Economic Forum (2015). The skills needed in the 21st century. New Vision for Education. (n.d.). <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html>.
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Yamagata, S., Suzuki, A., Ando, J., Ono, Y., Kijima, N., Yoshimura, K., ... & Jang, K. L. (2006). Is the genetic structure of human personality universal? A cross-cultural twin study from North America, Europe, and Asia. *Journal of personality and social psychology*, 90(6), 987–998. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.6.987>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Zhang, F. (2020). Neuroticism. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*, 281-286.
- Zhang, X., Huang, P. F., Li, B. Q., Xu, W. J., Li, W., & Zhou, B. (2021). The influence of interpersonal relationships on school adaptation among Chinese university students during COVID-19 control period: Multiple mediating roles of social support and resilience. *Journal of affective disorders*, 285, 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.040>
- Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2012). The Relationship Among Self-Determination, Self-Concept, and Academic Achievement for Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462–474. doi:10.1177/0022219412469688
- 21st century skills. (2014). The glossary of education reform. Retrieved from <http://edglossary.org/21st-century-skills/>

Παράρτημα

Έντυπο Πληροφόρησης συμμετεχόντων

Έντυπο πληροφόρησης συμμετεχόντων

Τίτλος: *Ο ρόλος των Τομέων Προσωπικότητας και του Ακαδημαϊκού Κινήτρου στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης και ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων “Soft Skills”*

Ερευνήτρια: Κοντορουχά Μαρία Μαρίνα, *Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δ.Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική»*, Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δημητροπούλου Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε σε μία έρευνα που διεξάγετε από την Κοντορουχά Μαρία Μαρίνα, Ειδική Παιδαγωγός (BSc), Φοιτήτρια Διδρυματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Δ.Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική» με κατεύθυνση «Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση» και επιβλέπουσα καθηγήτρια την Δημητροπούλου Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης

Το έντυπο που κρατάτε στα χέρια σας θα σας δώσει πληροφορίες για την έρευνα προκειμένου να μπορέσετε ενημερωμένα να αποφασίσετε για το αν θα συμμετέχετε ή όχι σε αυτή την έρευνα.

1. Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας;

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των τομέων προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου στην ακαδημαϊκή επίδοση και κατά πόσο η σχέση αυτή επηρεάζεται από τις Ήπιες Δεξιότητες (ΗΔ). Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία οι ήπιες δεξιότητες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών όσο και την επαγγελματική αποκατάσταση και ανέλιξη τους αργότερα. Για τον λόγο αυτό μέσα από την έρευνα μας στοχεύουμε να αναδείξουμε την σπουδαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική επίδοση των νέων και την ανάγκη για αναθεώρηση της στάσης

των τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την έμπρακτη ένταξη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα.

2. Ποιος συμμετέχει στην έρευνα; Γιατί έχω προσκληθεί;

Στην έρευνα αυτή προβλέπεται να συμμετέχουν τελειόφοιτοι προπτυχιακοί φοιτητές διαφόρων προπτυχιακών τμημάτων στην Ελλάδα που πρόκειται να βγουν στην αγορά εργασίας. Κατά προτίμηση η ηλικία των συμμετεχόντων θα πρέπει να είναι κάτω των 25.

3. Με ποιο τρόπο θα συμμετέχω στην έρευνα; Τι θα μου ζητηθεί να κάνω;

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα κληθούν να απαντήσουν σε τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια που αφορούν τις ήπιες δεξιότητες, τους παράγοντες προσωπικότητας και το ακαδημαϊκό κίνητρο αλλά και να συμπληρώσουν δημογραφικά στοιχεία που τους αφορούν όπως το φύλο, την ηλικία τους, το έτος φοίτησης τους, το τμήμα φοίτησης τους και ο τρέχον ακαδημαϊκός μέσος όρος τους. Οι απαντήσεις στις προτάσεις των ερωτηματολογίων θα δοθούν μέσω της μεθόδου πολλαπλής επιλογής. Τα ερωτηματολόγια θα χορηγηθούν διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας του google forms και η επιλογή του δείγματος είναι τυχαία. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα διαρκέσει συνολικά 20-30 λεπτά.

4. Ποιος ωφελείται από την έρευνα; Ή έχω κάποιο όφελος από τη συμμετοχή μου στην έρευνα;

Δεν υπάρχουν κάποια άμεσα οφέλη για σας από τη συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή. Ωστόσο, η συμβολή σας στη μελέτη είναι σημαντική γιατί ελπίζουμε ότι θα μπορέσουμε να αναδείξουμε την σπουδαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην ακαδημαϊκή επίδοση των νέων και με τον τρόπο αυτό να αναδείξουμε την ανάγκη για την έμπρακτη ένταξη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα των προπτυχιακών προγραμμάτων. Με τον τρόπο αυτό οι νέοι θα είναι περισσότερο προετοιμασμένοι αποφοιτώντας και εφοπλισμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες για την επαγγελματική ανέλιξη τους αργότερα.

5. Υπάρχουν κίνδυνοι (ή κόστος/επιβάρυνση) από τη συμμετοχή μου στην έρευνα;

Πιστεύουμε ότι δεν υπάρχουν γνωστοί κίνδυνοι που σχετίζονται με αυτή τη μελέτη έρευνας. Ωστόσο, μία πιθανή ταλαιπωρία μπορεί να είναι ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της μελέτης.

6. Υποχρεούμαι να συμμετάσχω;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Αν όμως δεχτείτε να συμμετάσχετε σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά το έντυπο που έχετε στα χέρια σας, να το κρατήσετε και να υπογράψετε το έντυπο συναίνεσης. Ακόμη και αφού δεχτείτε να συμμετάσχετε μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή την περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας. Το αίτημά σας για διαγραφή των πληροφοριών που μας δώσατε μπορεί να ικανοποιηθεί μέχρι και 3 μέρες μετά την συμμετοχή σας.

7. Πώς θα διαφυλαχθεί η ιδιωτικότητά μου;

Στο πλαίσιο της έρευνας στην οποία καλείστε να λάβετε μέρος θα συγκεντρώσουμε δεδομένα που αφορούν το πρόσωπό σας (φύλο, ηλικία, σχολή φοίτησης και έτος φοίτησης) αλλά τα οποία διαφυλάσσουν απολύτως την ανωνυμία σας και δεν οδηγούν στην ταυτότητά σας. Τα δεδομένα αυτά είναι απαραίτητα προκειμένου να εξάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα μας. Η έρευνα δεσμεύεται από τις αρχές εχεμύθειας των ερευνητών και δεν θα προβεί σε καμία περίπτωση στην δημοσιοποίηση των απαντήσεων και προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Θα συλλέξουμε τις πληροφορίες που θα μας δώσετε με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία στην συνέχεια θα εξάγουμε με την μορφή υπολογιστικών φύλλων που θα αποθηκεύονται σε βάσεις δεδομένων στις οποίες η πρόσβαση προστατεύεται με κωδικό πρόσβασης. Μόνο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας θα έχουν πρόσβαση στους κωδικούς πρόσβασης. Τα δεδομένα και οι πληροφορίες που θα μας δώσετε μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον σε παρόμοια έρευνα. Αποτελέσματα αυτής της έρευνας πρόκειται να χρησιμοποιηθούν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις ή ανακοινώσεις σε συνέδρια. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν σε συνοπτική μορφή και το όνομα ή η ταυτότητά σας δεν θα μπορούν να προσδιοριστούν σε καμία δημοσίευση ή συνεδριακή ανακοίνωση.

8. Ποιος χρηματοδοτεί την έρευνα;

Η έρευνα αυτή δεν λαμβάνει χρηματοδότηση από κανένα φορέα.

9. Ποιος έχει εγκρίνει αυτή την έρευνα;

Η έρευνα δεν έχει λάβει έγκριση από κάποια επιτροπή.

10. Με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα;

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη της έρευνας, Κοντορουχά Μαρία Μαρίνα στο email makontoroucha@gmail.com.

Έντυπο Ενήμερης Συναίνεσης συμμετεχόντων

Έντυπο πληροφόρησης συμμετεχόντων

Τίτλος: *Ο ρόλος των Τομέων Προσωπικότητας και του Ακαδημαϊκού Κινήτρου στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης και ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων “Soft Skills”*

Ερευνήτρια: Κοντορουχά Μαρία Μαρίνα, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δ.Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική», Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δημητροπούλου Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης

Παρακαλούμε συμπληρώστε τα αντίστοιχα τετραγωνίδια για να δηλώσετε συναίνεση

- Έχω διαβάσει και έχω κατανοήσει το περιεχόμενο του Εντύπου Πληροφόρησης.

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Μου δόθηκε αρκετός χρόνος για να αποφασίσω αν θέλω να συμμετέχω σε αυτή τη συζήτηση.

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Έχω λάβει ικανοποιητικές εξηγήσεις για τη διαχείριση των προσωπικών μου δεδομένων.

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και μπορώ να αποχωρήσω οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να δώσω εξηγήσεις και χωρίς καμία συνέπεια.

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Κατανοώ ότι αν αποχωρήσω από την έρευνα τα δεδομένα μου θα καταστραφούν.

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Κατανοώ ότι μπορώ να ζητήσω να καταστραφούν οι πληροφορίες που έδωσα στο πλαίσιο της έρευνας.

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Γνωρίζω με ποιον τρόπο μπορώ να επικοινωνήσω αν επιθυμώ περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα.

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Έχω διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες και συμφωνώ για τη συμμετοχή μου στην έρευνα. Κατανοώ, ότι η συμμετοχή μου είναι απολύτως εθελοντική και ότι μπορώ να διακόψω οποιαδήποτε στιγμή με το να κλείσω το παράθυρο της οθόνης μου. Συμφωνείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα (και επιβεβαιώνετε ότι είστε άνω των 18 ετών);

ΝΑΙ ΟΧΙ

Ερωματολογία έρευνας

Ο ρόλος των Πέντε Παραγόντων των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου των φοιτητών στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης και ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων (Soft Skills)

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε σε μία έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο του Διδρυματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Δ.Π.Μ.Σ. Συμβουλευτική» με κατεύθυνση «Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση». Οι παρακάτω οδηγίες θα σας δώσουν πληροφορίες για την έρευνα προκειμένου να μπορέσετε ενημερωμένα να αποφασίσετε για το αν θα συμμετέχετε ή όχι. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των Πέντε Παραγόντων των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας και του ακαδημαϊκού κινήτρου των φοιτητών στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης και ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ήπιων Δεξιοτήτων (Soft Skills). Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία οι ήπιες δεξιότητες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών όσο και την επαγγελματική αποκατάσταση και ανέλιξη τους αργότερα. Για τον λόγο αυτό μέσα από την έρευνα μας στοχεύουμε να αναδείξουμε την σπουδαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική επίδοση των νέων και την ανάγκη για αναθεώρηση της στάσης των τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την έμπρακτη ένταξη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην έρευνα αυτή προβλέπεται να συμμετέχουν τελειόφοιτοι προπτυχιακοί φοιτητές διαφόρων προπτυχιακών τμημάτων στην Ελλάδα που πρόκειται να βγουν σε σύντομο χρονικό διάστημα στην αγορά εργασίας. Κατά προτίμηση η ηλικία των συμμετεχόντων θα πρέπει να είναι κάτω των 25 ετών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα κληθούν να απαντήσουν σε τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια που αφορούν τις ήπιες δεξιότητες, τους παράγοντες προσωπικότητας και το ακαδημαϊκό κίνητρο αλλά και να συμπληρώσουν δημογραφικά στοιχεία που τους αφορούν όπως το φύλο, την ηλικία τους, το έτος φοίτησης τους, το τμήμα φοίτησης τους και τον τρέχοντα ακαδημαϊκό μέσο όρο τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα διαρκέσει συνολικά 20-30 λεπτά. Δεν υπάρχουν κάποια άμεσα οφέλη για σας από τη συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή. Ωστόσο, η συμβολή σας στη μελέτη είναι σημαντική γιατί ελπίζουμε ότι θα μπορέσουμε να αναδείξουμε την σπουδαιότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην ακαδημαϊκή επίδοση των νέων και με τον τρόπο αυτό να αναδείξουμε την ανάγκη για την έμπρακτη ένταξη τους στο αναλυτικό πρόγραμμα των προπτυχιακών τμημάτων. Με τον τρόπο αυτό οι νέοι θα είναι περισσότερο προετοιμασμένοι αποφοιτώντας και εφοπλισμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες για την επαγγελματική ανέλιξη τους αργότερα. Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα δεν αναμένεται να προκαλέσει δυσφορία ή να εκθέσει τους συμμετέχοντες/-ουσες σε κίνδυνο. Η πιθανότητα πρόκλησης δυσφορίας στο πλαίσιο της συλλογής δεδομένων δεν διαφοροποιείται από αυτή που αφορά σε οποιαδήποτε καθημερινή δραστηριότητα με αντίστοιχο περιεχόμενο. Επίσης, η έρευνα δεν πρόκειται να έχει οποιαδήποτε αρνητική επίπτωση σε εσάς, καθώς δεν πρόκειται τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, να κοινοποιηθούν ή να χρησιμοποιηθούν εκτός του πλαισίου της έρευνας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Αν όμως δεχτείτε να συμμετάσχετε σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις οδηγίες. Ακόμη και αφού δεχτείτε να συμμετάσχετε μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή την περίπτωση θα διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας. Οι πληροφορίες θα κωδικοποιηθούν και θα αναλυθούν με το στατιστικό λογισμικό “IBM SPSS”

με τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι δυνατόν να αποκαλυφθεί η ταυτότητά σας σε τρίτους. Επίσης, η ταυτότητά σας δεν θα αποκαλυφθεί σε δημοσιεύσεις, παρουσιάσεις ή επιστημονικές αναφορές που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη μελέτη. Όλα τα ηλεκτρονικά αρχεία θα προστατεύονται με κωδικό πρόσβασης. Οποιοσδήποτε υπολογιστής φιλοξενεί τέτοια αρχεία θα έχει επίσης προστασία με κωδικό πρόσβασης, για να εμποδίσει την πρόσβαση από μη εξουσιοδοτημένους χρήστες. Μόνο η ερευνήτρια θα έχει πρόσβαση στον υπολογιστή. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη της έρευνας, Κοντορουχά Μαρία Μαρίνα στο email: makontoroucha@gmail.com.

Δημογραφικά Στοιχεία

- **Φύλο**

€ Γυναίκα

€ Άντρας

€ Άλλο

- **Ηλικία:** _____

- **Τμήμα Φοίτησης:** _____

- **Έτος Φοίτησης**

€ 3^ο

€ 4^ο

€ 5^ο

€ Μεγαλύτερο από το 5^ο

- **Οικογενειακή Κατάσταση**

€ Άγαμος/η

€ Έγγαμος/η

€ Διαζευγμένος/η

- **Τόπος καταγωγής**

€ Πόλη

€ Κωμόπολη

€ Χωριό

- **Τόπος διαμονής**

€ Πόλη

€ Κωμόπολη

€ Χωριό

- **Πηγές Εισοδήματος**

€ Οικογένεια

€ Δουλειά

€ Δουλειά και Οικογένεια

€ Άλλο

- **Τρέχον μέσος όρος βαθμολογίας (GPA):** _____

1^ο Ερωτηματολόγιο

Τεστ Χαρακτηριστικών Προσωπικότητας 5 (TE-XA-Π 5)

Σας παρακαλούμε, προτού ξεκινήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να διαβάσετε τις οδηγίες προσεκτικά. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 101 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις διαστάσεις από τις οποίες συντίθεται η προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση, και προσπαθήστε να δώσετε την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό, με απόλυτη ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, καθώς ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στις καταστάσεις. Παρ' όλα αυτά, για να εξασφαλιστεί η σωστή αξιολόγηση αυτού του ερωτηματολογίου, έχουν χρησιμοποιηθεί ειδικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να ανιχνεύουν τις ψεύτικες απαντήσεις και να ακυρώσουν το ερωτηματολόγιο. Για το λόγο αυτό, προσπαθήστε να περιγράψετε τον εαυτό σας, δίνοντας κάθε φορά την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα, με απόλυτη ειλικρίνεια. Από την πλευρά μας, σας υποσχόμαστε πλήρη εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια.

Για κάθε πρόταση, υπάρχουν πέντε επιλογές, οι οποίες αντιστοιχούν σε αριθμούς από το 1 "διαφωνώ απόλυτα" μέχρι το 5 "συμφωνώ απόλυτα". Αφού διαβάσετε την κάθε πρόταση, μαυρίστε το κυκλάκι που αντιστοιχεί σε κάθε μία από τις πέντε επιλογές, ανάλογα με το πόσο αυτή σας αντιπροσωπεύει ή όχι.

	Διαφωνώ Απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Δεν είμαι σίγουρος/η 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ απόλυτα 5
1. Πολύ συχνά αναλαμβάνω να οργανώσω τις δραστηριότητες της παρέας μου					
2. Χάνω εύκολα την ηρεμία μου όταν κάτι μου πάει στραβά.					
3. Όταν αντιμετωπίζω μια κρίσιμη κατάσταση, συνήθως διατηρώ την ψυχραιμία μου.					
4. Ποτέ μου δεν έχω κλέψει σε παιχνίδι.					
5. Πιστεύω ότι τα παραμύθια και οι φανταστικές ιστορίες είναι μόνο για τα παιδιά.					
6. Μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που γίνονται καλλιτεχνικές εκδηλώσεις (π.χ. εκθέσεις, κονσέρτα, κλπ.)					
7. Δεν έχω πάρει ποτέ κάτι που ανήκε σε κάποιον άλλο.					
8. Συνήθως εμπιστεύομαι τους άλλους ανθρώπους.					
9. Όταν κάποιος ζητά τη βοήθεια μου, σπεύδω να τον βοηθήσω εγκαταλείποντας οτιδήποτε κάνω εκείνη τη στιγμή.					
10. Είμαι ευάλωτος/η στους "πειρασμούς".					
11. Δυσκολεύομαι να μιλάω μπροστά σε μεγάλο ακροατήριο.					
12. Μερικές φορές μου έρχεται να βρίσω.					
13. Είμαι πολύ δραστήριο και ζωντανό άτομο.					
14. Γενικά, είμαι αισιόδοξο και χαρούμενο άτομο.					
15. Συνήθως διατηρώ την ψυχραιμία μου, ακόμη και όταν τα χρονικά περιθώρια στενεύουν.					

16. Πάντοτε επιστρέφω τα χρήματα που βρίσκω, όσο μικρό και αν είναι το ποσό.					
17. Εκνευρίζομαι πολύ εύκολα.					
18. Όταν βρίσκομαι σε κίνδυνο, συχνά πανικοβάλλομαι.					
19. Κουράζομαι να διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία.					
20. Λέω πάντοτε την αλήθεια.					
21. Μου αρέσει πολύ να αναλύω φιλοσοφικά και υπαρξιακά θέματα.					
22. Είμαι σίγουρος/η ότι υπάρχει μία μόνο αληθινή θρησκεία.					
23. Συνήθως δυσκολεύομαι να πω όχι όταν κάποιος μου ζητά κάτι.					
24. Δυσκολεύομαι να εξαπατήσω κάποιον, ακόμη και όταν δεν κινδυνεύω να με ανακαλύψουν.					
25. Μερικές φορές όταν βιάζομαι, κάνω μόνο τόση δουλειά όσο χρειάζεται για να “τα μπαλώσω”.					
26. Μου αρέσει να βάζω στόχους στη ζωή μου και να εργάζομαι σκληρά για να τους πετύχω.					
27. Πολύ συχνά οι άλλοι μου λένε ότι αντιδρώ με επιπολαιότητα.					
28. Μου αρέσει να βλέπω ερωτικές σκηνές στην τηλεόραση.					
29. Δύσκολα κάνω καινούργιους φίλους.					
30. Συνήθως αποφεύγω τις δραστηριότητες που ακολουθούν γρήγορους ρυθμούς.					
31. Συνήθως προσπαθώ να αποφεύγω ριψοκίνδυνες καταστάσεις.					
32. Ποτέ δεν έχω πετάξει ένα σκουπίδι στο δρόμο.					
33. Θεωρώ τον εαυτό μου ήρεμο άτομο.					
34. Στεναχωριέμαι περισσότερες φορές απ’ ότι συνήθως οι περισσότεροι άνθρωποι.					
35. Μερικές φορές νιώθω τελείως ανίκανος/η να αντιμετωπίσω τις απαιτήσεις της ζωής.					
36. Αν μπορούσα να μπω σ’ ένα κινηματογράφο χωρίς να πληρώσω, και χωρίς τον κίνδυνο να με ανακαλύψουν, θα το έκανα.					
37. Ενδιαφέρομαι για όλες τις μορφές τέχνης.					
38. Πρέπει να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας για να μπορούμε να σκεφτόμαστε καθαρά.					
39. Τις περισσότερες φορές κάνω θετικές κρίσεις για τα άλλα άτομα.					
40. Ποτέ δεν ευχήθηκα να πάθει κάτι κακό ένας άνθρωπος.					
41. Όταν κάποιος έχει ανάγκη, πάντοτε τον βοηθώ.					
42. Όταν κάποιος μου φερθεί άσχημα, θα βρω κάποια στιγμή την κατάλληλη ευκαιρία και θα του το ανταποδώσω.					
43. Προσπαθώ να βοηθώ τους φτωχούς και δυστυχισμένους όσο περισσότερο μπορώ.					
44. Υπήρξαν στιγμές που επέμεινα να γίνουν τα πράγματα όπως ακριβώς τα ήθελα εγώ.					
45. Συνήθως ολοκληρώνω οτιδήποτε αρχίζω.					
46. Τις περισσότερες φορές το δωμάτιο μου είναι ακατάστατο.					
47. Συχνά αναβάλλω για αύριο, πράγματα που έχω να κάνω σήμερα.					
48. Ποτέ μου δεν είπα σκόπιμα κάτι, για να πληγώσω κάποιον.					
49. Γενικά, δεν αναλαμβάνω πολλές πρωτοβουλίες στη ζωή μου.					
50. Μου αρέσει να ασχολούμαι με πολλές και διάφορες δραστηριότητες.					
51. Μου αρέσει πάρα πολύ να γνωρίζω καινούργιους ανθρώπους.					
52. Πριν από κάθε εκλογική αναμέτρηση (π.χ. στο σχολείο, πανεπιστήμιο, εργασιακό χώρο, γενικές εκλογές) εξετάζω με προσοχή τα προσόντα όλων των υποψηφίων.					
53. Δεν είμαι διαχυτικό άτομο στις εκδηλώσεις μου					
54. Είμαι άτομο που αγχώνεται πολύ εύκολα.					
56. Μερικές φορές όταν δεν αισθάνομαι καλά, γίνομαι δύστροπος/η.					
57. Μερικές φορές παθαίνω κρίσεις πανικού.					
58. Πιστεύω ότι η τέχνη είναι βαρετή.					
59. Όσο πιο κοντά στις παραδοσιακές της αξίες παραμένει μια κοινωνία, τόσο πιο ηθική και σταθερή είναι.					
60. Κάπου κάπου, σκέφτομαι πράγματα πολύ άσχημα για να μιλήσω γι’ αυτά.					
61. Θεωρώ υποχρέωση μου να βοηθώ αυτούς που έχουν ανάγκη.					
62. Οι άνθρωποι που με ξέρουν πιστεύουν ότι είμαι εργασιομανής.					
63. Μερικές φορές δε δείχνω την απαραίτητη προσοχή που απαιτούν οι περιστάσεις.					
64. Πότε πότε, κουτσομπολεύω λιγάκι.					
65. Πολλοί άνθρωποι που με ξέρουν με χαρακτηρίζουν εξωστρεφή.					

66. Είμαι άτομο που δεν αγχώνεται εύκολα.					
67. Σπάνια χάνω την ψυχραιμία μου.					
68. Ποτέ δεν μετανιώνω για κάτι που έκανα.					
69. Τις περισσότερες φορές είμαι απαισιόδοξος/η.					
70. Πιστεύω ότι δεν μπορεί να στηριχθεί κανείς πάνω σε ανθρώπους που συνηθίζουν να ονειροπολούν στη ζωή τους.					
71. Σπάνια δένομαι συναισθηματικά με άτομα, μέρη, ή αντικείμενα.					
72. Δεν στεναχωριέμαι ποτέ για μικρά και ανόητα πράγματα.					
73. Κερδίζει κανείς περισσότερα όταν εμπιστεύεται τους άλλους, παρά όταν είναι καχύποπτος/η απέναντι τους.					
74. Όταν κάποιος μου μιλήσει άσχημα, το ξεχνάω εύκολα.					
75. Συγκινούμαι πολύ εύκολα από τον ανθρώπινο πόνο.					
76. Δεν κουράζομαι εύκολα.					
77. Θέλω να είμαι απόλυτα ακριβής και συνεπής σε όλες μου τις ενέργειες.					
78. Όταν κάποια δραστηριότητα είναι πολύ δύσκολη, συχνά απογοητεύομαι και τελικά την εγκαταλείπω.					
79. Είμαι γνωστός/ή για τη σοβαρότητα που με διακρίνει στη λήψη αποφάσεων.					
80. Δεν με ενοχλεί τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.					
81. Όταν βρίσκομαι σε μία παρέα, συνήθως ξεκινώ τη συζήτηση.					
82. Συνήθως αφήνω κάποιον άλλο να αναλάβει υπεύθυνη θέση σε κάποια οργάνωση, στην οποία είμαι μέλος.					
83. Νιώθω ότι έχω τις δυνατότητες να επιτύχω πολύ σπουδαία πράγματα στη ζωή μου.					
84. Ονειρεύομαι συχνά πράγματα, τα οποία είναι καλύτερα να τα κρατώ για τον εαυτό μου.					
85. Είναι φορές που πιστεύω ότι όλα μου πάνε στραβά.					
86. Δεν μου αρέσει να ονειροπολώ γιατί πιστεύω ότι είναι χάσιμο χρόνου.					
87. Πιστεύω ότι είμαι άτομο που εκτιμά την τέχνη.					
88. Κλαίω εύκολα.					
89. Ο δυνατός άνθρωπος δε δείχνει τη συγκίνηση και τα συναισθήματα του μπροστά σε άλλους.					
90. Οι θρησκευτικές αρχές και αξίες δεν πρέπει να αμφισβητούνται.					
91. Πολλοί πιστεύουν, ότι έχω πάντοτε μια καλή κουβέντα να πω για κάθε άνθρωπο που ξέρω.					
92. Είμαι ευτυχισμένος/η τον περισσότερο καιρό.					
93. Πολλοί άνθρωποι κάνουν λάθος αν πιστευσουν ότι είμαι εγωιστής/τρια.					
94. Δεν μου αρέσει να εκδικούμαι τους άλλους, ακόμη και όταν με έχουν βλάψει.					
95. Προτιμώ να επαινά τους άλλους, παρά τον εαυτό μου.					
96. Έχω φοβηθεί από πρόσωπα ή πράγματα που ήξερα ότι δεν μπορούσαν να με βλάψουν (π.χ. σκιές, σκοτάδι, κλπ.).					
97. Με οτιδήποτε και αν ασχολούμαι, θέλω να το κάνω τέλεια.					
98. Όταν ασχολούμαι με κάτι, αφοσιώνομαι τελείως σ' αυτό μέχρι να το ολοκληρώσω.					
99. Είμαι άτομο που κατευθύνεται περισσότερο από τις ορμές και τις επιθυμίες του, παρά από τη λογική.					
100. Η κριτική και η επίπληξη με στεναχωρούν.					
101. Πάντοτε διεκδικώ τα δικαιώματά μου.					

2ο Ερωτηματολόγιο

Ευρετήριο Ήπιων Δεξιοτήτων (Soft Skills)

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελείται από 49 προτάσεις, οι απαντήσεις των οποίων θα αξιοποιηθούν για την αναγνώριση ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και προσπαθήστε να απαντήσετε αυθόρμητα και με ειλικρίνεια. Για κάθε πρόταση, υπάρχουν πέντε επιλογές, οι οποίες αντιστοιχούν σε αριθμούς από το 1 «ποτέ» έως το 5 «πάντα». Αφού διαβάσετε την κάθε πρόταση, επιλέξτε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές Φορές 3	Συχνά 4	Πάντα 5
1. Έχω αρκετή θέληση					
2. Νιώθω ότι οι καθηγητές μου συμβάλλουν στην ανάπτυξη μου					
3. Οι βασικές ανάγκες μου ικανοποιούνται					
4. Νιώθω κινητοποιημένος/η					
5. Αναπτύσσω όλο και περισσότερο τις δεξιότητές μου					
6. Έχω επιτύχει τους προσωπικούς μου στόχους					
7. Νιώθω επιτυχημένος					
8. Αξιοποιώ όλες μου τις ικανότητες					
9. Έχω ξεκάθαρους στόχους					
10. Γνωρίζω καλά τον εαυτό μου					
11. Μου αρέσει ο εαυτός μου έτσι όπως είναι.					
12. Πιστεύω ότι έχω τις δεξιότητες για να επιτύχω.					
13. Νιώθω καλά με το σώμα μου.					
14. Έχω καλή αυτοεκτίμηση					
15. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητες μου.					
16. Έχω ξεπεράσει τις δυσκολίες.					
17. Μπορώ να ελαχιστοποιήσω τις επιπτώσεις των δυσκολιών.					
18. Αποδέχομαι τα προβλήματα μου					
19. Συνήθως ακούω με προσοχή					
20. Όταν κάποιος μου συστήνεται, προσπαθώ να του δείξω ότι είναι καλοδεχούμενος					
21. Οι φίλοι μου με θεωρούν προσιτό					
22. Αντιλαμβάνομαι με ευκολία τα συναισθήματα των άλλων όταν μου μιλούν.					
23. Όταν κάποιος μου μιλάει μπορώ να καταλάβω τις προθέσεις του.					
24. Όταν ακούω κάποιον (...) περιμένω (...) και μόνο τότε εκφράζω τις σκέψεις μου.					
25. Όταν ακούω κάποιον (...) δείχνω (...) ότι αυτός/αυτή είναι σημαντικός/ή για εμένα.					
26. Συνήθως εκφράζω τις απόψεις μου.					
27. Συνήθως γνωρίζω πότε να είμαι σταθερός στις απόψεις μου.					
28. Συνήθως υπερασπίζομαι το δίκιο μου.					
29. Ξέρω με ποιο τρόπο να αρνηθώ κάτι.					
30. Όταν διαφωνώ με κάποιον, το εκφράζω.					
31. Χρησιμοποιώ τον απαραίτητο χρόνο για να μιλήσω και να εκφράσω τις απόψεις μου.					
32. Συνηθίζω να μιλάω με καθαρή φωνή.					
33. Όταν αισθάνομαι προσβεβλημένος/η, το εκφράζω ευθέως					
34. Αυτό το διάστημα νιώθω ότι έχω στριξη από τους άλλους					
35. Οι φίλοι μου με στηρίζουν όταν (...) αγχώνομαι.					
36. Όταν νιώθω ανασφαλής, (...) οι φίλοι μου μου μεταφέρουν ασφάλεια.					
37. Όταν είμαι στενοχωρημένος (...) έχω φίλους που με βοηθούν.					
38. Νιώθω ότι με εκτιμούν και με αποδέχονται.					
39. Ξέρω ότι η οικογένεια μου με στηρίζει					
40. Όταν χρειάζομαι βοήθεια, ξέρω σε ποιον να απευθυνθώ					
41. Το δίκτυο των κοινωνικών μου επαφών είναι μεγάλο					
6ος παράγοντας - Ομαδικότητα					
42. Απολαμβάνω να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου					
43. Η συνεργασία βοηθάει στην ανάπτυξη νέων ιδεών					
44. (...) η συμβολή του κάθε ατόμου είναι σημαντική					
45. Απολαμβάνω την ομαδική δουλειά					
46. όσο περισσότερο συνεργάζομαι με του συμμαθητές μου (...)					
47. Συνήθως αναγνωρίζω τις δεξιότητες των φίλων μου					
48. Μου αρέσει όταν όλοι συνεργάζονται για την εύρεση λύσεων					
49. εκτιμώ την ενότητα ανάμεσα στους ανθρώπους					

3^ο Ερωτηματολόγιο

Ακαδημαϊκό Κίνητρο

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στους τύπους του ακαδημαϊκού κινήτρου. Οι απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις υποδεικνύουν τους λόγους για τους οποίους κάνεις προχωράει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και προσπαθήστε να απαντήσετε αυθόρμητα και με ειλικρίνεια. Για κάθε πρόταση, υπάρχουν 7 επιλογές, οι οποίες αντιστοιχούν σε αριθμούς από το 1 «δεν ανταποκρίνεται καθόλου» έως το 7 «ανταποκρίνεται απόλυτα». Αφού διαβάσετε την κάθε πρόταση, επιλέξτε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Δεν ανταποκρίνεται καθόλου	Ανταποκρίνεται λίγο		Σχεδόν ανταποκρίνεται	Ανταποκρί- νεται πολύ		Ανταποκρίνεται απόλυτα
	1	2	3	4	5	6	7
1. Γιατί μόνο με ένα απολυτήριο λυκείου δεν θα μπορέσω να βρω αργότερα μια υψηλά αμειβόμενη δουλειά.							
2. Γιατί νιώθω ευχαρίστηση και ικανοποίηση όταν μαθαίνω καινούργια πράγματα.							
3. Γιατί πιστεύω ότι η ανώτατη εκπαίδευση θα με βοηθήσει να προετοιμαστώ καλύτερα για την καριέρα που έχω επιλέξει.							
4. Για τα έντονα συναισθήματα που βιώνω όταν επικοινωνώ τις ιδέες μου σε άλλους.							
5. Ειλικρινά δεν ξέρω. Πιστεύω ότι στην πραγματικότητα σπαταλάω τον χρόνο μου στο πανεπιστήμιο.							
6. Γιατί νιώθω ευχαρίστηση όταν ξεπερνάω τον εαυτό μου στις σπουδές μου.							
7. Να αποδείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ικανός/η να ολοκληρώσω το πτυχίο μου.							
8. Για να αποκτήσω αργότερα μια δουλειά με υψηλό κύρος							
9. Γιατί νιώθω ευχαρίστηση όταν μαθαίνω καινούργια πράγματα που δεν έχω μάθει στο παρελθόν.							
10. Γιατί πιστεύω ότι στο τέλος θα με βοηθήσει να μπω στην αγορά εργασίας στο τομέα που μου αρέσει.							
11. Για την ευχαρίστηση που νιώθω όταν διαβάζω ενδιαφέρον ερευνητές/επιστήμονες.							
12. Κάποτε είχα καλούς λόγους για να πάω στο πανεπιστήμιο. Ωστόσο τώρα αναρωτιέμαι αν θα πρέπει να συνεχίσω.							
13. Γιατί νιώθω ευχαρίστηση όταν ξεπερνάω τον εαυτό μου σε ένα από τα προσωπικά μου επιτεύγματα.							
14. Γιατί αν πετύχω στο πανεπιστήμιο θα νιώσω σημαντικός/η.							

15. Γιατί αργότερα θέλω να έχω μία "καλή ζωή".							
16. Γιατί νιώθω ευχαρίστηση όταν διευρύνω τις γνώσεις μου για γνωστικά αντικείμενα που μου αρέσουν.							
17. Γιατί πιστεύω ότι θα με βοηθήσει να κάνω μια καλύτερη επιλογή όσον αφορά τον επαγγελματικό μου προσανατολισμό.							
18. Για την ευχαρίστηση που νιώθω όταν αισθάνομαι ότι απορροφούμαι εντελώς από κάτι που έχουν γράψει συγκεκριμένοι ερευνητές/επιστήμονες.							
19. Δεν βλέπω γιατί θέλω να βρίσκομαι στο πανεπιστήμιο και ειλικρινά δεν θα μπορούσε να με νοιάζει λιγότερο.							
20. Για την ικανοποίηση που νιώθω όταν είμαι στην διαδικασία να τα καταφέρω σε δύσκολες ακαδημαϊκές δραστηριότητες.							
21. Για να αποδείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα έξυπνο άτομο.							
22. Για να έχω καλύτερο μισθό αργότερα.							
23. Γιατί οι σπουδές μου μου επιτρέπουν να συνεχίσω να μαθαίνω για πολλά πράγματα που με ενδιαφέρουν							
24. Γιατί πιστεύω ότι κάποια επιπρόσθετα χρόνια εκπαίδευσης θα βελτιώσουν την επάρκεια μου ως επαγγελματία.							
25. Για την υψηλή ευχαρίστηση που βιώνω όταν διαβάζω για διάφορα ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα.							
26. Δεν ξέρω. Δεν καταλαβαίνω τι κάνω στο πανεπιστήμιο.							
27. Επειδή το πανεπιστήμιο μου επιτρέπει να νιώσω προσωπική ικανοποίηση στην προσπάθεια μου για αριστεία στις σπουδές μου.							
28. Γιατί θέλω να αποδείξω στον εαυτό μου ότι μπορώ να πετύχω στις σπουδές μου.							