



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ
ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗΣ**

Χριστίνα Παπαδημητρίου

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επόπτρια:
Παπαντωνίου Γεωργία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.**

Ιωάννινα, 2019



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ
ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗΣ**

Χριστίνα Παπαδημητρίου

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επόπτρια:
Παπαντωνίου Γεωργία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.**

Ιωάννινα, 2019



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ
ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗΣ**

Χριστίνα Παπαδημητρίου

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

**Παπαντωνίου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.
Μωραΐτου Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.
Σταυρούση Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Π.Θ.**

Ιωάννινα, 2019

Στα παιδιά μου, Παρασκευή και Κωνσταντίνο-Πολυζώη

Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθμ. / του Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η έγκριση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.
(Ν., 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση «Ψυχολογία στην εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, κ. Γεωργία Παπαντωνίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η υπομονετική, θερμή και γνήσια στάση της, καθώς και η βοήθεια και οι πολύτιμες υποδείξεις της κατέστησαν δυνατή την πραγματοποίηση και συγγραφή της παρούσας μελέτης.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην Πρόεδρο του τμήματος Νηπιαγωγών, για την υποστήριξη, τη θετική συνεργασία και για την έμπρακτη διευκόλυνση των φοιτητών ως προς τη συμμετοχή τους στην έρευνα, καθώς και στους ανώνυμους προπτυχιακούς συναδέλφους μου, τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, για τη θετική ανταπόκριση και συνεργασία τους.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύζυγό μου για την υποστήριξη και την υπομονή του και στους γονείς μου για την έμπνευση και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή	5
Η έννοια της προσωπικότητας	5
Ιστορική Αναδρομή του μοντέλου των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων.....	5
Παράγοντες επιρροής της προσωπικότητας.....	7
Πολιτισμικοί παράγοντες.....	7
Φύλο.....	8
Μοντέλα-Θεωρίες προσωπικότητας.....	9
Η Θεωρία του Hans Eysenck.....	9
Το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων.....	11
Μέτρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας	13
Ενίσχυση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, ανάπτυξη και εξέλιξη ανάλογα με την ηλικία.....	14
Σχέση Προσωπικότητας και Ακαδημαϊκής επίδοσης.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ

Εισαγωγή	22
Η έννοια της αυτο-ρύθμισης και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.....	22
Θεωρία της αυτο-ρύθμισης.....	22
Θεωρία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης	23
Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT) των Deci και Ryan.....	24
Σχέση Στρατηγικών Μάθησης με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση	27
Σύγχρονα μοντέλα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.....	28
Μοντέλο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης του Paul Pintrich.....	29
Μοντέλο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης του Barry Zimmerman.....	30
Μέτρηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης	31
Ενίσχυση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.....	34
Ενίσχυση χρήσης στρατηγικών μάθησης.....	34
Σχέση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης με την Ακαδημαϊκή επίδοση.....	35
Σχέση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και Προσωπικότητας.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Εισαγωγή	39
Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης	39
Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	44
Μοντέλα ικανοτήτων	44
Μικτά μοντέλα	46

Το μοντέλο συναισθηματικής ικανότητας του Goleman	46
Το μοντέλο κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On	48
Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των Petrides και Furnham	51
Το τριμερές μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης	53
Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	54
Ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης	56
Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας και Ακαδημαϊκής επίδοσης.....	57
Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Προσωπικότητας.....	59
Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτο-ρύθμισης.....	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή	61
Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας	61
Μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας.....	69
Το αντισταθμιστικό μοντέλο	69
Το μοντέλο προστατευτικών παραγόντων	69
Το μοντέλο πρόκλησης	70
Μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	71
Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας	72
Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Προσωπικότητας	74
Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Ακαδημαϊκής επίδοσης.....	76
Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Αυτο-ρύθμισης.....	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας.....	80
Ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις	81

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες	85
Ψυχομετρικά εργαλεία	85
Ερωτηματολόγιο BFI-44.....	85
Ερωτηματολόγιο SRQ-L.....	89
Ερωτηματολόγιο MSLQ	93
Ερωτηματολόγιο TEIQUÉ-SF.....	95
Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (CD-RISC).....	98
Ερευνητική διαδικασία	100
Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών ερωτηματολογίων BFI-44 και MSLQ

Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.....	103
Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.....	103
Συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.....	104
Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των στρατηγικών διαχείρισης πόρων.....	104
Συσχετίσεις μεταξύ στρατηγικών διαχείρισης πόρων	105

2^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών ερωτηματολογίων SRQ-L, CD-RISC και MSLQ

Συσχετίσεις μεταξύ της αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών	106
Συσχετίσεις μεταξύ της αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας	106
Συσχετίσεις μεταξύ της αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και των στρατηγικών διαχείρισης πόρων.....	107

3^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών ερωτηματολογίων BFI-44, SRQ-L και CD-RISC

Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας...	108
---	-----

4^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών ερωτηματολογίων TEIQue-SF και MSLQ

Συσχετίσεις μεταξύ γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης, των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και των στρατηγικών διαχείρισης πόρων.....	109
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο: ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....114

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....117

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ134

Σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας και Αυτο-ρύθμισης

Περίληψη

Μεγάλος αριθμός μελετών αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της χρήσης κινήτρων του φοιτητικού πληθυσμού, προκειμένου να επιτευχθούν διάφορα θετικά αποτελέσματα στην ψυχική τους υγεία και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι έρευνες οι σχετικές με την επίδραση της προσωπικότητας του φοιτητικού πληθυσμού σε κάθε μία από τις παραπάνω παραμέτρους.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό την αξιολόγηση της επίδρασης της προσωπικότητας, της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση φοιτητών Πανεπιστημίου αλλά και την αλληλεπίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 222 φοιτητές. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν πέντε εργαλεία αυτοαναφοράς (TEI-QUE-SF, BFI-44, CD-RISC, SRQ-L, MSLQ) πριν την εξεταστική περίοδο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση κάποιων επιμέρους χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, καθώς και του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας και της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης όπως και με την χρήση αυτόνομης ρύθμισης μάθησης για τους συμμετέχοντες, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες που εμφάνιζαν ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους τον νευρωτισμό ο οποίος παρουσίαζε αρνητική συσχέτιση με την ψυχική ανθεκτικότητα, τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης όπως και με την χρήση αυτόνομης ρύθμισης μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, προσωπικότητα, ψυχική ανθεκτικότητα, αυτο-ρύθμιση, αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, ακαδημαϊκή επιτυχία

Relationship between Personality Traits and Self-Regulation

Abstract

A large number of studies underline the necessity of self-regulated learning, emotional intelligence, resilience and use of motivation in university students population, in order to achieve several positive effects on their mental health and academic achievement. However, there aren't a lot of studies concerning the influence of the personality of the university student population in each of the above parameters. This research aims to assess the influence of personality, emotional intelligence as a trait of personality and resilience in university students' self-regulated learning but also the correlation of individual personality traits with self-regulated learning strategies and autonomous learning regulation. The survey involved a total of 222 students. Participants completed five questionnaires (TEI-QUE-SF, BFI-44, CD-RISC, QRS-L, MSLQ) before the examination period.

The results showed a positive correlation of some individual personality traits, as well as resilience level and general emotional intelligence with the use of self-regulated learning strategies and the use of autonomous learning regulation for the participants, in contrast with participants exhibiting neuroticism as a trait of their personality who showed a negative correlation with resilience, the use of self-regulated learning strategies and the use of autonomous learning regulation.

Keywords: emotional intelligence, personality, resilience, self-regulation, self-regulated learning, academic success

[This page was intentionally left blank]

Α΄ Μέρος:
Θεωρητικό πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη χρήση του όρου της προσωπικότητας και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Στη συνέχεια παρατίθενται τα πιο γνωστά μοντέλα μελέτης της προσωπικότητας και αναφέρονται τα πιο διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης των χαρακτηριστικών της. Τελικά, αναδεικνύεται η δυνατότητα ενίσχυσης της προσωπικότητας και η ανάπτυξη και η εξέλιξή της ανάλογα με την ηλικία αλλά και η σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Η έννοια της προσωπικότητας

Ιστορική αναδρομή του μοντέλου των μεγάλων πέντε παραγόντων

Οι ρίζες του μοντέλου των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων «Big Five Inventory» βρίσκονται στη δεκαετία του 1930 όταν οι McDougall (1932) και Thurstone (1934) υποστήριξαν ότι είναι δυνατή η ανάλυση της προσωπικότητας μέσα από πέντε διαφορετικούς παράγοντες και αργότερα συμφώνησαν με αυτήν την άποψη και οι Tupes & Christal (1961) και ο Goldberg (1981) (John & Srivastava, 1999). Σε αυτό το υποκεφάλαιο διατυπώνεται η ιστορική αναδρομή του όρου προσωπικότητα όπως εξελίχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες. Διάφοροι θεωρητικοί έχουν προτείνει έναν ποικίλο αριθμό πιθανών χαρακτηριστικών, όπως για παράδειγμα η λίστα του Allport (1936) με τα 4.000 χαρακτηριστικά, του Cattell (1943) με τους 16 παράγοντες προσωπικότητας και του Eysenck (1992) με τη θεωρία των τριών παραγόντων, ενώ αργότερα στη δεκαετία του 1980 (McCrae & Costa, 1985, 1987) το ίδιο μοντέλο απέκτησε εμπειρική και θεωρητική υποστήριξη (John & Srivastava, 1999. John, Naumann & Soto, 2008). Στη συνέχεια, τη δεκαετία του 1990 οι Costa και McCrae (1994) βασίζονται σε τέσσερα επιχειρήματα ώστε να υποστηρίξουν ότι αυτό το μοντέλο μπορεί να περιγράψει με επάρκεια βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας (John & Srivastava, 1999). Αρχικά, δηλώνουν ότι οι πέντε παράγοντες εμφανίζονται στα ερευνητικά δεδομένα ως σταθερά στο χρόνο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και εντοπίζεται η πρακτική τους χρησιμότητα σε πολλούς τομείς της ζωής. Ακόμη, κάθε παράγοντας είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας

που είναι φανερό, τόσο στην ανάλυση της φυσικής γλώσσας στην καθημερινή αλληλεπίδραση, όσο και στη δομή των ερωτηματολογίων που δημιουργούνται ειδικά για την προσωπικότητα. Επίσης, αυτοί οι παράγοντες συναντώνται σε άτομα διαφορετικής ηλικίας και γλωσσικής ομάδας και τέλος, υπάρχουν αναφορές για τη βιολογική βάση του μοντέλου με αρκετούς ερευνητές, όπως για παράδειγμα ο Eysenck (1990) και οι Plomin & McClearn (1990) να εντοπίζουν κληρονομικά στοιχεία σε κάποιους από τους παράγοντες (Ardelt, 2000. John & Srivastava, 1999. McCrae & John, 1992).

Σήμερα πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι είναι πέντε τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Απόδειξη αυτής της θεωρίας έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 50 χρόνια από διάφορους ερευνητές (Allport & Odbert's, 1936. Cattell, 1943. Goldberg, 1981. John, 1990. McCrae & Costa, 1985. McCrae & John, 1992. Norman, 1963. Saucier & Goldberg, 1996b. Tupes & Christal, 1961), οι οποίοι ανέπτυξαν δομές παρόμοιες με τους «Πέντε Μεγάλους Παράγοντες - Big Five» (John & Srivastava, 1999 . John, Naumann & Soto, 2008). Ο Coldberg (1981) ενθουσιασμένος από τη συνέπεια των αποτελεσμάτων που προέκυπταν από τις διάφορες έρευνες και την περιεκτικότητα των πέντε παραγόντων σε πολλά πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, υποστήριξε ότι αυτοί οι πέντε παράγοντες χρειάζεται να περιλαμβάνονται σε κάθε μοντέλο δόμησης ατομικών χαρακτηριστικών και διαφορών κι έτσι καθιερώθηκε αυτός ο όρος για τους «Πέντε Μεγάλους Παράγοντες της Προσωπικότητας – Big Five» (John & Srivastava, 1999). Ο McCrae και οι συνάδελφοί του βρήκαν, επίσης, ότι τα χαρακτηριστικά του μοντέλου «Big Five» είναι παγκόσμια (John & Srivastava, 1999. McCrae & John, 1992). Σε έρευνα όπου μελέτησαν άτομα από πενήντα διαφορετικές κουλτούρες βρήκαν ότι οι πέντε διαστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ακρίβεια για να περιγράψουν την προσωπικότητα τους. Βασισμένοι σε αυτήν την έρευνα, πολλοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι το μοντέλο των πέντε διαστάσεων της προσωπικότητας δεν είναι μόνο παγκόσμιο, αλλά έχει και βιολογικές ρίζες (Eysenck & Eysenck, 1985 . Gosling, 1999 στο John & Srivastava, 1999).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η θεωρία των πέντε παραγόντων αναδύθηκε για να περιγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που χρησιμεύουν στην οικοδόμηση τμημάτων της προσωπικότητας του ατόμου.

Παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπικότητα

Πολιτισμικοί παράγοντες

Έχει γίνει γνωστό μέσα από έρευνες ότι η Δεκτικότητα σε Εμπειρίες σχετίζεται με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα (Costa, McCrae & Holland, 1984) και ότι η Ευσυνειδησία μπορεί να έχει προβλεπτική αξία σε ό,τι αφορά τη σχολική επίδοση (Digman & TakemotoChock, 1981) και την αποδοτικότητα στην εργασία (Barrick & Mount, 1991) κ.ά. (John & Srivastava, 1999). Η βιβλιογραφία παρέχει επίσης στοιχεία για την εξωτερική εγκυρότητα του Μοντέλου των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων. Για παράδειγμα, σε μελέτες για την απόδοση στην εργασία (Barrick & Mount, 1991; Barrick & Stewart, 1998), το μοντέλο βρέθηκε να σχετίζεται με σημαντικά αποτελέσματα στο χώρο της εργασίας (John & Srivastava, 1999). Οι εργασιακές εμπειρίες και η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζουν το επίπεδο της αποτελεσματικότητας των ατόμων (Ardelt, 2000). Η Ευσυνειδησία έχει προκύψει ως ο μόνος γενικός προγνωστικός δείκτης της απόδοσης στην εργασία, ενώ οι άλλες διαστάσεις συνδέονται με ποιο συγκεκριμένες πτυχές της απόδοσης στην εργασία (John & Srivastava, 1999). Υπάρχουν ενδείξεις πως η προσωπικότητα μετράει ακόμα περισσότερο σε περιβάλλον ομαδικής εργασίας, όπου απαιτούνται διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες (John & Srivastava, 1999). Πιστεύουν, δηλαδή, οι ερευνητές πως η σημαντικότητα της προσωπικότητας, ως παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής απόδοσης, αυξάνεται σε πλαίσια και εργασίες όπου απαιτείται συνεργασία. Για παράδειγμα, η Προσήνεια και ο Νευρωτισμός αυξάνουν την απόδοση σε θέσεις εργασίας όπου οι εργαζόμενοι εργάζονται σε ομάδες, ενώ η Εξωστρέφεια σχετίζεται περισσότερο με την επιτυχία σε συγκεκριμένες εργασίες, όπως οι πωλήσεις (McCrae & Costa, 1987) ή η διαχείριση μιας επιχείρησης. Σε έρευνα του Smithikrai (2007) που εξέταζε τη δύναμη των πέντε παραγόντων του Μοντέλου «Big Five» σε σχέση με την επιτυχία στην εργασία σε 2.518 Ταϊλανδέζους σε επτά επαγγέλματα, για παράδειγμα φαρμακοποιούς, οδοντιάτρους, εκπαιδευτικούς κ.ά., βρέθηκε ότι ο Νευρωτισμός σχετιζόταν στατιστικά σημαντικά αρνητικά με την επαγγελματική επιτυχία, ενώ η Εξωστρέφεια και η Ευσυνειδησία σχετιζόταν θετικά (Macqueen, 2008). Η Ευσυνειδησία ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για την επαγγελματική επιτυχία για τα έξι από τα επτά επαγγέλματα και η Εξωστρέφεια ήταν σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία στην εργασία με σπουδαίες διαπροσωπικές σχέσεις (Macqueen, 2008). Επιπλέον, σε έρευνα των Costa & McCrae (2001) για την ανάπτυξη της προσωπικότητας σε σχέση με την ηλικία σε διάφορους πολιτισμούς με δείγμα 5.085 έφηβους και ενήλικες βρέθηκε ότι ο Νευρωτισμός, η Εξωστρέφεια και η

Δεκτικότητα εξασθενούσαν με το πέρασμα της ηλικίας, ενώ η Προσήνεια και η Ευσυνειδησία έτειναν να αυξάνονται (Costa, et al. 2001).

Συμπερασματικά, όπως φαίνεται και από την εκτενή βιβλιογραφία, την ιστορική εξέλιξη και την υποστήριξη που έχει λάβει το Μοντέλο των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων «Big Five Inventory» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση χαρακτηριστικών της ενήλικης προσωπικότητας έγκυρα και αξιόπιστα.

Φύλο

Όσον αφορά τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, η πορεία της ζωής των γυναικών τείνει να είναι διαφορετική και λιγότερη κανονιστική από των αντρών. Οι προσωπικότητες των αντρών επηρεάζονται από τις επαγγελματικές τους επιλογές, ενώ οι προσωπικότητες των γυναικών επηρεάζονται από τους οικογενειακούς και επαγγελματικούς τους ρόλους (Ardelt, 2000). Οι Helson & Picano (1990) κατέδειξαν ότι οι γυναίκες που βγήκαν στην αγορά εργασίας στην ηλικία ανάμεσα στα 21 με 43 έγιναν πιο ανεξάρτητες και πιο θετικές σε σχέση με τις γυναίκες που ήταν απλά νοικοκυρές (Ardelt, 2000). Όμοια, οι Helson & Moane (1987) απέδειξαν ότι αν και οι περισσότερες γυναίκες έδειχναν αναπτυξιακές αλλαγές σε σχέση με μεγαλύτερη αυτονομία και ωριμότητα από την ηλικία των 21 μέχρι τα 43, οι προσωπικότητες των γυναικών που δεν έφταναν σε υψηλές θέσεις στην καριέρα τους άλλαζαν πολύ λίγο (Ardelt, 2000). Μακροχρόνιες έρευνες υποδεικνύουν, επίσης, ότι οι διαφορές φύλου στην προσωπικότητα μειώνονται όσο περνάει η ηλικία. Οι γυναίκες τείνουν να γίνονται πιο ανεξάρτητες και πιο θετικές και οι άντρες είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την οικογένεια και την κοινωνία (Helson & Wink, 1992 στο Ardelt, 2000). Η έρευνα σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει δείξει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στο ερωτηματολόγιο «Big Five». Για παράδειγμα, οι γυναίκες αναφέρουν συστηματικά υψηλότερα ποσοστά στο Νευρωτισμό και την Προσήνεια, ενώ οι άνδρες στην Εξωστρέφεια και την Ευσυνειδησία (Costa, Terracciano & McCrae, 2001). Οι διαφορές φύλου σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι μεγαλύτερες σε ευημερείς και ισότιμους πολιτισμούς, όπου οι γυναίκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να είναι ίσες με τους άντρες. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες τείνουν να γίνουν όλο και πιο εξωστρεφής και ευσυνειδητοί και λιγότερο νευρωτικοί και ευχάριστοι, καθώς οι κουλτούρες γίνονται όλο και πιο ευημερείς και ισότιμες, αλλά το αποτέλεσμα είναι πιο έντονο για τους άνδρες (Costa, Terracciano & McCrae, 2001). Διαφορές φύλου σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το Νευρωτισμό έχουν αναφερθεί

με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στο άγχος (Feingold, 1994; Lynn & Martin, 1997) και σε συμπτώματα κατάθλιψης (Nolen-Hoeksema, 1987) και χαμηλότερα στην αυτοεκτίμηση (Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999 στο Costa et al., 2001). Ακόμη, μελέτες έχουν δείξει τις γυναίκες να έχουν μεγαλύτερο σκορ στην Προσήνεια που περιλαμβάνει την υποταγή και την αγάπη (Budaev, 1999), ενώ στην Εξωστρέφεια, που περιλαμβάνει κυριαρχία και αγάπη ο Feingold (1994) συμπέρανε ότι οι γυναίκες είναι λίγο πιο υψηλά στο σκορ, όταν οι Lynn & Martin (1997) υποστήριζαν το αντίθετο (Costa et al., 2001). Όσον αφορά τη Δεκτικότητα στην Εμπειρία υπάρχουν αποδείξεις που δείχνουν τις γυναίκες πιο ευαίσθητες στα αισθήματα. Οι Eisenberg, Fabes, Schaller & Miller (1989) μιλούν για μεγαλύτερη έκφραση συναισθημάτων από τις γυναίκες και για ικανότητα να αποκωδικοποιούν καλύτερα τα μη λεκτικά σημάδια συναισθημάτων (McClure, 2000) σε σχέση με τους άντρες (Costa et al., 2001). Επιπλέον, σε διαπολιτισμικές έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται να υπάρχει σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε πολλές χώρες. Οι Lynn & Martin (1997) εξέτασαν διαφορές φύλου στο Νευρωτισμό και την Εξωστρέφεια σε 37 χώρες. Βρήκαν ότι οι άντρες εμφάνιζαν συνέχεια μικρότερα ποσοστά στο Νευρωτισμό και μεγαλύτερα στην Εξωστρέφεια (Costa et al., 2001).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η αλλαγή στη δομή της προσωπικότητας θα χρειαστεί να μελετηθεί σε σχέση με τις αλλαγές της ωρίμανσης, τις σχετικές κοινωνικές μεταβάσεις και τα σχετικά με την ηλικία καθήκοντα ζωής.

Μοντέλα-Θεωρίες Προσωπικότητας

Η Θεωρία Προσωπικότητας του Hans Eysenck

Έχουν ήδη αναφερθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με την προσωπικότητα, η λεπτομερής έρευνα όμως των βιολογικών θεμελίων της προσωπικότητας πραγματοποιήθηκε από τον Hans Eysenck. Το κοινό του Eysenck με τους άλλους μελετητές ήταν η μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης. Με την μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης στην αρχή αναγνώρισε δύο διαστάσεις της προσωπικότητας: την εξωστρέφεια-εσωστρέφεια και τον νευρωτισμό-συναισθηματική σταθερότητα. Ο Eysenck διαπίστωσε την ύπαρξη μιας ακόμη διάστασης, στην οποία υπήρχαν γνωρίσματα εκείνα που δεν μπορούσαν να υπάρξουν στις άλλες δύο και την ονόμασε Ψυχωτισμό. Οι διαστάσεις της προσωπικότητας που αναφέρει ο Eysenck, παρουσιάζουν ξεχωριστούς τύπους ανθρώπων, που ο καθένας από αυτούς έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα, δικές τους συνήθειες και αντιδράσεις. Έτσι λοιπόν κάθε παράγοντας περιλαμβάνει μια κατηγορία χαρακτηριστικών, με τα οποία

συμπεραίνεται η συμπεριφορά και ο τύπος προσωπικότητας κάθε ανθρώπου (Παπαπέτρου, 1998). Για τη αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ των ατόμων, ο Eysenck ανέπτυξε μετρήσεις ερωτηματολογίων διαμορφωμένα με απλά ερωτήματα ώστε να βρεθεί κάθε παράγοντας ξεχωριστά. Ακόμη, στις διαστάσεις του προστέθηκε και μια τέταρτη διάσταση: το Ψεύδος που μετρά κατά πόσο οι εξεταζόμενοι απάντησαν αληθινά στις απαντήσεις.

Ακόμη, ο Eysenck εστίασε το ενδιαφέρον του και στην κληρονομικότητα, δηλαδή ανέφερε ότι οι ατομικές διαφορές οφείλονται σε κληρονομικούς παράγοντες. Επίσης τόνισε πως η διαφορετική βιολογική εγκεφαλική ανάπτυξη και η ανάπτυξη του νευρικού συστήματος κάθε ανθρώπου είναι μία από τις αιτίες που διαμορφώνονται διαφορετικού είδους προσωπικότητες (Κουτουβίδης, Μηνογιάννη & Βάρσου, 2004). Το 1975 μαζί με την αποτύπωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας δημιουργήθηκε μαζί με την τέταρτη διάσταση, του Ψεύδους, το Eysenck Personality Questionnaire (E.P.Q.). παλαιότερα είχε σχεδιαστεί το Maudsley Personality Inventory, που αναθεωρήθηκε το 1964 και μετονομάστηκε σε Eysenck Personality Inventory. Και ένα χρόνο αργότερα, κυκλοφόρησε νέα αναθεωρημένη έκδοση το Junior Eysenck Personality Inventory (Παπαπέτρου, 1998:191).

Εσωστρέφεια- Εξωστρέφεια

Οι διαφορές μεταξύ των ατόμων ανάμεσα στην εσωστρέφεια και την εξωστρέφεια οφείλονται κυρίως στη διαφορετική λειτουργία του εγκεφαλικού φλοιού. Τα εσωστρεφή άτομα παρουσιάζονται πιο ήσυχα, πιο απομονωμένα και απαισιόδοξα. Παρουσιάζουν δυσκολία στην σύναψη σχέσεων με άλλους ανθρώπους, συχνά απασχολούνται μόνο με τον εαυτό τους και τις σκέψεις, η ευαισθησία είναι κύριο χαρακτηριστικό τους, η παρουσία σε πολύ κόσμο μπορεί να τους προκαλέσει δυσφορία και γενικότερα δεν είναι κοινωνικοί. Έχουν πολύ λίγους στενούς φίλους και αντιμετωπίζουν κάθε πρόβλημα στη ζωή με σοβαρότητα. Αντιθέτως τα εξωστρεφή άτομα παρουσιάζουν κοινωνική συμπεριφορά. Δημιουργούν συνεχώς φιλίες, γνωρίζουν άλλα άτομα, είναι αισιόδοξα για την ζωή, αναζητούν νέες εμπειρίες, αντέχουν την «πληροφοριακή υπερφόρτωση» (Σερδάρης, 2002:317). Είναι αρκετά παρορμητικοί, ανοιχτόμυαλοι, η προσαρμογή σε κάθε αλλαγή είναι εύκολη, είναι γεμάτοι ζωντάνια και αναζητούν ή επιδιώκουν την διασκέδαση. Προτιμούν να βρίσκονται διαρκώς σε εγρήγορση, είναι επιθετικοί και χάνουν εύκολα την ψυχραιμία τους. Για αυτά τα δύο χαρακτηριστικά έχουν διαπιστωθεί αρκετές διαφορές στην καθημερινή ζωή όπως σύμφωνα με τους Watson & Clark (1997) οι εσωστρεφείς

παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα και καλύτερους βαθμούς στο σχολείο από τους εξωστρεφείς, οι εξωστρεφείς προτιμούν επαγγέλματα που εστιάζουν στην επαφή με τους άλλους ανθρώπους ενώ οι εσωστρεφείς προτιμούν μοναχικά επαγγέλματα, οι εξωστρεφείς έχουν πιο επιθετικό χιούμορ ενώ οι εσωστρεφείς πιο πνευματώδες και σοβαρό.

Νευρωτισμός- Συναισθηματική Σταθερότητα

Αναφορικά με τον Νευρωτισμό, πρέπει αρχικά να διατυπωθεί πως «δεν σχετίζεται με τον εγκεφαλικό φλοιό αλλά με το νευρικό σύστημα». Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα σε Νευρωτισμό είναι συνήθως ασταθή, ανισόρροπα, παρουσιάζουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις κάτω από συνθήκες άγχους και ψυχοσωματικά προβλήματα. Η διάθεσή τους αλλάζει συνεχώς και κυριαρχεί η ένταση και μια διαρκή ανησυχία. Ωστόσο, άτομα με χαμηλή βαθμολογία σε Νευρωτισμό, παρουσιάζονται συναισθηματικά σταθερά, ήρεμα, ανταπεξέρχονται σε αγχωτικές καταστάσεις, είναι σίγουρα με έντονη αποφασιστικότητα και γενικότερα παρουσιάζουν σταθερή συμπεριφορά και χαρακτήρα.

Ψυχωτισμός

Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό υπάρχει σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άνθρωπο και γενικότερα είναι λιγότερο γνωστά τα πράγματα για τη συγκεκριμένη διάσταση. Άτομα που εμφανίζουν έντονα τα χαρακτηριστικά του Ψυχωτισμού, παρουσιάζονται με έντονα χαρακτηριστικά των ψυχικών διαταραχών από την μία επιθυμούν τις κοινωνικές συνενυρέσεις και από την άλλη επιθυμούν την μοναξιά τους. Είναι κυρίως επιθετικά, ψυχρά και με έντονη έλλειψη συναισθημάτων (Σερδάρης, 2002:317).

Το μοντέλο των μεγάλων πέντε παραγόντων

Σε αυτό το υποκεφάλαιο γίνεται συζήτηση για την προσωπικότητα και το μοντέλο των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων «Big Five Inventory». Σύμφωνα με την άποψη που βρίσκει σύμφωνη την πλειοψηφία των θεωρητικών (Costa & McCrae, 1985. Goldberg 1990. John 1990. John, Donahue & Kentle, 1991. McCrae & John, 1992) η ανθρώπινη προσωπικότητα συνίσταται από πέντε βασικές διαστάσεις, που συχνά αναφέρονται ως «Big Five» χαρακτηριστικά προσωπικότητας (John & Srivastava, 1999. John, Naumann & Soto, 2008. McCrae, 2002), οι οποίες είναι :

η Εξωστρέφεια (Extraversion), με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την κοινωνικότητα, την ισχυρογνωμοσύνη, την ενεργητικότητα, τη φιλοδοξία, την αυτοέκφραση και την επιβεβαίωση,

η Προσήνεια (Agreeableness), η οποία σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η φιλική διάθεση, η διαπροσωπική ευαισθησία, η συνεργασία, ο αλτρουισμός, η κατανόηση, η εμπιστοσύνη, η φερεγγυότητα, η συμπόνια, η υποχωρητικότητα, η εκδήλωση ενδιαφέροντος και η ευγένεια,

η Ευσυνειδησία (Conscientiousness), που σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η οργάνωση, η ανάληψη καθηκόντων, η υπευθυνότητα, η αξιοπιστία, η αφοσίωση, η εργατικότητα και τα κίνητρα για επιτυχία,

ο Νευρωτισμός (Neuroticism), με χαρακτηριστικά όπως είναι η νευρικότητα, ο εγωισμός, η μελαγχολία, το άγχος και η κακή, ασταθής συναισθηματική διάθεση, σε αντίθεση με το χαμηλό νευρωτισμό με χαρακτηριστικά τη συναισθηματική σταθερότητα, την ηρεμία, την αυτοπεποίθηση, την ασφάλεια, την ετοιμότητα και την ικανοποίηση και

η Δεκτικότητα σε Εμπειρία (Openness to experience), που συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η αισθητική ευαισθησία, η φαντασία, η καινοτομία, η ευρηματικότητα, η δημιουργικότητα, το θάρρος, η διάθεση για γνώση και για νέες εμπειρίες.

Πίνακας 1. Οι διαστάσεις της προσωπικότητας σύμφωνα με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων και τα χαρακτηριστικά που δημιουργούνται ανάλογα με το επίπεδο αναφοράς τους βασισμένα στους Costa & McCrae (1992) (John & Srivastava, 1999. John, Naumann & Soto, 2008. McCrae, 2002):

Διάσταση Προσωπικότητας	Υψηλό Επίπεδο	Χαμηλό Επίπεδο
Νευρωτισμός	Ευαίσθητος, νευρικός	Ασφαλής, με αυτοπεποίθηση
Εξωστρέφεια	Φιλικός, ενεργητικός	Ντροπαλός, εσωστρεφής
Δεκτικότητα σε Εμπειρία	Εφευρετικός, περίεργος	Προσεκτικός, συντηρητικός
Προσήνεια	Φιλικός, φιλεύσπλαχνος	Ανταγωνιστικός, ελκρινής
Ευσυνειδησία	Επαρκής, οργανωμένος	Καλόβολος, απρόσεκτος

Στήριξη σε αυτό το μοντέλο των μεγάλων πέντε παραγόντων δίνει α) η παραγοντική ανάλυση των γλωσσικών όρων των χαρακτηριστικών (John & Srivastava, 1999. John, Naumann & Soto, 2008), β) η ανάλυση της γενετικής συμβολής στην προσωπικότητα

(Ardelt, 2000) και γ) η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων από τις βαθμολογήσεις και τα ερωτηματολόγια (John & Srivastava, 1999. John, Naumann & Soto, 2008).

Σχετικά με την παραγοντική ανάλυση των γλωσσικών όρων, η εξέταση των γλωσσικών όρων που περιγράφουν την προσωπικότητα είναι ένας τρόπος για να φανούν οι πτυχές της προσωπικότητας και να βαθμολογήσουν τα άτομα τον εαυτό τους ή τους άλλους σε μια ποικιλία χαρακτηριστικών. Για τη δημιουργία αυτής της ταξινόμησης χρησιμοποιήθηκε η λεξική προσέγγιση. Εντοπίστηκαν, δηλαδή, οι καθημερινές λέξεις που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της προσωπικότητας και της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης και ύστερα από στατιστική ανάλυση κατηγοριοποιήθηκαν για να οριστούν τα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν μεταξύ τους, μέχρι που κατέληξαν στην κατασκευή των πέντε αυτών μεγάλων παραγόντων (John & Srivastava, 1999. McCrae & John, 1992).

Σχετικά με τη γενετική συμβολή στην προσωπικότητα, οι εξελικτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας υπάρχουν επειδή διευκολύνουν την προσαρμογή στη διαδικασία της φυσικής επιλογής (John & Srivastava, 1999). Ακόμη, φαίνεται ότι το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων έχει βιολογική βάση επειδή ανεξάρτητες μετρήσεις έχουν εντοπίσει στοιχεία κληρονομικότητας. Οι Plomin & McClearn (1990) αποδίδουν ένα μέρος του παράγοντα «Δεκτικότητα σε Εμπειρία» σε κληρονομικές επιδράσεις, ενώ ο Eysenck (1990) εντόπισε γενετική βάση στον «Ψυχωτισμό» (John & Srivastava, 1999). Οι ερευνητές των χαρακτηριστικών, όπως για παράδειγμα οι McCrae & Costa (1982) δηλώνουν ότι η θέση ενός ατόμου στους παράγοντες της «Μεγάλης Πεντάδας» μένει αρκετά σταθερή από την ηλικία των 30 και μετά (Ardelt, 2000. McCrae & John, 1992). Η δομή της προσωπικότητας είναι πιο σύνθετη στην παιδική ηλικία, ενώ κάποιοι παράγοντες εμφανίζονται με μεγαλύτερα ποσοστά στην εφηβεία και με μικρότερα στην ενήλικη ζωή (Ardelt, 2000). Ενώ, άλλοι όπως ο Haan (1981) & οι Moss & Susman (1980) υποστηρίζουν ότι καθώς τα διαστήματα ανάμεσα στις μετρήσεις μεγαλώνουν, η απόδειξη σταθερότητας της προσωπικότητας μειώνεται (Ardelt, 2000).

Μέτρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας

Σχετικά με την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων από τις βαθμολογήσεις και τα ερωτηματολόγια, υπάρχει το ερωτηματολόγιο με τις 240 δηλώσεις για τη μέτρηση των Πέντε Παραγόντων, το NEO-PI-R των Costa & McCrae (1992) και το μικρότερο με τις 60 δηλώσεις το NEO-FFT (Five-Factor Theory) μία σύντομη εκδοχή βασισμένη στην εκδοχή του 1985 το NEO-PI των Costa & McCrae (1985) (John & Srivastava, 1999. John,

Naumann & Soto, 2008. Soto & John, 2009). Οι βαθμολογήσεις στο NEO-PI-R συνδέονται με τις βαθμολογήσεις σε άλλα ερωτηματολόγια προσωπικότητας (McCrae & Costa, 1987) που στηρίζονται στην παραγοντική ανάλυση, όπως το ερωτηματολόγιο των τριών παραγόντων του Eysenck (1992) και το ερωτηματολόγιο των 16 Παραγόντων του Cattell (1943) (John & Srivastava, 1999; John, Naumann & Soto, 2008. McCrae & John, 1992).

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι η κλίμακα «Big Five Inventory - Μεγάλοι Πέντε Παράγοντες» είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για την περιγραφή της ενήλικης και αναπτυσσόμενης προσωπικότητας, του οποίου η περιγραφική του δυνατότητα φαίνεται να επεκτείνεται και διαπολιτισμικά (McCrae, 2002. Rammstedt & John, 2007). Ακόμη, η διερεύνηση των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας μπορεί να μας δώσει αρκετά στοιχεία για την διαπροσωπική επικοινωνία των ατόμων, ακόμα και όταν αυτά προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (John & Srivastava, 1999; John, Naumann & Soto, 2008).

Ενίσχυση των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας, ανάπτυξη και εξέλιξη ανάλογα με την ηλικία

Οι ερευνητές των χαρακτηριστικών υποστηρίζουν ότι η θέση ενός ατόμου στα χαρακτηριστικά της μεγάλης πεντάδας παραμένει αρκετά σταθερή μετά την ηλικία περίπου των 30. Φαίνεται όμως ότι πριν την ηλικία αυτή σημειώνεται σημαντική ανάπτυξη και αλλαγή γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «όπως η ευφυΐα και το ύψος, έτσι και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας φαίνεται πως έχουν ένα σημείο πλήρους ωριμότητας». Η ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν ολοκληρώνεται πριν από το τέλος της πρώτης εικοσαετίας (Costa & McCrae, 1994).

Μια σειρά από μελέτες δείχνουν ότι οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες στα είκοσι με εικοσιπέντε τους χρόνια έχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά νευρωτισμού και εξωστρέφειας και χαμηλότερα ποσοστά συνεργατικότητας και ευσυνειδησίας από ότι οι μεγαλύτεροι ενήλικες. Αυτά τα ευρήματα είναι ευνόητα όταν συγκρίνουμε μαθητές λυκείου και φοιτητές πανεπιστημίου με τους γονείς τους. Κατά μέσο όρο οι έφηβοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα άγχη και προβλήματα με την αποδοχή και τη αυτοεκτίμηση (υψηλότερος Νευρωτισμός), ότι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο τηλέφωνο και στις κοινωνικές δραστηριότητες με τους φίλους τους (υψηλή Εξωστρέφεια), είναι περισσότερο δηκτικοί και απαιτητικοί απέναντι σε συγκεκριμένα άτομα και στην κοινωνία γενικότερα (χαμηλή Συνεργατικότητα) και έχουν την τάση να είναι λιγότερο ευσυνείδητοι και

υπεύθυνοι από ότι περιμένουν οι άλλοι από αυτούς (χαμηλότερη Ευσυνειδησία). Πιο γενικά, τα ευρήματα για αλλαγές στην μεγάλη πεντάδα ανάμεσα στα είκοσι και στα τριάντα χρόνια ερμηνεύονται ως δείγματα εξέλιξης προς μια μεγαλύτερη ωριμότητα. Στα τριάντα επαλυθεύεται η υπόθεση ότι οι ρόλοι των ενηλίκων ως επαγγελματιών και γονέων συνοδεύονται από μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και συναισθηματική ισορροπία, καθώς επίσης και μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση και ικανότητα (Costa & McCrae, 1994).

Σχέση Προσωπικότητας και Ακαδημαϊκής επίδοσης

Παράλληλα με την έρευνα για την επίδραση των γνωστικών προγνωστικών δεικτών στην ακαδημαϊκή επίδοση υπήρξε μακρά παράδοση της έρευνας σχετικά με τους μη γνωστικούς προγνωστικούς δείκτες στην ακαδημαϊκή επίδοση. Μια αξιόλογη πρωταρχική μελέτη αναφέρθηκε από τον Webb (1915), ο οποίος εξέτασε τη σημασία του "χαρακτήρα" των μαθητών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, και παρείχε τις πρώτες ενδείξεις ότι η νοημοσύνη δεν ήταν το μόνη μεμονωμένη ικανότητα που συνδέεται με την ακαδημαϊκή απόδοση.

Συγκεκριμένα, ο Webb προσδιόρισε έναν παράγοντα θέλησης, τον οποίο χαρακτήρισε *w*, υπονοώντας μια σύγκριση με το *g* του Spearman. Όπως και το *g*, το Webb *w* συνοψίζει αποτελεσματικά μια σειρά μετρήσεων των μαθητών, και είχε μια σημαντική σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, όμως αυτή η σχέση ήταν ανεξάρτητη από το *g*. Ωστόσο, ο συντελεστής *w* του Webb έλαβε λίγη προσοχή σε μεταγενέστερες έρευνες μέχρι πρόσφατα.

Πρόσφατες μετα-αναλύσεις της εκπαιδευτικής έρευνας (Poropat, 2009, Richardson, Abraham, & Bond, 2012) έδειξαν ότι υπάρχουν πράγματι συνεπείς σχέσεις μεταξύ προσωπικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης.

Ευσυνειδησία

Έχει πολλά κοινά με τον παράγοντα *w* του Webb (Poropat, 2009, Richardson et al., 2012). Προβλέπει διαρκώς βαθμούς στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .21$: Richardson et al., 2012) σε προγνωστική ισχύ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .23$: Richardson et al., 2012). Αυτές οι συσχετίσεις είναι σημαντικά ισχυρότερες όταν η ευσυνειδησία έχει βαθμολογηθεί από ένα εξωτερικό παρατηρητή, όπως οι γονείς των μαθητών, οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί, τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .50$: Poropat, 2014a) όσο και στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r = 0,38$: Poropat, 2014b).

Οι ακριβείς διαδικασίες με τις οποίες η ευσυνειδησία συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση δεν έχει κατανοηθεί πλήρως, αλλά η έρευνα έχει συνδέσει τη ευσυνειδησία με ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και ικανοτήτων που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει μέρος αυτής της συσχέτισης.

Είναι σημαντικό ότι η ευσυνειδησία συνδέεται στενά με την προσπάθεια ελέγχου (Poropat, 2016), μια διάσταση της ιδιοσυγκρασίας που αντικατοπτρίζει τις ικανότητες αυτο-ρύθμισης όπως η ικανότητα του ατόμου να κατευθύνει εσκεμμένα την προσοχή του και την ικανότητα διατήρησης της προσοχής σε ένα έργο, καθώς και την ικανότητα σκόπιμης εκκίνησης ή αναστολής (Rothbart, 2007). Αυτές οι αυτο-ρυθμιζόμενες ικανότητες είναι θεμελιώδεις για τη συμπεριφορά που κατευθύνεται από το στόχο, τον προγραμματισμό, τον έλεγχο της πίεσης και την ακόλουθη ρύθμιση, τα οποία αποτελούν όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ευσυνειδησίας (Roberts, Jackson, Fayard, Edmonds & Meints, 2009).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι πιο ευσυνείδητοι μαθητές κερδίζουν πολύ περισσότερα αποτελέσματα σε σχέση με μαθησιακούς παράγοντες όπως η επιμονή (Komarraju & Karau, 2005), το κίνητρο επίτευξης (Richardson & Abraham, 2009), η παρακολούθηση της τάξης (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003, Conard, 2006) και η χρήση των στρατηγικών μάθησης της αυτο-ρύθμισης (Bidjerano & Dai, 2007. McKenzie, Gow, & Schweitzer, 2004) από τους μη ευσυνείδητους ομολόγους τους.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι ευσυνείδητοι μαθητές είναι πιο επικεντρωμένοι στις εργασίες και ότι τους απασχολούν περισσότερο οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, γεγονός που διευκολύνει τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοσή τους ενάντια στις αντιξοότητες (MacCann, Lipnevich, Burrus & Roberts, 2012. Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012).

Τελικά, η ευσυνειδησία συνδέεται με την ολοκλήρωση (π.χ. Alarcon & Edwards, 2013). Οι περισσότεροι ευσυνείδητοι μαθητές είναι πιο πιθανό να ολοκληρώσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, τα οποία είναι πιθανό να σχετίζονται με την ευσυνειδησία, προωθώντας την ακαδημαϊκή επίδοση.

Δεκτικότητα σε εμπειρία

Εκτός από τη ευσυνειδησία, η δεκτικότητα είναι ο παράγοντας που σχετίζεται περισσότερο με την ακαδημαϊκή επίδοση (Poropat, 2009, 2014a, 2014b. Richardson et al., 2012). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες είναι σχεδόν εξίσου αποτελεσματική με την ευσυνειδησία στην στατιστική πρόβλεψη των ακαδημαϊκών

επιδόσεων αλλά λιγότερο αποτελεσματική γίνεται στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Poropat, 2009).

Ωστόσο, όπως συμβαίνει και με την ευσυνειδησία που περιγράφεται από εξωτερικούς παρατηρητές, η δεκτικότητα μέσω περιγραφής τρίτων συνδέεται στενότερα με την ακαδημαϊκή επίδοση από ό, τι η νοημοσύνη, τουλάχιστον στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .28$; Poropat, 2014b).

Μεταξύ των διαστάσεων του FFM, η δεκτικότητα είναι ίσως ο πιο περίπλοκος παράγοντας και σίγουρα συζητήθηκε πιο έντονα. Ο λόγος για αυτήν την απροσδιοριστία είναι ότι ο παράγοντας της δεκτικότητας περιλαμβάνει και μια δημιουργική συνιστώσα που αντικατοπτρίζει τα καλλιτεχνικά και στοχαστικά ενδιαφέροντα και ένα συστατικό της διανόησης που αντανακλά την περιέργεια και την προσέγγιση για την μάθηση. Είναι συγκεκριμένα το συστατικό της περιέργειας που οδηγεί στις συσχετίσεις ανάμεσα στην δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και την ακαδημαϊκή επίδοση (von Stumm, Hell, Hell & Chamorro-Premuzic, 2011) και η συνιστώσα της νοημοσύνης-περιέργειας φαίνεται να αντιπροσωπεύει επίσης τις συσχετίσεις μεταξύ δεκτικότητας και νοημοσύνης που βρέθηκαν σταθερές (Ackerman & Heggestad, 1997. Goff & Ackerman, 1992). Τα άτομα που έχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες στην δεκτικότητα τείνουν να αναζητούν και να απολαμβάνουν νέες και διεγερτικές γνωστικές δραστηριότητες, προφανώς με αποτέλεσμα τη γνωστική ανάπτυξη και συσσώρευση γνώσεων. Ως εκ τούτου, η δεκτικότητα, και κυρίως η διανοητική δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, ανήκει στα "πνευματικά επενδυτικά χαρακτηριστικά" (von Stumm & Ackerman, 2013).

Η έρευνα για τη δημιουργία κινήτρων υποστηρίζει την ιδέα ότι η δεκτικότητα διευκολύνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις εν μέρει μέσω των αυτοεπιβαλλόμενων "πνευματικών επενδύσεων". Οι σπουδαστές με υψηλή δεκτικότητα είναι πιο περίεργοι και διερευνητικοί, με περισσότερα εσωτερικά κίνητρα να γνωρίζουν, να σκέφτονται και να αναλύουν για τη βελτίωση των νοητικών ικανοτήτων και την αύξηση των γενικών ικανοτήτων τους (Bernard, 2010 · Clark & Schroth, 2010; Komarraju & Karau, 2005. Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009).

Τέτοιοι φοιτητές επίσης, έχουν μια βαθιά προσέγγιση μάθησης (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009) και βαθύτερες μορφές μάθησης και στρατηγικές μάθησης, όπως η βαθύτερη επεξεργασία και η κριτική σκέψη (Bidjerano & Dai, 2007. Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011). Επιπλέον, η δεκτικότητα είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας FFM (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007). Η δεκτικότητα προβλέπει επίσης τα συνολικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα του ατόμου, έτσι ώστε τα άτομα με υψηλές σχετικά βαθμολογίες

στην δεκτικότητα να είναι πιο πιθανό να επιτύχουν ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της ζωής τους (π.χ. Costa et al., 1986).

Προσήνεια

Η αυτοπεριορισμένη προσήνεια έχει θετικούς συσχετισμούς με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Poropat, 2009. Richardson et al., 2012), αλλά οι συσχετίσεις αυτές είναι μέτριες εκτός από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .30$: Poropat, 2009). Όταν υπάρχουν αξιολογήσεις από τρίτους, οι συσχετισμοί μεταξύ προσήνειας και ακαδημαϊκής επίδοσης δεν επηρεάζονται από το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά παραμένουν σχετικά μέτριες ($r = .09$: Poropat 2014a · $r = .10$: Poropat, 2014b). Η προσήνεια συνδέεται με τη συνεργατική συμπεριφορά προς το κοινωνικό περιβάλλον και μια συμμόρφωση προς τις κοινωνικές απαιτήσεις. Ως εκ τούτου, η ευχαρίστηση που απορρέει από την επιθυμία του μαθητή να «συναντηθεί» με άλλους (π.χ. δασκάλους και γονείς) εκδηλώνεται σε ακαδημαϊκό επίπεδο στα κίνητρα και τις συμπεριφορές που αποσκοπούν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, κατά κύριο λόγο μέσω της επιφανειακής μάθησης (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001). Ομοίως, συσχετίζεται με εξωγενείς τύπους ακαδημαϊκού κινήτρου, που σημαίνει ότι τείνουν να γίνονται πιο ευχάριστα άτομα γιατί επιλέγουν να προσδιορίσουν και να ενσωματώσουν τις κοινωνικά αποδεκτές αξίες που συναντούν στον ακαδημαϊκό χώρο, οδηγώντας τους περισσότερο ευχάριστους μαθητές να εκτιμήσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις επειδή είναι η κοινωνικά αποδεκτή αξία (Clark & Schroth, 2010. Komarraju et al., 2009). Σύμφωνα με αυτό, η προσήνεια συνδέεται με το κίνητρο της ακαδημαϊκής εμμονής, το ενδιαφέρον για αυτοεκτίμηση και τον προσανατολισμό προς τους βαθμούς (Komarraju & Karau, 2005).

Αυτή η κοινωνική συμμόρφωση αντανακλάται συμπεριφορικά, με τους περισσότερους ευχάριστους μαθητές να δαπανούν περισσότερο χρόνο (Lubbers, Van Der Werf, Kuypers, & Hendriks, 2010), για την εξοικείωση με την εργασία με τη χρήση περισσότερων στρατηγικών μάθησης και μορφών μάθησης, όπως η διαχείριση του χρόνου, (Bidjerano & Dai, 2007. Komarraju et al., 2011). Αυτοί οι παράγοντες κινήτρου και συμπεριφοράς βοηθούν να εξηγηθεί γιατί η προσήνεια συμπεριφορά έχει μια θετική, αν και περιορισμένη, συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Συναισθηματική σταθερότητα

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει αξιοσημείωτη συσχέτιση μεταξύ της αυτο-εκτιμώμενης συναισθηματικής σταθερότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης ($r = .20$:

Poropat, 2009), αλλά στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση η συσχέτιση είναι αμελητέα ($r = .01$ και $-.01$, αντίστοιχα: Poropat, 2009). Ωστόσο, όπως με την προσήνεια, οι συσχετισμοί μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συναισθηματικής σταθερότητας μέσω της αξιολόγησης από τρίτους παραμένουν σταθεροί σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα ($r = .18$ σε όλα τα επίπεδα: Poropat, 2014a, 2014b). Αυτή η διαφορά στις συσχετίσεις φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι η συναισθηματική σταθερότητα είναι η διάσταση του FFM που υπόκειται περισσότερο στις προκαταλήψεις του κριτή (Poropat & Corr, 2015).

Τα συναισθηματικά σταθερά άτομα έχουν χαμηλότερα επίπεδα επίδρασης των αρνητικών επιπτώσεων και υψηλότερη ποιότητα ζωής, και είναι λιγότερο επιρρεπή στο να πάσχουν από ψυχολογικές διαταραχές (Kotov, Gamez, Schmidt, & Watson, 2010. Steel et al., 2008).

Η συναισθηματική σταθερότητα συνδέεται επίσης με την αυτο-αποτελεσματικότητα των επιδόσεων (Judge & Ilies, 2002), η οποία αποτελεί ισχυρή πρόβλεψη των ακαδημαϊκών επιδόσεων ($r = .59$: Richardson et al., 2012).

Υπό αυτό το πρίσμα, θα μπορούσε κανείς να αναμένει ότι η συναισθηματική σταθερότητα θα μεταφραζόταν σε καθαρά θετικά κίνητρα και αποτελέσματα στον ακαδημαϊκό κόσμο. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ συναισθηματικής σταθερότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης έχει αποδειχθεί πιο περίπλοκη. Πιο συγκεκριμένα τα περισσότερα συναισθηματικά σταθερά άτομα είναι πιο πιθανό να επικεντρωθούν σε ένα στόχο και να μάθουν από σφάλματα (Zhao, 2011) και χρησιμοποιούν μορφές μάθησης και στρατηγικές που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση γενικά, όπως η ανάλυση, η οργάνωση και η ενσωμάτωση νέου υλικού με την προηγούμενη γνώση (Komarraju et al., 2011. Lubbers et al., 2010). Ωστόσο, η συναισθηματική σταθερότητα συνδέεται επίσης με την ύπαρξη μικρότερης πιθανότητας να δοκιμάσουν νέο υλικό και οι περισσότεροι συναισθηματικά σταθεροί μαθητές να διαθέσουν λιγότερο χρόνο στην εργασία τους (Bidjerano & Dai, 2007, Lubbers et al., 2010). Επίσης τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής σταθερότητας συνδέονται με την ακαδημαϊκή αποθάρρυνση, την εξασθένιση από το άγχος, την απόσυρση (Clark & Schroth, 2010, Komarraju & Karau, 2005. Komarraju et al, 2009), αλλά και με προσανατολισμό προς την επίτευξη καλών βαθμών (Komarraju & Karau, 2005). Η τελευταία αντανάκλα πιθανώς το φόβο της αποτυχίας, καθώς η χαμηλή συναισθηματική σταθερότητα συνδέεται με στόχους του να αποφύγει κανείς τις αρνητικές αξιολογήσεις και την αντίληψη της ανικανότητας σε σχέση με άλλους (Payne et al., 2007).

Εξωστρέφεια

Η εξωστρέφεια έχει μόνο μέτριες συσχετίσεις με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις συνολικά (Poropat, 2009. Richardson et al., 2012) με την ισχυρότερη σχέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .18$: Poropat, 2009). Συσχετισμοί με αξιολόγηση μέσω τρίτων μεταξύ εξωστρέφειας και ακαδημαϊκής επίδοσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .11$: Poropat, 2014a) και δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r = .05$: Poropat, 2014b) είναι επίσης σχετικά μέτρια σε σύγκριση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε άλλες διαστάσεις του FFM. Έτσι, η εξωστρέφεια έχει κάποια σημασία για την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά πρέπει να αποφευχθεί η υπερβολική ερμηνεία αυτών των μικρών συσχετισμών.

Ωστόσο, η εξωστρέφεια έχει συνδεθεί αξιόπιστα με μια σειρά μαθησιακών μεταβλητών. Τα πιο εξωστρεφή άτομα γενικά έχουν υψηλότερη υποκειμενική ευεξία, όπως θετική επίδραση και ποιότητα ζωής, πιθανότατα λόγω της δημιουργίας θετικών εμπειριών ζωής διευκολυνόμενων από την κοινωνική συνιστώσα της εξωστρέφειας (Steel et al., 2008). Αυτή η κοινωνικότητα, η βεβαιότητα και η ενεργητικότητα, η εμπλοκή με το κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζει τα εξωστρεφή άτομα μπορεί να είναι επωφελής για τη μάθηση που συνεπάγεται συχνές αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς ή συνομηλίκους. Συνεπές με αυτό είναι το γεγονός ότι περισσότερο οι εξωστρεφείς φοιτητές είναι καλύτεροι στην αναζήτηση βοήθειας από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτές τους όταν συναντούν προβλήματα (Bidjerano & Dai, 2007). Αυτό επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση, αλλά κάνει επίσης τον μαθητή να είναι πιο ορατός από τον δάσκαλο (Poropat, 2014a). Η ορατότητα μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή κατάσταση του σπουδαστή, διότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι πιο συχνές, έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται τα ντροπαλά παιδιά ως λιγότερο έξυπνα και λιγότερο ακαδημαϊκά προικισμένα από τους πιο ομιλητικούς συνομηλίκους τους (Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor, 2011). Αυτό μπορεί να εξηγήσει τη θετική σχέση μεταξύ της εξωστρέφειας και της ακαδημαϊκής επίδοσης που διαπιστώθηκε σε αυτό το εκπαιδευτικό επίπεδο. Ωστόσο, αυτά τα ίδια χαρακτηριστικά της κοινωνικότητας και ο προσανατολισμός προς το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί επίσης να αποτελέσει πρόκληση για τον εξωστρεφή φοιτητή.

Οι σπουδαστές με υψηλή εξωστρέφεια γενικά έχουν πιο υψηλό ακαδημαϊκό κίνητρο και έχουν υψηλότερη μάθηση (Clark & Schroth, 2010 · Payne et al., 2007), αλλά έχουν και κίνητρα να δαπανήσουν να συμμετέχουν σε κοινωνίες και εκδηλώσεις, να εξερευνούν το κοινωνικό περιβάλλον κλπ. (Bernard, 2010). Αυτή η δυσκολία που προκαλείται από την κοινωνικότητα μπορεί να εξηγήσει εν μέρει γιατί η σχέση μεταξύ εξωστρέφειας και

ακαδημαϊκής επίδοσης μειώνεται σε υψηλότερα ακαδημαϊκά επίπεδα, όπου οι μαθητές έχουν περισσότερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΖΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της αυτο-ρύθμισης και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη χρήση του όρου. Στη συνέχεια παρατίθενται τα πιο σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την μέτρησή της και αναδεικνύεται η δυνατότητα ενίσχυσής της μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος, γίνεται αναφορά στην σχέση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης με την ακαδημαϊκή επίδοση και με την προσωπικότητα.

Η έννοια της αυτο-ρύθμισης και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Θεωρία της αυτο-ρύθμισης.

Αρκετές θεωρίες για την ερμηνεία των κινήτρων στηρίζονται στην ιδέα της ανθρώπινης αυτο-ρύθμισης. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου- Ευκλείδη (2012), η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται σε κάθε προσωπική ενέργεια, από τα αντανakλαστικά μέχρι τις πιο περίπλοκες δράσεις, που συμβάλλουν στον καθορισμό των στόχων που θέτει το άτομο. Ως μηχανισμός, ωστόσο, διαφέρει από την αυτόματη επεξεργασία καθώς απαιτεί συγκέντρωση, προσοχή και συνεχή λήψη αποφάσεων, ενώ το σημαντικότερο στοιχείο της είναι ο έλεγχος που συνδέει το άτομο με το περιβάλλον του για την επίτευξη στόχων. Κατά την Κωσταρίδου- Ευκλείδη (2011), η αυτο-ρύθμιση ενεργοποιείται όταν το άτομο κληθεί να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις και χρειάζεται να προσαρμοστεί σε αυτές.

Παράλληλα, κατά τη διαδικασία της αυτο-ρύθμισης το άτομο κινητοποιείται και συντηρεί γνώσεις, συμπεριφορές αλλά και συναισθήματα, τα οποία είναι προσανατολισμένα στην επίτευξη ενός στόχου (Zimmerman, 2002). Ο Whitman (1990), αναφέρει πως η διαδικασία της αυτο-ρύθμισης περιλαμβάνει τρεις επιμέρους φάσεις:

□ Αυτοπαρατήρηση: Το άτομο παρατηρεί το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον και τον τρόπο που δρα μέσα σε αυτά

- Αυτοαξιολόγηση: Το άτομο αποφασίζει σχετικά με την αποδοχή της συμπεριφοράς
- Αυτοαντίδραση: Το άτομο διαχειρίζεται τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, ανάλογα με το αν κατέκτησε ή όχι το στόχο του (Whitman, 1990).

Θεωρία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (SRL)

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, πολλές είναι οι θεωρίες μάθησης που εντάσσουν την αυτο-ρύθμιση στη διαμόρφωση της μάθησης. Εφόσον το άτομο βρίσκεται σε θέση να έχει έλεγχο τόσο στη σκέψη όσο και στη συμπεριφορά του, η αυτο-ρύθμιση επιδρά ουσιαστικά στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ η ικανότητα της να ελέγχει ορισμένες πτυχές των κινήτρων, καθορίζει σε κάποιο βαθμό και στα επιτεύγματα των μαθητών (Pintrich & DeGroot, 1990. Wolters, 2003). Έτσι, τα κίνητρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αυτο-ρύθμιση (Boekarts, 2010).

Οι Pintrich & DeGroot (1990), περιέγραψαν τη σχέση αυτή ως αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Self-Regulated Learning), μία δυναμική και δημιουργική διαδικασία, δηλαδή, που εμπεριέχει αρχικά τον καθορισμό στόχων από το μαθητή, ενώ στη συνέχεια ο ίδιος βρίσκεται σε θέση να παρακολουθεί, να ρυθμίζει και να ελέγχει τόσο τα κίνητρα όσο και τη συμπεριφορά για την επίτευξή τους (Pintrich, 2000. Zimmerman 2008).

Επιπροσθέτως, ο Pintrich (2004), ισχυρίστηκε πως όσο οι μαθητές διαμορφώνουν τα δικά τους νοήματα, θέτοντας στόχους και επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές για να τους υλοποιήσουν, σταματούν να είναι απλώς παθητικοί δέκτες των εξωτερικών πληροφοριών που δέχονται. Πλέον είναι ξεκάθαρο πως η παραδοσιακή διδασκαλία τείνει να αντικατασταθεί από την παροχή πρωτοβουλιών στο άτομο, με σκοπό τον προσανατολισμό στους δικούς του στόχους (Pintrich, 2004).

Αναλύοντας τον παραπάνω ορισμό, προκύπτει ότι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση συντελείται από δύο κύρια συστατικά: α) τα κίνητρα μάθησης και β) τις στρατηγικές μάθησης. Επομένως, σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή τα κίνητρα βρίσκονται ανάμεσα σε ορισμένες πτυχές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που επιδέχονται ρύθμιση (Pintrich, 2000).

Ο Zimmerman (2000), προκειμένου να συνδέσει την αυτο-ρύθμιση με τα κίνητρα μάθησης πρότεινε ένα κυκλικό μοντέλο τριών φάσεων, το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά, καθώς καθεμία φάση επηρεάζει την επόμενη. Ο Zimmerman μίλησε για

α) τη φάση σχεδιασμού- προετοιμασίας (Forethought), β) τη φάση εκτέλεσης (Performance) και γ) τη φάση του αυτοστοχασμού (Self-reflection) (βλ. Σχήμα 1).

Λόγω της κυκλικότητας του μοντέλου, η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν η φάση του αυτοστοχασμού επηρεάσει τη φάση σχεδιασμού. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει την ανατροφοδότηση με σκοπό να προσπαθήσει εκ νέου για μάθηση (Zimmerman, 2000).

Οι τρεις φάσεις του μοντέλου του Zimmerman αναφέρονται αρχικά σε διαφορετικές γνωστικές ικανότητες που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Αρχικά στη φάση του σχεδιασμού, το άτομο προβαίνει στη γνωστική διεργασία της ανάλυσης έργου, που περιλαμβάνει τη στοχοθεσία και τις στρατηγικές σχεδιασμού. Έπειτα, κατά την υλοποίηση (εκτέλεση), ενεργοποιεί διεργασίες όπως ο αυτοέλεγχος που εμπεριέχει την αυτοδιδασκαλία και την επικέντρωση της προσοχής και η αυτοπαρατήρηση που εμπεριέχει τη μεταγνωστική παρακολούθηση και την αυτοκαταγραφή. Τέλος, σύμφωνα με τον Κολιάδη (2006), στη φάση του αυτοαναστοχασμού, το άτομο προβαίνει σε αυτοαξιολόγηση, αξιολογώντας τη συμπεριφορά του και σε αυτοενίσχυση, επιβραβεύοντας τον εαυτό του ή επιπλήττοντας τον ύστερα από αποτυχία.

Θεωρία αυτο-προσδιορισμού (SDT) των Deci και Ryan (1987)

Η θεωρία αυτο-προσδιορισμού (SDT) είναι μια γενική θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων και ασχολείται με τις επιλογές που οι άνθρωποι κάνουν με δική τους ελεύθερη βούληση και πλήρη αίσθηση επιλογής, χωρίς εξωτερική επιρροή και παρεμβολή. Η SDT επικεντρώνεται στον βαθμό στον οποίο η συμπεριφορά ενός ατόμου αυτοπροσδιορίζεται (Deci & Ryan, 2000). Οι Deci & Ryan (1987) ορίζουν την εξωγενή παρακίνηση ως απόδοση μιας δραστηριότητας προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο ξεχωριστό αποτέλεσμα και κατά συνέπεια, έρχεται σε αντίθεση με την εσωτερική παρακίνηση, η οποία αναφέρεται στην πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας για την εγγενή ικανοποίηση της ίδιας της δραστηριότητας. Σε αντίθεση με κάποιες οπτικές που θεωρούν τη συμπεριφορά που οφείλεται σε εξωτερική παρακίνηση ως αμετάβλητη και μη αυτόνομη, η SDT προτείνει ότι η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να ποικίλλει σημαντικά ως προς τη σχετική αυτονομία της (Ryan & Connell, 1989. Vallerand, 1997). Στο εντελώς αριστερό άκρο του συνεχούς της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς (Σχήμα 2) υπάρχει η έλλειψη παρακίνησης (κινήτρων), η κατάσταση στην οποία υπάρχει απουσία πρόθεσης να ενεργήσει το άτομο. Στα δεξιά της έλλειψης παρακίνησης υπάρχουν πέντε ταξινομήσεις συμπεριφοράς

παρακίνησης. Στο εντελώς δεξιό άκρο του συνεχούς της αυτο-προσδιοριζόμενης συμπεριφοράς υπάρχει η κλασική κατάσταση της εσωτερικής παρακίνησης, η οποία είναι εξολοκλήρου αυτο-προσδιοριζόμενη και αντιπροσωπεύει το πρωτότυπο παράδειγμα αυτο-προσδιορισμού. Οι εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, αντίθετα, καλύπτουν το συνεχές μεταξύ της έλλειψης παρακίνησης και της εσωτερικής παρακίνησης, οι οποίες ποικίλλουν ως προς τον βαθμό στον οποίο η ρύθμιση τους είναι αυτόνομη. Πρώτα, στα δεξιά της έλλειψης παρακίνησης βρίσκεται η καθαρά εξωτερική ρύθμιση, των συμπεριφορών που προέρχονται από εξωτερική παρακίνηση που είναι ελάχιστα αυτο-προσδιοριζόμενη. Ένας δεύτερος τύπος εξωτερικών παρακινήσεων χαρακτηρίζεται από εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση. Η εσωπροβαλλόμενη προϋποθέτει το να υιοθετεί κανείς μια ρύθμιση αλλά όχι να την αποδέχεται εξ'ολοκλήρου σαν να ήταν δική του.

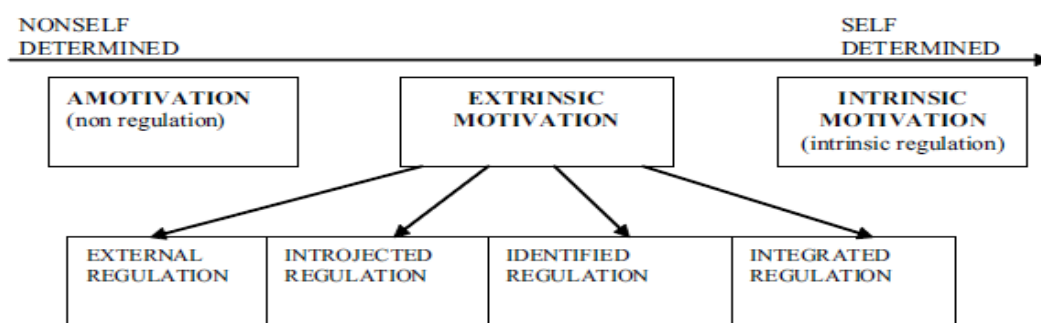


FIGURE 1. THE SELF-DETERMINAT IN CONTINUUM (Deci & Ryan, 1985)

ΣΧΗΜΑ 2. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΑΥΤΟ-ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ (Deci & Ryan, 1985)

Σε μερικές μελέτες, η εξωτερική ρύθμιση (εξωγενώς ελεγχόμενη) και η εσωπροβαλλόμενη (που ελέγχεται ενδογενώς) έχουν συνδυαστεί μεταξύ τους και δημιουργούν μια ελεγχόμενη σύνθετη παρακίνηση. Μια πιο αυτόνομη ρύθμιση, ή αυτο-προσδιοριζόμενη, μορφή εξωγενών παρακινήσεων (κινήτρων) είναι η ρύθμιση μέσω της ταύτισης. Η ταυτιζόμενη ρύθμιση αντικατοπτρίζει μια συνειδητή αποτίμηση ενός στόχου συμπεριφοράς ή ρύθμισης, έτσι ώστε η δράση να είναι αποδεκτή ή να υπολογίζεται/θεωρείται ως προσωπικά σημαντική. Τέλος, η πιο αυτόνομη μορφή εξωτερικής παρακίνησης είναι η ολοκληρωμένη ρύθμιση. Η ολοκληρωμένη ρύθμιση εμφανίζεται όταν πλέον οι ρυθμίσεις ταύτισης εξομοιώνονται πλήρως με τις προσωπικές. Σε μερικές μελέτες, οι ρυθμίσεις ταύτισης, οι ολοκληρωμένες ρυθμίσεις και οι εσωτερικές μορφές ρύθμισης έχουν συνδυαστεί μεταξύ τους για να σχηματίσουν μια αυτόνομη

σύνθετη παρακίνηση. Καθώς οι άνθρωποι εσωτερικοποιούν τις ρυθμίσεις και τις αφομοιώνουν ως δικές τους, βιώνουν μεγαλύτερη αυτονομία στην πράξη.

Ο Ryan & Connell (1989) έχουν προσδιορίσει τέσσερις τύπους εξωτερικών κινήτρων. Μαθητές με εξωτερική ρύθμιση ενδιαφέρονται λιγότερο για την εργασία στο σπίτι και είναι περισσότερο επιρρεπείς στο να ρίχνουν την ευθύνη για τα αρνητικά τους αποτελέσματα στους άλλους. Οι μαθητές με εσωπροβαλλόμενη ρύθμιση έβαζαν περισσότερη προσπάθεια, αλλά είχαν περισσότερο άγχος και είχαν προβλήματα αντιμετώπισης της αποτυχίας, ενώ οι μαθητές με ταυτιζόμενη ρύθμιση απολαμβάνουν περισσότερο το σχολείο και έχουν έναν περισσότερο θετικό τρόπο αντιμετώπισης των διάφορων προβλημάτων. Η εσωτερική παρακίνηση συνδέθηκε με ενδιαφέρον, ευχαρίστηση, ικανότητα και θετική αντιμετώπιση. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτόνομη ακαδημαϊκή παρακίνηση σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση (Connell & Wellborn, 1990. Fortier, et al., 1995. Grolnick, Ryan, & Deci, 1991. Guay & Valleand, 1997. Miserandino, 1996. Ratelle, et al., 2007), με την επιμονή στην εργασία, την προσπάθεια και την απόλαυση (Ryan & Deci, 2000. Vansteenkiste et al., 2004. Waterman 2005) με τα χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης (Ryan & Deci, 2000), με την υψηλή ποιότητα μάθησης (Grolnick & Ryan, 1987. Ryan & Deci, 2000) και με την καλύτερη ψυχολογική ευημερία (Sheldon & Kasser, 1995. Levesque et al., 2004). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές, όπως οι βαθμοί, τείνουν να υπονομεύσουν την εσωτερική παρακίνηση στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Deci, 1971. Deci et al., 1999).

Οι έρευνες έχουν δείξει επανελλειμένα ότι η αυτόνομη παρακίνηση είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας επιτυχίας στις πανεπιστημιακές σπουδές και στην ψυχολογική υγεία (Black & Deci, 2000. Deci et al., 2006). Έδειξαν επίσης ότι παρόμοια εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση και την καλά εσωτερικοποιημένη εξωτερική παρακίνηση (Yi-Guang Lin & McKeachie, 1999). Ο Sviben (2006) διαπίστωσε ότι η αυτόνομη παρακίνηση συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση και η έρευνα του Goldin's (2006) δείχνει ότι η εσωτερική ρύθμιση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας μεταξύ των κοριτσιών, ενώ μεταξύ των αγοριών οι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας στο σχολείο είναι η εξωτερική, η ταυτιζόμενη ρύθμιση και η εσωτερική ρύθμιση.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την παρακίνηση, την ψυχολογική υγεία και την ακαδημαϊκή επίδοση και η πλειοψηφία τους έχουν γίνει στις

ΗΠΑ. Με εξαίρεση μερικές διατριβές (Čuk, 1990 · Košanski, 2004 · Goldin, 2006 · Sviben, 2006) που ασχολήθηκαν με μια παρόμοια προβληματική περιοχή, δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία έρευνα στη χώρα μας που να εξετάσει τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού, δηλαδή τη σχέση μεταξύ του βαθμού της αυτονομίας, της ακαδημαϊκής επιδοσης, ακαδημαϊκής αυτο-ρύθμισης και χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Για να επαληθεύσουμε τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών στον δικό μας ελληνικό πληθυσμό, αποφασίσαμε να μελετήσουμε στην έρευνά μας τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αυτο-ρύθμισης και προσωπικότητας.

Σχέση Στρατηγικών Μάθησης και αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με ένα μαθησιακό έργο αποτελεί βασικό στοιχείο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Οι στρατηγικές μάθησης συνιστούν το σύνολο των σκέψεων ή των συμπεριφορών που υιοθετεί το άτομο για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από αυτή (Pressley & Afflerbach, 1995).

Σύμφωνα με τους Weinstein και Mayer (1985) οι στρατηγικές μάθησης ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: α) τις στρατηγικές επανάληψης, όπου περιλαμβάνουν την προφορική, γραπτή (αντιγραφή) ή και οπτική επανάληψη του μαθησιακού υλικού, με σκοπό τη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, β) τις στρατηγικές διαδικασίας, που αποσκοπούν στη βελτίωση της διαχείρισης του χρόνου και στην οργάνωση του υλικού προς μελέτη γ) τις γνωστικές στρατηγικές και δ) τις μεταγνωστικές στρατηγικές.

Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν στον τρόπο επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού, εστιάζοντας στην τροποποίηση και την ομαδοποίηση των πληροφοριών, με στόχο η νέα γνώση να είναι πιο εύληπτη από το μαθητή. Ουσιαστικά, στοχεύουν σε βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας του υλικού προς κατανόηση-μελέτη και σχετίζονται με τη σύνδεση της νέας γνώσης με την προγενέστερη και με την προσωπική εμπειρία του μαθητή.

Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκει η παραγωγή ερωτήσεων, η περίληψη, η τεχνική της παράφρασης, η χρήση γνωστικών οργανωτών (λίστες, διαγράμματα, γνωστικοί και νοηματικοί χάρτες, νοηματικοί ιστοί) (Παντελιάδου, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της μεταγνώσης αφορά στη συνειδητή γνώση που έχει το άτομο για το σύνολο της γνωστικής του δραστηριότητας και για τη δυνατότητα συντονισμού, παρέμβασης και ρύθμισης των γνωστικών του λειτουργιών (Flavell, 1979).

Αναλυτικότερα, οι μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την ενσυνείδητη εφαρμογή των γνωστικών στρατηγικών μέσω της παρακολούθησης, του ελέγχου και της ρύθμισης της γνωστικής δραστηριότητας. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελούν η χρήση αυτοερωτήσεων και αυτοπροτάσεων, ο έλεγχος της προηγούμενης γνώσης και η παρακολούθηση-επιβεβαίωση της κατανόησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Παπαντωνίου, Ευκλείδη & Κιοσέογλου, 2004. Παντελιάδου, 2011). Υποστηρίζεται ότι το βάθος επεξεργασίας εξαρτάται από τον τύπο στρατηγικής που θα χρησιμοποιηθεί από το μαθητή, με τις στρατηγικές επανάληψης να αποτελούν την πιο επιφανειακή στρατηγική και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, να αποτελεί δεξιότητα ανώτερου επιπέδου (Weinstein & Mayer, 1985).

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές μπορούν να αποθηκεύσουν στη μνήμη τους με μεγαλύτερη ευκολία και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις σχετικές πληροφορίες και να τις ανακαλέσουν όταν αυτό χρειαστεί. Παράλληλα, κατανοούν εις βάθος ένα κείμενο και είναι σε θέση να εντοπίζουν βαθύτερες σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές πληροφορίες. Επίσης, οι μαθητές που διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες, πέραν από τη δυνατότητα καθοδήγησης της γνωστικής τους δραστηριότητας, έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, ενώ παράλληλα μπορούν να εκτιμήσουν τις απαιτήσεις ενός έργου από πλευράς χρόνου και προσπάθειας (Πολυχρόνη, 2009).

Όπως προαναφέρθηκε, η επιτυχής αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση προϋποθέτει τη γνώση του στόχου του έργου και των δεξιοτήτων που απαιτούνται, την ύπαρξη κινήτρων από μέρος του ατόμου για την επίτευξη του στόχου και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών για την παρακολούθηση και τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο αυτο-ρυθμιζόμενος μαθητής που επιθυμεί να επιτύχει ένα στόχο, μέσω των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δύναται να παρακολουθήσει τη γνωστική του συμπεριφορά, να την ελέγξει, να παρέμβει σε αυτήν, καθώς επίσης να επιλέξει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές που απαιτούνται για την επίτευξη του μαθησιακού του στόχου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Σύγχρονα μοντέλα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning)

Αξίζει να αναφερθούμε στα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια στην προσπάθεια ανάλυσης των βασικών παραγόντων που συνθέτουν την γενικότερη θεωρία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Αυτά τα μοντέλα αναπτύχθηκαν στην προσπάθεια των ερευνητών να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν

τις διαδικασίες που συντελούνται κατά την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, καθώς επίσης και τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις της με την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων (Montalvo, T. & Torres, G., 2008). Αν και κάθε μοντέλο ακολουθεί διαφορετικές δομές, έχουν συνοψίσει πέντε (5) κοινές υποθέσεις:

1. Η πρώτη υπόθεση προέρχεται από τη γνωστική προέκταση της μάθησης. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευόμενοι είναι ενεργοί συμμετέχοντες και δομούν οι ίδιοι τη διαδικασία μάθησής τους. Ακόμη, δομούν τις ατομικές κατανοήσεις, τους στόχους και τις στρατηγικές τόσο από το εσωτερικό τους περιβάλλον (γνωστικό σύστημα), όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον (μαθησιακό πλαίσιο).
2. Η δεύτερη υπόθεση αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευομένων για την παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της ατομικής τους γνώσης, του κινήτρου και του πλαισίου (μαθησιακό περιβάλλον).
3. Η τρίτη υπόθεση σχετίζεται με τις βιολογικές, αναπτυξιακές, εννοιολογικές και ατομικές μεταβλητές, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να διαπλέκονται με την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί ή να ελέγχει την γνώση του.
4. Η τέταρτη υπόθεση, θεωρεί πως όλα τα μοντέλα υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένας στόχος, ένα κριτήριο ή ένα πρότυπο όπου ο εκπαιδευόμενος κάνει συγκρίσεις σχετικά με τη συνέχιση της διαδικασίας.
5. Τέλος, η πέμπτη υπόθεση τονίζει πως οι διαδικασίες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτελούν τους μεσολαβητές των 32 ατομικών και των εννοιολογικών χαρακτηριστικών της επίδοσης και της μάθησης.

Μοντέλο Αυτο-ρυθμιζόμενης Μάθησης (Self-Regulated Learning) του Paul Pintrich (2000).

Αρχικά, ορίζει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως μία δυναμική και δημιουργική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής θέτει μαθησιακούς στόχους και προσπαθεί ο ίδιος να καθοδηγήσει, να ρυθμίσει και να ελέγξει τους τρόπους αντίδρασης οι οποίοι καθορίζονται από τους στόχους και τα περιβαλλοντικά πλαίσια. Το μοντέλο του περιλαμβάνει 4 φάσεις:

1. Προσχεδιασμός & ενεργοποίηση (Forethought planning & Activation)
2. Αυτό-παρακολούθηση (Monitoring)

3. Έλεγχος (Control)

4. Αντίδραση & Αναστοχασμός (Reaction & Reflection)

Πίνακας 1 - Φάσεις μοντέλου Αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης κατά Pintrich (2000)

Φάσεις	Γνώση	Κίνητρα	Συμπεριφορά	Περιεχόμενο
Προσχεδιασμός και Ενεργοποίηση	Στοχοθεσία Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης Ενεργοποίηση μεταγνώσης	Έγκριση στόχου-προσανατολισμού Αποφάσεις αυτο-αποτελεσματικότητας Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος Ενεργοποίηση αξίας ενεργειών	Σχεδιασμός χρόνου και προσπάθειας Σχεδιασμός για αυτο-παρατήρηση συμπεριφοράς	Αντιλήψεις ενεργειών Αντιλήψεις περιεχομένου
Αυτο-παρακολούθηση	Επίγνωση μεταγνώσης Αυτο-παρακολούθηση γνώσης	Επίγνωση και αυτο-παρακολούθηση κινήτρων Ευκολία εκμάθησης Εκτίμηση δυσκολίας	Επίγνωση και αυτο-παρακολούθηση προσπάθειας προγραμματισμού και βοήθειας Αυτο-παρατήρηση συμπεριφοράς	Αυτο-παρακολούθηση αλλαγής ενεργειών και συνθηκών περιεχομένου
Έλεγχος	Επιλογή και προσαρμογή γνωστικών στρατηγικών	Επιλογή και προσαρμογή στρατηγικών για διαχείριση κινήτρων	Αύξηση / Μείωση προσπάθειας Επιμονή / Παραίτηση Υποστηριζόμενη συμπεριφορά	Αλλαγή ή επαναδιαπραγμάτευση ενεργειών
Αντίδραση και αναστοχασμός	Γνωστικές αποφάσεις Αποδόσεις	Συναισθηματικές αντιδράσεις Αποδόσεις	Επιλογή συμπεριφοράς	Αξιολόγηση ενεργειών Αξιολόγηση περιεχομένου

Σημαντικά στοιχεία που αφορούν την κάθε φάση ξεχωριστά είναι πως η καθεμία δεν λειτουργεί γραμμικά ή ιεραρχικά, αλλά αντιθέτως υπάρχει αμφίπλευρη επιρροή. Από αυτές ενεργοποιούνται τέσσερις βασικές γνωστικές περιοχές: οι γνωστικές διαδικασίες, τα κίνητρα, η έκδηλη συμπεριφορά και το πλαίσιο μάθησης.

Μοντέλο της Αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Self-Regulated Learning) του Barry Zimmerman (2000)

Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στον τρόπο αντιμετώπισης μικροεμποδίων, καθώς και εστιάζει στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της γνωστικής πλευράς της αυτο-ρύθμισης. Ο Zimmerman (1998) ορίζει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως μια πολυδιάστατη διεργασία, η οποία προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών, θυμικών και

βουλητικών συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών στοιχείων (Παναγάκος & Τζανάκη, 2007). Το μοντέλο του στοχεύει στην ανάπτυξη αυτο-ρυθμιζόμενων ατόμων, οι οποίοι είναι ενεργοί διαχειριστές της μαθησιακής τους διαδικασίας (θέση στόχων, αυτο-παρατήρηση, αυτο-αξιολόγηση), ταυτόχρονα με τις στρατηγικές μάθησης (μελέτη, διαχείριση χρόνου και οργάνωση) και τις πεποιθήσεις των αυτο-κινήτρων (αυτο-αποτελεσματικότητα, εσωτερικό ενδιαφέρον). Το μοντέλο που επινόησε ο Zimmerman αποτελείται από τρεις (3) κύριες φάσεις:

Α' Φάση – Προπαρασκευαστική φάση (Forethought phase),

Β' Φάση – Εκτελεστική φάση (Performance phase),

Γ' Φάση – Φάση Αυτο-αναστοχασμού (Self-reflection phase), οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις προκαταρκτικές σκέψεις, την έκδηλη συμπεριφορά, θέληση και απόφαση και την αυτό-αξιολόγηση αντίστοιχα.

Οι φάσεις αυτές συνθέτουν ένα κυκλικό μοντέλο, διότι ο αυτοέλεγχος της κάθε μαθησιακής δυσκολίας και στη συνέχεια η ανατροφοδότηση από τις προηγούμενες επιδόσεις παρέχει σημαντικές πληροφορίες στο άτομο ώστε να τροποποιήσει κατάλληλα τις μελλοντικές προσπάθειες μάθησής του.

Σχήμα 1 - Φάσεις μοντέλου Αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης κατά Zimmerman



Σχήμα 1 - Φάσεις μοντέλου SRL κατά Zimmerman

Μέτρηση και Αξιολόγηση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Ένα από τα βασικότερα θέματα αναφορικά με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί η αξιολόγηση εκείνων των δεξιοτήτων των μαθητών που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία της

αυτο-ρύθμισής τους (Wine & Perry, 2000). Η δυνατότητα αξιολόγησης της αυτο-ρύθμισης των μαθητών και της χρήσης στρατηγικών μάθησης δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης των δεδομένων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης επιτρέπει το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή.

Η ικανότητα αυτο-ρύθμισης των μαθητών δύναται να αξιολογηθεί με μεθόδους και εργαλεία που ταξινομούνται στις εξής δύο κατηγορίες: α) εργαλεία που αξιολογούν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως δεξιότητα και πραγματοποιούνται πριν ή μετά την εκτέλεση ενός μαθησιακού έργου, περιγράφοντας σταθερές ιδιότητες και χαρακτηριστικά του μαθητή, β) εργαλεία που αξιολογούν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως δραστηριότητα (γεγονός) κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός μαθησιακού έργου, συλλέγοντας πληροφορίες για τις διεργασίες που επιτελούνται κατά την αυτο-ρύθμιση του μαθητή (Montalvo & Torres, 2008. Wine & Perry, 2000. Vandeveld, Keer, & Rossel, 2013).

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, οι δομημένες συνεντεύξεις (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Montalvo & Torres, 2008). Από την άλλη πλευρά, στη δεύτερη κατηγορία, στις μεθόδους που αξιολογούν την αυτο-ρύθμιση ως δραστηριότητα, περιλαμβάνονται οι μέθοδοι φωναχτής σκέψης, η παρατήρηση (Dermitzaki, Leodari & Goudas, 2009) και οι τεχνικές καταγραφής πληροφοριών μέσω υπολογιστή (Vandeveld et al., 2013).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως και οι δύο προαναφερθείσες κατηγορίες μεθόδων αξιολόγησης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης εμφανίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και ορισμένους περιορισμούς.

Αρχικά, τα εργαλεία που αξιολογούν τις δεξιότητες αυτο-ρύθμισης των μαθητών, πριν ή μετά την εκτέλεση του μαθησιακού έργου, και κυρίως τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δίνουν τη δυνατότητα παράλληλης συμπλήρωσής τους από μεγάλο αριθμό μαθητών, χωρίς να είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα. Ωστόσο, καθώς οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τεχνικές και διεργασίες που επιτέλεσαν σε παλαιότερη χρονική στιγμή, οι απαντήσεις τους είναι δυνατό να αλλοιώνονται από πιθανά μνημονικά ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές, ιδίως εάν πρόκειται για μαθητές με δυσκολίες μάθησης, είναι πιθανό: α) να έχουν ξεχάσει στρατηγικές μάθησης τις οποίες χρησιμοποίησαν, β) να αναφέρουν στρατηγικές τις οποίες δεν χρησιμοποίησαν γ) να μη γνωρίζουν και να μην μπορούν να καταγράψουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν δ) να αναφέρουν στρατηγικές τις οποίες θεωρούν κατάλληλες και αποτελεσματικές παρόλο που δεν τις χρησιμοποίησαν (Vandeveld et al., 2013). Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές, μέσω αυτών των εργαλείων, δύναται είτε να υπερεκτιμήσουν, είτε να υποτιμήσουν τις

δεξιότητες τους, ενώ παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων.

Από την άλλη πλευρά, τα εργαλεία που αξιολογούν την αυτο-ρύθμιση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης του μαθησιακού έργου, εμφανίζουν σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς δεν επηρεάζονται από τη μνημονική ικανότητα των μαθητών, δεδομένου ότι αναφέρονται ταυτόχρονα με τη δράση τους. Ωστόσο, μέθοδοι, όπως η φωναχτή σκέψη, παρουσιάζουν και μειονεκτήματα, καθώς οι μαθητές ενδέχεται να μην γνωρίζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ή να μην μπορούν να εκφράσουν λεκτικά τις στρατηγικές που επιλέγουν και τις διεργασίες που τους οδήγησαν σε αυτές. Παράλληλα, η ταυτόχρονη αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς του μαθητή και η περιγραφή των διεργασιών που ακολουθεί είναι πιθανό να οδηγήσει σε υπερφόρτωση της μνήμης εργασίας, περιορίζοντας την ικανότητα αυτο-ρύθμισης. Επίσης, τεχνικές όπως η παρατήρηση, παρόλο που δίνουν τη δυνατότητα καταγραφής των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται εκείνη τη στιγμή, αφορούν μόνο στις εμφανείς ενέργειες των μαθητών και δεν δίνουν καμία πληροφορία για τις σκέψεις τους και τα κίνητρα που τους οδήγησαν σε αυτές.

Τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να αμβλυνθούν οι περιορισμοί των μεθόδων αξιολόγησης, προτείνεται ο συνδυασμός εργαλείων αυτοαναφοράς και παρατήρησης ή καταγραφής των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών.

Παραδείγματα διαδεδομένων ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση της αυτο-ρύθμισης και της χρήσης στρατηγικών μάθησης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν το LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) (Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987), το MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, Garcia, & MacKeachie, 1993), το CSRL (Components of Self-Regulated Learning Scale) (Niemi-virta, 1998), το PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) (Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, et al, 1998), το R-SPQ-2F (Revised Two- Factor Study Process Questionnaire) (Biggs, Kember, & Leung, 2001) και το CP-SRLI (Children's Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory) (Vandeveldt et al., 2013).

Αντίστοιχα ελληνικά ερωτηματολόγια αποτελούν το «Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου» (Παπαντωνίου, Ευκλείδη, & Κιοσέογλου, 2004) και το «Ερωτηματολόγιο Χρήσης Στρατηγικών» (Λεονταρή & Γωνίδα, 2012).

Ενίσχυση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Ενίσχυση χρήσης στρατηγικών αυτο-ρύθμισης

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση του «Μοντέλου Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτο-ρύθμισης» ή αλλιώς «Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών» (ΑΡΑΣ) (Harris & Graham, 1996), που δύναται να συμβάλλει σημαντικά στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Πρόκειται για ένα αποτελεσματικό μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών, το οποίο λαμβάνει υπόψη του τα γνωστικά, ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή γενικότερα με χαμηλή επίδοση. Το εν λόγω μοντέλο εστιάζει στην ανάγκη των μαθητών αυτών να ενισχύσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, να αποσυρθούν από δυσπροσαρμοστικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα μαθησιακά έργα και να λάβουν την κατάλληλη διδασκαλία που θα τους υποστηρίξει αποτελεσματικά στη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Το ΑΡΑΣ έχει εφαρμοστεί αποτελεσματικά στη γενική τάξη, σε ειδικές τάξεις και στο «Πρόγραμμα Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» (Response to Intervention). Αναλυτικότερα, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει 6 βασικά στάδια, απαραίτητα για τη διδασκαλία στρατηγικών, τα οποία ωστόσο είναι ευέλικτα ως προς τη σειρά εφαρμογής και δύναται να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών.

Στάδια ΑΡΑΣ (Reid et al., 2013. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011):

1. Ανάπτυξη και ενεργοποίηση της βασικής γνώσης. Οι μαθητές στο στάδιο αυτό αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατανόηση και την εκτέλεση της στρατηγικής που θα διδαχθούν.
2. Συζήτηση της στρατηγικής. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συζητούν για τη στρατηγική και δίνεται έμφαση στην έμπρακτη αποτελεσματικότητα της στρατηγικής με παραδείγματα.
3. Παραδειγματική παρουσίαση της στρατηγικής. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τη χρήση της στρατηγικής, παρουσιάζοντας αναλυτικά τον τρόπο εφαρμογής της, τις αυτοοδηγίες που απαιτούνται και τα βήματα που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή της σε συγκεκριμένα μαθησιακά έργα.
4. Απομνημόνευση της στρατηγικής. Απομνημονεύονται τα βήματα της στρατηγικής και οι οδηγίες που συνοδεύουν την εφαρμογή της.

5. Υποστήριξη. Ο δάσκαλος και οι μαθητές χρησιμοποιούν τη στρατηγική συνεργατικά. Οι μαθητές ενισχύονται κατάλληλα και διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό για τη σωστή εκτέλεση της στρατηγικής.

6. Ανεξάρτητη επιτέλεση. Οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική ανεξάρτητα, αυτο-ρυθμίζοντας μόνοι τη μάθησή τους μέσω των κατάλληλων (εσωτερικών) οδηγιών και βημάτων.

Σχέση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης με την Ακαδημαϊκή επίδοση

Η αυτο-ρύθμιση της σκέψης και της συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που συμβάλει άμεσα στην μάθηση και κατά επέκταση και στην ακαδημαϊκή επιτυχία μέσα σε μια τάξη (Pintrich & DeGroot, 1990). Υπάρχουν πολλές έρευνες του παρελθόντος που επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της αυτο-ρύθμισης συνδέοντας τους αυτο-ρυθμιζόμενους μαθητές με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Alexander & July, 1988. Pintrich & De Groot, 1990). Οι Pintrich & De Groot (1990), για παράδειγμα βρήκαν ότι οι μαθητές που επέδειξαν σημαντικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης συνδύαζαν υψηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και ακαδημαϊκές επιτυχίες. Παρομοίως, οι Zimmerman & Martinez-Pons (1986), έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις είχαν περισσότερες πιθανότητες από τους υπόλοιπους να χρησιμοποιούν τουλάχιστον 13 από συνολικά 14 αυτο-ρυθμιστικές συμπεριφορές που μέχρι εκείνη την εποχή είχαν καταγράψει οι επιστήμονες. Επίσης, και οι Schunk & Zimmerman (1994) κατέλειξαν στο συμπέρασμα ότι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν πιο προσαρμοστικές γνωστικές, παρακινητικές στρατηγικές και αποτελέσματα επίτευξης από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που είχαν χαμηλά ποσά αυτο-ρύθμισης (Wolters, 1998).

Σχετικά με τους παράγοντες της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (κίνητρα, αυτο-αποτελεσματικότητα, άγχος εξέτασης και στρατηγικές μάθησης) και τους τρόπους που αυτά συμβάλουν ξεχωριστά στη μάθηση, επιβεβαιώνεται η άμεση σχέση όλων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Pintrich & DeGroot, 1990), με την εξαίρεση ίσως της εσωτερικής αξίας έργου (Pintrich & De Groot, 1990). Συνοπτικά πάντως, η αυτο-ρυθμιζόμενη διαδικασία φαίνεται να αποτελεί μια διαδικασία που οδηγεί στην αυτο-βελτίωση (Bandura et al., 1967), στη ρύθμιση στόχων, στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, στην αυτο-διδασκαλία και αυτο-αξιολόγηση επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά τη σπουδαιότητα ανάπτυξής της στα πλαίσια του συγχρονου σχολείου.

Σχέση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και Προσωπικότητας

Γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της αυτο-ρύθμισης και η σχέση μεταξύ τους

Παρόλο που η αυτο-ρύθμιση αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα όπως προαναφέρθηκε, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που να συνδέουν την προσωπικότητα με την αυτο-ρύθμιση (Hoyle, 2006). Ωστόσο, μερικά παρεμφερή ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που έχουν συνδεθεί κατά καιρούς με την αυτο-ρύθμιση είναι: ο έλεγχος που προϋποθέτει την καταβολή προσπάθειας (effortful control) (Rothbart & Hwahg, 2005. Rothbart & Rueda, 2005. Hoyle, 2006), η ευσυνειδησία (Costa & McCrae, 1992. Gramzow et al. 2004. Hoyle, 2006), η παρορμητικότητα (Hoyle, 2006) και τέλος ο αυτοέλεγχος (Baumeister et al., 2006. Hoyle, 2006). Παράλληλα άλλα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, η προθυμία για εξάσκηση, η δέσμευση προς το στόχο, ο σωστός χειρισμός του χρόνου, η μεταγνωστική ενημερότητα και η αποτελεσματική χρήση στρατηγικών (McCoach & Siegle, 2001).

Ειδικότερα σχετικά με την αυτο-ρύθμιση των παιδιών, φαίνεται να υπάρχουν βασικά στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας που μπορούν να επηρεάσουν την εξερεύνηση, την ανακάλυψη της γνώσης και τελικά την ίδια την μάθηση, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους (Rothbart & Jones, 1998. Rothbart & Hwahg, 2005). Στην τάξη, μαθητές που είναι αφηρημένοι, ξεχνούν τις εργασίες τους ή που τις ολοκληρώνουν σπάνια, εμφανίζουν μικρή αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Αντιθέτως, εκείνοι που κάνουν ερωτήσεις, κρατούν σημειώσεις και διαθέτουν το χρόνο και τους πόρους τους πιο συνετά, είναι πιο υπεύθυνοι για τον τρόπο που μαθαίνουν (Paris & Paris, 2001). Σχετικά με στοιχεία της προσωπικότητάς τους, οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλή αυτο-ρύθμιση είναι πιο ανεξάρτητοι ως προς το διάβασμά τους, επιμελείς, επικεντρώνονται στο έργο τους μέσα στην τάξη, έχουν καλύτερες επιδόσεις, θυμούνται καλύτερα το περιεχόμενο της διδασκαλίας και των γεγονότων που γίνονται μέσα στην τάξη και γενικότερα χαρακτηρίζονται από ποιοτικές εργασίες (Magno, 2009).

Χρήση γνωστικών στατηγικών αυτο-ρύθμισης και η σχέση τους με τους Μεγάλους Πέντε Παραγοντες τις προσωπικότητας

Μέσα από έρευνες έχει βρεθεί πως υπάρχουν κάποια από τα χαρακτηριστικά των Μεγάλων Παραγόντων της Προσωπικότητας (ΜΠΠ), που εμπλέκονται στην αυτο-ρύθμιση ενός ανθρώπου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Bidjerano & Dai (2007), φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης, με το χαρακτηριστικό της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες να επηρεάζει άμεσα τα μαθητικά αποτελέσματα. Επίσης, οι παράγοντες ευσυνειδησία και προσήνεια, επηρεάζουν έμμεσα τα μαθητικά αποτελέσματα μέσω των προσπαθειών για ρύθμιση των γνωστικών στρατηγικών.

Ειδικότερα, σχετικά με το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας, υπάρχουν πολλές έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι οδηγεί τους ανθρώπους στη θέσπιση υψηλότερων και πιο φιλόδοξων στόχων, παραμένοντας πιο αφοσιωμένοι σε αυτούς (Gellatly, 1996. Jackson et al., 2010). Αυτό γιατί η τελευταία αφορά την τάση του ατόμου να προσπαθεί και να επιδεικνύει επιμονή, οργανωτικότητα, παρακίνηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Heinstrom, 2000. McCrae, 2002). Για τους μαθητές επομένως, αυτό μεταφράζεται σε επιθυμία για οργάνωση του διαβάσματος και του χρόνου τους, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα συμπεριφορές που σχετίζονται με τον κοινωνικά επιθυμητό έλεγχο των παρορμήσεων και άρα την αποτελεσματική μάθηση. Οι μαθητές αυτοί προσπαθούν περισσότερο, ξοδεύοντας ταυτόχρονα περισσότερο χρόνο και κόπο στην αναζήτηση πληροφοριών. Κατά συνέπεια, οι μαθητές που είναι πιο ευσυνείδητοι τείνουν να έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ως αποτέλεσμα της διαχείρισης χρόνου και της προσπάθειας που κάνουν για τη δουλειά στο σχολείο (Bidjerano & Dai, 2007. Trautwein et al., 2009, Poropat, 2009. MacCann et al., 1999). Παράλληλα, σύμφωνα με την έρευνα των Bidjerano & Dai (2007), η ευσυνειδησία σχετίζεται με την προσπάθεια των μαθητών να βελτιώσουν τόσο την χρήση του χρόνου όσο και την ψυχική τους συγκέντρωση κάθε φορά που διαβάζουν. Αυτό βέβαια ίσως είναι αναμενόμενο από τη στιγμή που το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας συνδέεται πολύ συχνά με την επιμέλεια, την οργάνωση, υπογραμμίζοντας το πόσο λεπτολόγοι και οργανωμένοι είναι αυτοί οι άνθρωποι (Costa & McCrae, 1992. MacCann et al., 1999).

Ταυτόχρονα, η προσήνεια και η εξωστρέφεια αποτελούν χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερες επιδόσεις ακριβώς επειδή φαίνεται να διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις σε περιβάλλοντα επίτευξης όπως π.χ. εργασία (Judge et al., 2007).

Τέλος, υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν μια αρνητική σχέση ανάμεσα στον νευρωτισμό και την αυτο-ρύθμιση (Gross & John, 2003. Dynes, 2010. McCrae & Lockenhoff, 2010), κυρίως λόγω των αυξημένων επιπέδων άγχους και παρορμητικότητας. Το χαρακτηριστικό του νευρωτισμού σχετίζεται με την έλλειψη συγκέντρωσης, τον φόβο πιθανής αποτυχίας και την εκδήλωση του διαβάσματος ως κάτι υπερβολικά στρεσογόνο. Επιπλέον, σχετίζεται με την έλλειψη στην κριτική ικανότητα και με προβλήματα στον συσχετισμό των δεδομένων (Heinstrom, 2000. Duff et al., 2004). Ο μαθητής με υψηλά ποσά νευρωτισμού, ενδιαφέρεται περισσότερο για την απλή αποστήθιση χωρίς να εμβαθύνει καθόλου στην κατανόηση. Κατά συνέπεια, εμφανίζει εξωτερικά κίνητρα, ενώ στόχος του είναι να γράφει καλά στα διαγωνίσματα χωρίς να ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο του μαθήματος. Το χαρακτηριστικό του νευρωτισμού λοιπόν, σε αντίθεση με τα προηγούμενα, σχετίζεται με προσεγγίσεις που οδηγούν σε πιο επιφανειακό διάβασμα (surface approach to learning) (Duff et al., 2004. Heinstrom, 2000).

Συνοπτικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω ευρήματα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι και στην παρούσα έρευνα αναμένεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτο-ρύθμισης και των παραγόντων ευσυνειδησίας, εξωστρέφειας, προσήνειας και δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες και αρνητική μεταξύ αυτο-ρύθμισης και νευρωτισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη χρήση του όρου. Στη συνέχεια παρατίθενται τα πιο γνωστά θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα εργαλεία μέτρησής της. Αναδεικνύεται η δυνατότητα ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και εξετάζεται η σχέση προσωπικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης όπως και η σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα συναισθήματα θεωρούνται ως η μία από τις τέσσερις κατηγορίες των νοητικών λειτουργιών. Οι νοητικές αυτές λειτουργίες περιλαμβάνουν τα κίνητρα (τα οποία κατευθύνουν τον οργανισμό στην επιτέλεση απλών πράξεων για την ικανοποίηση αναγκών επιβίωσης και αναπαραγωγής), τα συναισθήματα (τα οποία εξελίχθηκαν για να σηματοδοτούν και να ανταποκρίνονται σε αλλαγές στις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, πραγματικό ή φανταστικό), τη νόηση (η οποία περιλαμβάνει τη μάθηση, τη μνήμη και την επίλυση προβλημάτων) και τη συνειδητότητα (για ανασκόπηση των παραπάνω εννοιών βλ. Mayer, Chabot, & Carlsmith, 1997). Τα συναισθήματα είναι μικρά, οργανωμένα σύνολα αντιδράσεων, που περιλαμβάνουν φυσιολογικές- βιολογικές αλλαγές, προδιαθέσεις δράσης, εξωτερικευμένες συμπεριφορές και υποκειμενικές εμπειρίες, και βελτιστοποιούν τον τρόπο που τα άτομα αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και αξιοποιούν τις ευκαιρίες που ανακύπτουν στα γεγονότα που συναντούν (Lazarus, 1991, Levenson 1994). Διακριτά συναισθήματα, όπως ο θυμός, η ντροπή και η ευτυχία, αντιπροσωπεύουν ποιοτικά διαφορετικά σύνολα αντιδράσεων που εξελίχθηκαν για να αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις και να αξιοποιούν μοναδικές ευκαιρίες. Για παράδειγμα, ο θυμός βοηθά στο να αντιμετωπίσει το άτομο την πρόκληση του να του υφίσταται μία αδικία, κινητοποιώντας το άτομο να αποκαταστήσει την αδικία (Lazarus, 1991). Έτσι, τα συναισθήματα κινητοποιούν το άτομο να δράσει, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά

τα διάφορα γεγονότα της ζωής. Ο τρόπος δράσης όμως διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο και καθορίζεται από την προσωπική του εμπειρία και από πολιτισμικούς παράγοντες (Darwin, 1872/1998).

Ένας από τους πιο αναγνωρισμένους ορισμούς της νοημοσύνης αποδίδεται στον Wechsler. Ο Wechsler (1958: 7) ορίζει τη νοημοσύνη ως «τη συνολική ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σύμφωνα με σκοπούς που θέτει, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του». Η νοημοσύνη θεωρήθηκε ως μία ικανότητα που αντιπροσωπεύεται από έναν κοινό, γενικό παράγοντα *g* (Carroll, 1993. Spearman, 1927). Από τον παραπάνω μονοδιάστατο ορισμό της νοημοσύνης του Wechsler περάσαμε τη δεκαετία του 1980 σε έναν πολυδιάστατο ορισμό της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), σύμφωνα με τον οποίο η νοημοσύνη έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, καθώς απαρτίζεται από επτά επιμέρους τύπους: τη γλωσσική, τη χωρική, τη λογικομαθηματική, την αισθησιοκινητική-σωματική, τη μουσική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική.

Το ζήτημα της σύνδεσης συναισθήματος και νόησης απασχόλησε τη σύγχρονη ψυχολογία (π.χ. Leeper, 1948. Young, 1943) και φιλοσοφία (DeSousa, 1987. Nussbaum, 2001). Τη δεκαετία του 1980 έκαναν επίσης την εμφάνισή τους σχετικές με την αλληλεπίδραση συναισθήματος και νόησης εμπειρικές έρευνες. Ενδεικτικά αναφέρεται η εξέταση της ακριβούς αναγνώρισης συναισθημάτων σε εκφράσεις του προσώπου και στάσεις του σώματος (π.χ., Buck, 1984. Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, & Archer, 1979), καθώς και η εξέταση της επίδρασης των συναισθημάτων στη σκέψη και το αντίστροφο (για ανασκόπηση βλ. Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002. Mayer, 2000. Oatley, 2004).

Οι ρίζες της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάγονται στις αρχές του εικοστού αιώνα με την ανάδυση διάφορων σχετικών εννοιών. Ο Jung (1921/1971) υποστήριξε ότι μερικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν μία λειτουργία συναισθήματος για να κατανοήσουν τον κόσμο. Ο Thorndike (Thorndike, 1920. Thorndike & Stein, 1937, όπ. αναφ. στο Salovey & Mayer, 1990) διαχώρισε την κοινωνική νοημοσύνη από άλλους τύπους νοημοσύνης και την όρισε ως «την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις», προσδιορίζοντας την έτσι ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές καταστάσεις, τα κίνητρα και της συμπεριφορές του ιδίου αλλά και των άλλων ατόμων και να ενεργεί απέναντί τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο βασιζόμενο σε αυτές τις πληροφορίες.

Αργότερα, ο Steiner (1986, 2003) προτείνει την ύπαρξη ενός συναισθηματικού αλφαριθμητισμού και υποστηρίζει ότι η μεγαλύτερη συναισθηματική επίγνωση μπορεί να βελτιώσει την ευημερία του ατόμου. Επίσης, ο Gardner (1983), στη θεωρία του για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, προτείνει την ενδοπροσωπική νοημοσύνη και τη διαπροσωπική νοημοσύνη, δύο τύπους προσωπικής νοημοσύνης, οι οποίοι εμπεριέχουν γνώση του ατόμου για τον εαυτό του και τους άλλους και οι οποίοι αποτέλεσαν αργότερα τη βάση της θεωρίας του Goleman για τη συναισθητική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με τον Gardner (1999), ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του, να έχει ένα αποτελεσματικό μοντέλο εργασίας για τον εαυτό του που να περιλαμβάνει τις επιθυμίες, τους φόβους και τις δυνατότητές του και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες αποτελεσματικά στη ρύθμιση της ζωής του, ενώ διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων και, κατά συνέπεια, να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους άλλους.

Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey, η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως προκύπτει από το συνδυασμό των συστατικών που την απαρτίζουν, είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που σχετίζονται με οργανωμένα σύνολα αντιδράσεων σε γεγονότα που συνιστούν συναισθήματα. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει νοήματα σε συναισθηματικά σχήματα και να σκέπτεται λογικά και να επιλύει προβλήματα με βάση αυτά (Mayer & Salovey 1997. Salovey & Mayer, 1990).

Το 1990 κάνει την εμφάνισή της στην επιστημονική βιβλιογραφία η πρώτη περιεκτική θεωρία συναισθηματικής νοημοσύνης που υποστηρίζει ότι πρόκειται για κάτι που μπορεί να μετρηθεί (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990. Salovey & Mayer, 1990). Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιείται για να περιγράψει το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα των ατόμων να ελέγχουν και να παρακολουθούν (να αποδέχονται και να αναγνωρίζουν) τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων και να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση ως οδηγό των σκέψεων και των πράξεών τους (Salovey & Mayer, 1990).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε γνωστή στο ευρύ κοινό λίγο αργότερα, μέσα από το εκλαϊκευμένο ομώνυμο βιβλίο του Goleman, το οποίο εκδόθηκε το 1995. Ο Goleman εκλαμβάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να αντέχει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις και να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή

του και να εμποδίζει την απογοήτευση του να καταπνίγει την ικανότητά του για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα (Goleman, 1995: 34). Ο Goleman (1998) θεώρησε ότι η παραπάνω ικανότητα επιτρέπει στα άτομα την ευκολότερη προσαρμογή στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται. Σύμφωνα με τον Goleman «υπάρχει μία παλιομοδίτικη λέξη για το σύνολο των δεξιοτήτων που αντιπροσωπεύει η συναισθηματική νοημοσύνη: χαρακτήρας» (Goleman, 1995: 28). Στον ορισμό του Goleman ενσωματώνονται οι έννοιες της προσωπικής κινητοποίησης και της ενσυναίσθησης, οι οποίες δεν αναφέρονται στον ορισμό των Salovey και Mayer (1990).

Αργότερα, οι Mayer και Salovey έδωσαν έναν νέο ορισμό στη συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με αυτόν, η συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζει «την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να εκτιμά και να εκφράζει συναισθήματα, την ικανότητα να έχει πρόσβαση και/ή να παράγει συναισθήματα για τη διευκόλυνση της σκέψης, την ικανότητα να κατανοεί συναισθήματα και συναισθηματική γνώση και την ικανότητα να ρυθμίζει συναισθήματα με στόχο την προαγωγή της συναισθηματικής και πνευματικής του ανάπτυξης» (Mayer & Salovey, 1997: 10). Ο παραπάνω ορισμός είναι πιο εκλεπτυσμένος από τον προηγούμενο και αποτελεί τη βάση του τετραμερούς μοντέλου ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια.

Ο Bar-On (1997: 14) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «ένα σύνολο μη γνωστικών ικανοτήτων, δυνατοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» Ο Bar-On χρησιμοποιεί τον όρο συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη με ευρύτερη έννοια, που περιλαμβάνει «(α) την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και έκφρασης αισθημάτων και συναισθημάτων, (β) την ικανότητα κατανόησης του πώς αισθάνονται οι άλλοι και σύναψης σχέσης με αυτούς, (γ) την ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων, (δ) την ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής, προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων και (ε) την ικανότητα παραγωγής θετικού συναισθήματος και παρακίνησης του εαυτού» (Bar-On, 2006: 3).

Το 2000 οι Mayer, Salovey και Caruso παρουσιάζουν έναν τροποποιημένο ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου «να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει συναισθήματα, να αφομοιώνει συναισθήματα στη σκέψη, να κατανοεί και να αιτιολογεί συναισθήματα και να ρυθμίζει συναισθήματα στον εαυτό του και τους άλλους» (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000b: 396). Στον ορισμό αυτό παρουσιάζονται με εμφανή τρόπο οι τέσσερις βασικές διαστάσεις του μοντέλου ικανοτήτων των συγγραφέων το οποίο θα αναπτυχθεί στη συνέχεια. Παρά την έλλειψη

ομοφωνίας στο χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, φαίνεται ότι ο συγκεκριμένος ορισμός γίνεται αποδεκτός από τους περισσότερους θεωρητικούς ως ένας κοινός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, φαίνεται ότι πληροί τα βασικά κριτήρια που απαιτούνται ώστε μία έννοια να μπορεί να θεωρηθεί ως νοημοσύνη, καθότι αποτελείται από ένα σύνολο εννοιολογικά σχετιζόμενων μεταξύ τους ικανοτήτων και οι ικανότητες αυτές εμπεριέχουν συλλογιστική, επίλυση προβλημάτων και επεξεργασία πληροφοριών (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

Το 2003 οι Petrides και Furnham (σελ. 39) σημειώνουν ότι «το κατασκεύασμα της συναισθηματικής νοημοσύνης προτείνει ότι τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους στο βαθμό στον οποίο προσέχουν, επεξεργάζονται και χρησιμοποιούν σχετικές με το συναίσθημα πληροφορίες ενδοπροσωπικής (π.χ. διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων) ή διαπροσωπικής (π.χ. διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων) φύσης». Οι Petrides and Furnham (2000, 2001) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύμπλεγμα προδιαθέσεων συμπεριφοράς και αυτοαντιλήψεων που αφορούν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί σχετικές με συναισθήματα πληροφορίες. Περιλαμβάνει ποικίλες προδιαθέσεις από το χώρο της προσωπικότητας, όπως η ενσυναίσθηση, η παρορμητικότητα και η διεκδικητικότητα, καθώς και στοιχεία της κοινωνικής νοημοσύνης (Thorndike, 1920) και της προσωπικής νοημοσύνης (Gardner, 1983), οι δύο τελευταίες με τη μορφή των αντιλαμβανόμενων από το άτομο ικανοτήτων (Petrides, Frederickson, & Furnham., 2004).

Σε πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις τους, οι Mayer, Roberts και Barsade (2008: 511) παρουσιάζουν έναν ακόμη ορισμό συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτόν, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί ακριβείς συλλογισμούς για τα συναισθήματα και η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων και της συναισθηματικής γνώσης για την ενίσχυση της σκέψης».

Ο Boyatzis (2009) ορίζει την ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης ως την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και χρήσης συναισθηματικών πληροφοριών του ατόμου για τον εαυτό του και τους άλλους που οδηγεί σε ή προκαλεί αποτελεσματική ή ανώτερη επίδοση.

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι δεν υπάρχει συμφωνία για ένα κοινό αποδεκτό ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Στο χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία μπορούν να κατανεμηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα μοντέλα ικανοτήτων και τα μικτά μοντέλα. Όλα τα μοντέλα συμφωνούν ότι οι γνωστικές ικανότητες δεν αποτελούν το μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα της επιτυχημένης προσαρμογής του ατόμου, αλλά θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη και οι συναισθηματικές του ικανότητες. Ωστόσο, τα μοντέλα των δύο κατηγοριών διαφοροποιούνται ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό αυτών των ικανοτήτων και ως προς τον τρόπο μέτρησής τους (Mayer et al., 2011. Mikolajczak, Luminet, & Menil, 2006). Ο παραπάνω διαχωρισμός των μοντέλων δημιούργησε το πλαίσιο για την εμφάνιση ενός συνδυαστικού τριμερούς μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης (Mikolajczak, Petrides, Coumans, & Luminet, 2009).

Μοντέλα ικανοτήτων

Τα μοντέλα ικανοτήτων θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως νοητική ικανότητα και ανάλογα με το αν εστιάζουν σε μία ή περισσότερες διαστάσεις της διακρίνονται σε μοντέλα συγκεκριμένων ικανοτήτων και ενοποιητικά μοντέλα ικανοτήτων αντίστοιχα (Mayer et al., 2011). Το πιο αντιπροσωπευτικό μοντέλο στο χώρο αυτό είναι το (ενοποιητικό) τετραμερές μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer & Salovey, 1997), σύμφωνα με το οποίο, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους ικανοτήτων, την αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων, την αφομοίωση των συναισθημάτων στη σκέψη, την κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων και τέλος τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Οι τέσσερις κλάδοι του μοντέλου είναι ιεραρχικά οργανωμένοι μεταξύ τους. Στο κατώτατο επίπεδο βρίσκεται η αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων που περιλαμβάνει πιο απλές ψυχολογικές διεργασίες, ενώ στο ανώτατο επίπεδο βρίσκεται η ρύθμιση των συναισθημάτων που περιλαμβάνει πιο σύνθετες και ολοκληρωμένες ψυχολογικές διεργασίες που υπηρετούν την αυτοδιαχείριση και τους στόχους του ατόμου. Καθένας από τους τέσσερις κλάδους ικανοτήτων του μοντέλου απαρτίζεται από πιο συγκεκριμένες ικανότητες, οι οποίες εμφανίζονται άλλες νωρίτερα και άλλες αργότερα κατά την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου. Οι τέσσερις κλάδοι ικανοτήτων του μοντέλου παρουσιάζονται παρακάτω (Mayer & Salovey, 1997. Mayer et al., 2008. Mayer et al., 2011):

1. Αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων. Αποτελεί το κατώτατο επίπεδο του μοντέλου και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει συναισθήματα στον εαυτό του, στις σωματικές του καταστάσεις, τα αισθήματα και τις σκέψεις του, την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει συναισθήματα σε άλλους ανθρώπους, έργα τέχνης, σχέδια, κλπ μέσα από τη γλώσσα, τον ήχο, την εμφάνιση και τη συμπεριφορά, την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει με ακρίβεια τα συναισθήματά του, καθώς και τις ανάγκες που σχετίζονται με αυτά και ακόμη την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει μεταξύ ακριβούς και μη ακριβούς ή ειλικρινούς και μη ειλικρινούς έκφρασης συναισθημάτων.
2. Αφομοίωση των συναισθημάτων στη σκέψη. Η δεύτερη κατηγορία ικανοτήτων αναφέρεται στη χρήση των συναισθηματικών εμπειριών με στόχο την προαγωγή της σκέψης. Ενδεικτικά, περιλαμβάνει την αντιπαραβολή των συναισθημάτων μεταξύ τους, αλλά και με διάφορες αισθήσεις και σκέψεις, τη χρήση των συναισθημάτων για να τεθούν προτεραιότητες στη σκέψη, την παραγωγή συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της κρίσης και της μνήμης, τις εναλλαγές συναισθηματικών καταστάσεων που τροποποιούν την οπτική του ατόμου ενθαρρύνοντας την εξέταση ενός θέματος από πολλές οπτικές γωνίες, καθώς και την προώθηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων απέναντι σε προβλήματα από συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις (για παράδειγμα, η ευτυχία διευκολύνει τον επαγωγικό συλλογισμό και τη δημιουργικότητα).
3. Κατανόηση και ανάλυση συναισθημάτων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει συναισθήματα, να γνωρίζει πώς αυτά εκτυλίσσονται και να τα αιτιολογεί αναλόγως. Περιλαμβάνει την ικανότητα χρήσης λεκτικών όρων για την περιγραφή των συναισθημάτων και αναγνώρισης των σχέσεων ανάμεσα στα ίδια τα συναισθήματα και τις λέξεις, την ικανότητα ερμηνείας των νοημάτων που έχουν τα συναισθήματα (π.χ. η θλίψη συχνά συνοδεύει μία απώλεια), την ικανότητα κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων (συναισθημάτων που συνυπάρχουν ή συνδυασμούς συναισθημάτων), καθώς και την ικανότητα αναγνώρισης πιθανών μεταβάσεων από ένα συναίσθημα σε ένα άλλο.
4. Ρύθμιση συναισθημάτων. Αναφέρεται στη διαχείριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων του ατόμου αλλά και των συναισθημάτων των άλλων. Περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να παραμένει ανοιχτό σε όλα τα συναισθήματα, τόσο θετικά όσο και αρνητικά, την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ή να απομακρύνει ένα συναίσθημα ανάλογα με τη χρησιμότητά του, την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί συναισθήματα σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους και την ικανότητα να διαχειρίζεται συναισθήματα στον εαυτό του και τους άλλους, μετριάζοντας τα αρνητικά

συναισθήματα και ενισχύοντας τα θετικά, χωρίς να αλλοιώνονται οι σχετιζόμενες με αυτά πληροφορίες.

Οι Mayer, Salovey και Caruso κατασκεύασαν το ερωτηματολόγιο Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), ένα εργαλείο αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων που βασίζεται στην επίδοση του ατόμου για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Μικτά μοντέλα

Στα μικτά μοντέλα ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει ένα συνδυασμό από νοητικές ικανότητες και άλλους παράγοντες, όπως μη νοητικές ποιότητες και χαρακτηριστικά, που έχει υποστηριχθεί ότι ανήκουν στο χώρο της προσωπικότητας (Mayer et al., 2011). Τα πιο γνωστά μοντέλα στο χώρο αυτό είναι το μοντέλο συναισθηματικής ικανότητας του Goleman (1995), το μοντέλο συναισθηματικής-κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On (1997 και το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των Petrides και Furnham (2003).

Το μοντέλο συναισθηματικής ικανότητας του Goleman

Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000. Goleman, 1995, 1998, 2001), η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο κατέχει τις παρακάτω είκοσι πέντε ικανότητες, οι οποίες είναι οργανωμένες σε πέντε μεγάλες κατηγορίες ή διαστάσεις.

1. Αυτο-επίγνωση. Περιλαμβάνει τη συναισθηματική επίγνωση, την ακριβή αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση.
2. Αυτο-ρύθμιση. Περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την επιμέλεια, την προσαρμοστικότητα και την καινοτομία.
3. Κινητοποίηση. Περιλαμβάνει τη θέληση επίτευξης στόχων, τη δέσμευση, την πρωτοβουλία και την αισιοδοξία.
4. Ενσυναίσθηση. Περιλαμβάνει την κατανόηση των άλλων, τη συμβολή στην ανάπτυξη των άλλων, τον προσανατολισμό προς την προσφορά, την αξιοποίηση της διαφορετικότητας και την πολιτική συνείδηση.

5. Κοινωνικές δεξιότητες. Περιλαμβάνουν την επιρροή, την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ηγεσία, την προώθηση αλλαγών, την καλλιέργεια δεσμών, τη συνεργασία και συμμετοχή, καθώς και την ομαδικότητα.

Τρεις από τις παραπάνω διαστάσεις, η αυτο-επίγνωση, η αυτο-ρύθμιση και η κινητοποίηση, περιγράφονται ως προσωπικές ικανότητες, καθώς αφορούν τη γνώση και τη διαχείριση των ίδιων των συναισθημάτων του ατόμου. Οι άλλες δύο διαστάσεις, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, περιγράφονται ως κοινωνικές ικανότητες, καθώς αφορούν τη γνώση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων.

Αργότερα ο Goleman (2001) παρουσίασε μία αναθεώρηση του παραπάνω μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει είκοσι επιμέρους ικανότητες, οι οποίες κατανέμονται σε τέσσερις κατηγορίες ή διαστάσεις.

1. Αυτοεπίγνωση. Περιλαμβάνει τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, την ακριβή αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση
2. Αυτοδιαχείριση. Περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την επιμέλεια, την προσαρμοστικότητα, τη θέληση για επιτυχία και την πρωτοβουλία.
3. Κοινωνική επίγνωση. Περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, τον προσανατολισμό προς την προσφορά και την οργανωτική επίγνωση.
4. Διαχείριση σχέσεων. Περιλαμβάνει τη συμβολή στην ανάπτυξη των άλλων, την επιρροή, την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ηγεσία, την προώθηση αλλαγών, την καλλιέργεια δεσμών, την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Οι παραπάνω κατηγορίες ή διαστάσεις κατανέμονται σε ευρύτερες κατηγορίες ως ακολούθως:

Προσωπικές ικανότητες, που περιλαμβάνουν την αυτοεπίγνωση και την αυτοδιαχείριση,
Κοινωνικές ικανότητες, που περιλαμβάνουν την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων,

Αναγνώριση συναισθημάτων, η οποία περιλαμβάνει την αυτοεπίγνωση και την κοινωνική επίγνωση και

Ρύθμιση συναισθημάτων, η οποία περιλαμβάνει την αυτοδιαχείριση και τη διαχείριση σχέσεων.

Για τον Goleman οι συναισθηματικές ικανότητες-δεξιότητες είναι μαθημένες ικανότητες που βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και οδηγούν σε εξαιρετικές επιδόσεις στην εργασία (2001).

Ο Goleman και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Ικανότητας (Emotional Competence Inventory) για τη μέτρηση της συναισθηματικής

νοημοσύνης σε εργασιακά και οργανωτικά πλαίσια, το οποίο συνδυάζει τη μέθοδο των αυτοαναφορών και των εξωτερικών κριτών (Boyatzis et al., 2000).

Το μοντέλο κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On

Το μοντέλο του Bar-On (1997, 2000, 2006) θεωρείται μικτό, καθώς συνδυάζει διαστάσεις κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και προσωπικότητας στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000b). Σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On, η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη είναι η διατομή συσχετιζόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διευκολυντών, που καθορίζουν το βαθμό στον οποίο κατανοούμε και εκφράζουμε αποτελεσματικά τον εαυτό μας, κατανοούμε και σχετιζόμαστε αποτελεσματικά με τους άλλους και αντιμετωπίζουμε αποτελεσματικά τις καθημερινές απαιτήσεις, προκλήσεις και πιέσεις. Η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε βασικά συστατικά-παράγοντες, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει ορισμένες συσχετιζόμενες μεταξύ τους ικανότητες, δεξιότητες και διευκολυντές.

1. Ενδοπροσωπικός παράγοντας. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να εκφράζει συναισθήματα και αισθήματα.

Περιλαμβάνει την αυτοαποδοχή (ικανότητα του ατόμου για ακριβή αντίληψη, κατανόηση και αποδοχή του εαυτού του), τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση (ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματά του), τη διεκδικητικότητα (ικανότητα του ατόμου να εκφράζει αποτελεσματικά και εποικοδομητικά τα συναισθήματα και τον εαυτό του), την ανεξαρτησία (ικανότητα του ατόμου να βασίζεται στον εαυτό του και να είναι απαλλαγμένο από συναισθηματική εξάρτηση από άλλους) και την αυτοπραγμάτωση (προσπάθεια για επίτευξη των προσωπικών στόχων και πραγμάτωση του δυναμικού του ατόμου).

2. Διαπροσωπικός παράγοντας. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να σχετίζεται με αυτούς.

Περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση (ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων), την κοινωνική υπευθυνότητα (ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει τον εαυτό του ως μέλος μίας κοινωνικής ομάδας και να συνεργάζεται με άλλους) και τις διαπροσωπικές σχέσεις (ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις και να σχετίζεται καλά με τους άλλους).

3. Διαχείριση στρες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να ελέγχει συναισθήματα.

Περιλαμβάνει την αντοχή στο στρες (ικανότητα του ατόμου για αποτελεσματική και εποικοδομητική διαχείριση συναισθημάτων) και τον έλεγχο των παρορμήσεων (ικανότητα του ατόμου για αποτελεσματικό και εποικοδομητικό έλεγχο των παρορμητικών αντιδράσεων).

4. Προσαρμοστικότητα. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται την αλλαγή, να προσαρμόζεται και να επιλύει προβλήματα.

Περιλαμβάνει τον έλεγχο πραγματικότητας (ικανότητα του ατόμου να επικυρώνει αντικειμενικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του με βάση την εξωτερική πραγματικότητα), την ευελιξία (ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται και να προσαρμόζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του σε νέες καταστάσεις) και την επίλυση προβλημάτων (ικανότητα του ατόμου για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων προσωπικής και διαπροσωπικής φύσης).

5. Γενική διάθεση. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παράγει θετικό συναίσθημα και να κινητοποιεί τον εαυτό του.

Περιλαμβάνει την αισιοδοξία (ικανότητα του ατόμου να είναι θετικό και να κοιτάζει τη θετική πλευρά της ζωής) και την ευτυχία (αίσθημα ικανοποίησης του ατόμου από τον εαυτό του, τους άλλους και τη ζωή γενικά).

Ο Bar-On κατασκεύασε το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικού Πηλίκου (Emotional Quotient Inventory-EQ-i), ένα εργαλείο αυτοαναφορών, που αποτέλεσε το πρώτο εμπορικά διαθέσιμο εργαλείο για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 1997).

Το 2011 η Multi-Health Systems Inc., εκδότης του παραπάνω ερωτηματολογίου, παρουσίασε τη νέα έκδοση του ερωτηματολογίου EQ-i 2.0, που βασίζεται σε μία αναθεώρηση του μοντέλου συναισθηματικής-κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On. Το αναθεωρημένο αυτό μοντέλο παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1

Το αναθεωρημένο μοντέλο της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με το αναθεωρημένο μοντέλο, η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως το σύνολο των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και εκφράζουμε τους εαυτούς μας, αναπτύσσουμε και διατηρούμε κοινωνικές σχέσεις, αντιμετωπίζουμε τις προκλήσεις και χρησιμοποιούμε συναισθηματικές πληροφορίες με αποτελεσματικό και ουσιαστικό τρόπο (Stein & Book, 2011). Ο παραπάνω ορισμός αντανακλά τη συνολική ευημερία του ατόμου και την ικανότητα επιτυχίας στη ζωή του. Η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε βασικούς παράγοντες, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει ορισμένες συσχετιζόμενες δεξιότητες (Stein & Book, 2011):

1. Αυτοαντίληψη. Αναφέρεται στον εσωτερικό εαυτό του ατόμου, την αξιολόγηση της εσωτερικής του δύναμης και αυτοπεποίθησης, την επιμονή στην αναζήτηση και επίτευξη προσωπικών και ουσιαστικών για το άτομο στόχων και την κατανόηση του πώς, πότε, γιατί και ποια διαφορετικά συναισθήματα επηρεάζουν τις σκέψεις και τις ενέργειες του ατόμου. Περιλαμβάνει την αυτοαποδοχή, την αυτοπραγμάτωση και τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση.
2. Αυτοέκφραση. Ο παράγοντας αυτός αποτελεί μία επέκταση της αυτοαντίληψης και αναφέρεται στην εξωτερική έκφραση ή ενέργεια της εσωτερικής αντίληψης του ατόμου. Εκφράζει την τάση του ατόμου να παραμένει προσανατολισμένο προς τον εαυτό του και να εκφράζει ανοιχτά τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και ταυτόχρονα να επικοινωνεί αυτά τα συναισθήματα με εποικοδομητικό και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Περιλαμβάνει τη συναισθηματική έκφραση (η ικανότητα αυτή, η οποία δεν περιλαμβάνεται στο αρχικό μοντέλο, αφορά τη λεκτική και μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων του ατόμου με τρόπο κατανοητό για τον αποδέκτη), τη διεκδικητικότητα και την ανεξαρτησία.
3. Διαπροσωπικός παράγοντας. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις με άλλους, να κατανοεί την οπτική των άλλων και να ενεργεί υπεύθυνα και με ενδιαφέρον για τους άλλους. Περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική υπευθυνότητα.
4. Λήψη αποφάσεων. Αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους το άτομο χρησιμοποιεί συναισθηματικές πληροφορίες. Αποτυπώνει πόσο καλά το άτομο κατανοεί την επίδραση των συναισθημάτων στη λήψη αποφάσεων, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να αντιστέκεται ή να καθυστερεί τις παρορμήσεις και να παραμένει αντικειμενικό ώστε να αποφύγει βεβιασμένες συμπεριφορές και αναποτελεσματικές προσπάθειες κατά την

επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, τον έλεγχο πραγματικότητας και τον έλεγχο παρορμήσεων.

5. Διαχείριση στρες. Αποτυπώνει πόσο καλά μπορεί το άτομο να αντιμετωπίσει συναισθήματα που σχετίζονται με αλλαγές και ανοίκειες ή απρόβλεπτες περιστάσεις και να παραμένει αισιόδοξο για το μέλλον και ανθεκτικό μπροστά σε εμπόδια και οπισθοδρομήσεις. Περιλαμβάνει την ευελιξία, την αντοχή στο στρες και την αισιοδοξία. Επιπλέον το αναθεωρημένο μοντέλο περιλαμβάνει έναν δείκτη ευημερίας του ατόμου ως προϊόν της συναισθηματικής νοημοσύνης παρά ως ικανότητα ή παράγοντα που την απαρτίζει. Η ευημερία χαρακτηρίζεται από αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης και από την ικανότητα του ατόμου να απολαμβάνει τις διάφορες πτυχές της ζωής του.

Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των Petrides και Furnham

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη (ή συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα) αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που εδράζεται στα κατώτερα, πρωταρχικά επίπεδα ταξινόμησης των δομών της προσωπικότητας, καθώς αναφέρεται σε σχετικές με συναισθήματα προδιαθέσεις και αυτοαντιλήψεις του ατόμου (Petrides & Furnham, 2001, 2003. Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, αποτελείται από δεκαπέντε διαστάσεις:

- ☐ Προσαρμοστικότητα. Αναφέρεται στην ευελιξία και την προθυμία του ατόμου να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις.
- ☐ Διεκδικητικότητα. Αναφέρεται στην ευθύτητα, την ειλικρίνεια και την προθυμία του ατόμου να υπερασπίζεται τα δικαιώματά του.
- ☐ Έκφραση συναισθημάτων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί τα συναισθήματά του σε άλλους.
- ☐ Διαχείριση συναισθημάτων (των άλλων). Αναφέρεται στην ικανότητα επιρροής των συναισθημάτων των άλλων.
- ☐ Αντίληψη συναισθημάτων (του εαυτού και των άλλων). Αναφέρεται στην επίγνωση των ίδιων των συναισθημάτων του ατόμου και των συναισθημάτων των άλλων.
- ☐ Ρύθμιση συναισθημάτων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του.

☐ Παρορμητικότητα (χαμηλή). Αναφέρεται στην τάση του ατόμου να είναι στοχαστικό και να λιγότερο επιρρεπές στις παρορμήσεις του.

☐ Δεξιότητες σχέσεων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις.

☐ Αυτοεκτίμηση. Αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και την αίσθηση του ατόμου ότι είναι επιτυχημένο.

☐ Κινητοποίηση του εαυτού. Αναφέρεται στην ισχυρή θέληση του ατόμου και την τάση του να μην παραιτείται μπροστά στις αντιξοότητες.

☐ Κοινωνική ικανότητα. Αναφέρεται σε ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου ως επιτυχημένου μέλους κοινωνικών δικτύων.

☐ Διαχείριση στρες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντέχει στις πιέσεις και να ρυθμίζει το στρες.

☐ Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βλέπει την οπτική των άλλων.

☐ Ευτυχία ως χαρακτηριστικό. Αναφέρεται στη χαρά και την ικανοποίηση του ατόμου από τη ζωή του.

☐ Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό. Αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση του ατόμου και την τάση του να κοιτάζει τη θετική πλευρά της ζωής.

Οι παραπάνω διαστάσεις κατανέμονται σε τρεις βασικές κατηγορίες (Αντωνοπούλου & Μιλτσακάκη, 2011. Petrides & Furnham, 2001).

1. Προσωπική, η οποία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Περιλαμβάνει την προσαρμοστικότητα, τη (χαμηλή) παρορμητικότητα, την κινητοποίηση του εαυτού, τη διαχείριση στρες, την αυτοεκτίμηση, την ευτυχία και την αισιοδοξία.

2. Κοινωνική, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία του ατόμου με άλλους. Ειδικότερα, περιλαμβάνει τη διεκδικητικότητα, τις δεξιότητες σχέσεων, την κοινωνική ικανότητα και την ενσυναίσθηση.

3. Συναισθηματική, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει, να διαχειρίζεται και να ρυθμίζει συναισθήματα. Περιλαμβάνει την αντίληψη συναισθημάτων, την έκφραση συναισθημάτων, τη διαχείριση συναισθημάτων και τη ρύθμιση συναισθημάτων.

Σε μία άλλη ταξινόμηση των παραπάνω δεκαπέντε διαστάσεων, δεκατρείς κατανέμονται στους τέσσερις παρακάτω παράγοντες, ενώ οι άλλες δύο διαστάσεις, η προσαρμοστικότητα

και η κινητοποίηση εαυτού, δεν κατανέμονται σε παράγοντες, αλλά συμβάλλουν άμεσα στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl, & Rindermann, 2008. Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007. Petrides et al., 2007):

1. Ευημερία. Περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση, την ευτυχία και την αισιοδοξία.
2. Κοινωνικότητα. Περιλαμβάνει την κοινωνική ικανότητα, τη διεκδικητικότητα και τη διαχείριση συναισθημάτων (των άλλων).
3. Αυτοέλεγχος. Περιλαμβάνει τη διαχείριση στρες, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη χαμηλή παρορμητικότητα.
4. Συναισθηματικότητα. Περιλαμβάνει την αντίληψη συναισθημάτων, την έκφραση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και σχέσεις.

Ο Petrides (2009) κατασκεύασε το Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (TEIQue) που βασίζεται στη μέθοδο των αυτοαναφορών για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το τριμερές μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με το τριμερές μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mikolajczak, Petrides, Coumans, & Luminet, 2009), η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από τρία διακριτά μεταξύ τους επίπεδα που ιεραρχούνται από το πιο αφηρημένο-εννοιολογικό στο πιο συγκεκριμένο-εφαρμοσμένο.

Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην πολυπλοκότητα και το εύρος της συναισθηματικής γνώσης, δηλαδή τη γνώση του ατόμου για τα συναισθήματα και τον τρόπο αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων (δηλαδή, γνώση σχετικά με διακριτές έννοιες που αφορούν συναισθήματα και συνδέσεις μεταξύ τους).

Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται σε σχετικές με συναισθήματα ικανότητες, δηλαδή ικανότητες εφαρμογής της συναισθηματικής γνώσης σε συναισθηματικές καταστάσεις και εφαρμογής μίας συγκεκριμένης στρατηγικής (π.χ. ικανότητα εφαρμογής της γνώσης κατά την επίλυση ενός προβλήματος).

Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται σε σχετικές με συναισθήματα προδιαθέσεις (ή χαρακτηριστικά) του ατόμου (δηλαδή την τάση του ατόμου να συμπεριφέρεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε συναισθηματικές καταστάσεις και τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιεί τις ικανότητές του). Μεταξύ των τριών επιπέδων υπάρχει μία χαλαρή σύνδεση, δηλαδή η γνώση δεν μεταφράζεται πάντα σε ικανότητες, οι οποίες με τη σειρά

τους δεν μεταφράζονται πάντα σε πράξη (προδιάθεση). Το συγκριμένο μοντέλο φαίνεται να υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ των διαφόρων εννοιολογικών προσεγγίσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι συμπληρωματική παρά ανταγωνιστική.

Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η μέτρηση της EI δίνει πληροφορίες για τα άτομα είτε μέσω της αυτό-αξιολόγησης είτε μέσω των εργαλείων 360 μοιρών.

Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως ικανότητα

Τα μέτρα που βασίζονται στις ικανότητες περιλαμβάνουν: το **STEU** (Situational Test of Emotional Understanding) και το **STEM** (Situational Test of Emotion Management) τα οποία εισήγαγαν οι MacCann & Roberts (2008), το **MEIS** (Multifactor Emotional Intelligence Scale, Mayer and Salovey, 1997) και το **MSCEIT** (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test) από τους Mayer, Salovey, & Caruso (2000).

Οι MacCann and Roberts (2008) ανέπτυξαν το **STEU** και **STEM** για να εκτιμήσουν δυο διαστάσεις του ορισμού που έδωσαν οι Mayer και Salovey's (1997). Το STEU αναπτύχθηκε με τεστ επιμέρους στοιχείων που βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τις επτά διαστάσεις εκτίμησης των συναισθημάτων του Roseman's (2001), ενώ οι ερωτήσεις του STEM βαθμολογήθηκαν κατά αντιστοιχία σύμφωνα με τους ειδικούς.

Το **MSCEIT** (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) βασίζεται σε ένα μοντέλο ικανότητας τεσσάρων κλάδων του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer and Salovey's (1997) και σχεδιάστηκε για να μετρηθούν οι μεταβλητές:

Συναισθηματική αντίληψη- το να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματα τα δικά σου και των άλλων-(emotion perception)

Το να αξιοποιείς τα συναισθήματα για να διευκολύνεις την σκέψη (using emotion to facilitate thought)

Το να καταλαβαίνεις τα συναισθήματα (understanding emotion)

Να ελέγχεις και να διαχειρίζεσαι τα συναισθήματα (regulation –management of emotion)

Οι J. Warwick, T. Nettelbeck, L.Ward (2009) ανέπτυξαν το **AEIM** (Ability Emotional Intelligence Measure), μια νέα μέθοδο βαθμολόγησης της ικανότητας EI, η οποία μετράει τόσο την συναισθηματική γνώση όσο και τις δεξιότητες κάποιου να παίρνει αποφάσεις και συνεπώς

την ικανότητά του να προσδιορίσει την καλύτερη απάντηση για να λύσει προβλήματα EI μέσω μιας βαθμολογίας εμπιστοσύνης. Οι βαθμολογίες εμπιστοσύνης έχουν προηγουμένως χρησιμοποιηθεί για να εκτιμήσουν την λήψη αποφάσεων και την απόδοση (Stankov & Kleitman, 2007). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το μέτρο εκτίμησης της AEIM είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο. Αυτή η μέθοδος θα ήταν χρήσιμη για εκτιμήσει την λήψη αποφάσεων και την διαχείριση των δεξιοτήτων συναισθημάτων (Warwick, Nettelbeck & Ward, 2009).

Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως μοντέλο ικανότητας του Goleman

Τα εργαλεία μέτρησης, τα οποία βασίζονται στο μοντέλο του Goleman είναι: Το **ECI** (Emotional Competency Inventory), το οποίο δημιουργήθηκε το 1999, το **ESCI** (Emotional and Social Competency Inventory) το οποίο δημιουργήθηκε το 2007 και το «The Emotional Intelligence Appraisal» το οποίο δημιουργήθηκε το 2001 και μπορεί να ληφθεί είτε ως εργαλείο αυτό-αξιολόγησης είτε ως ένα εργαλείο 360 μοιρών. Μετρώντας την EI μέσω των 360 μοιρών είναι σημαντικό (Boyatzis et al., 2002).

Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως μοντέλο ESI

Το **EQi** (Bar-On Emotional Quotient Inventory, Bar-On, 1997) είναι ένα μέτρο αυτό-αξιολόγησης της EI το οποίο αναπτύχθηκε ως ένα μέτρο συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας, συμπεριφοράς που παρέχει μια εκτίμηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης κάποιου. Το εργαλείο αυτό δεν μετράει χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας ή της γνωστικής ικανότητας αλλά την νοητική ικανότητα να αντιμετωπίζεις με επιτυχία τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος σου.

Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνώρισμα

Ένα από τα πλέον ευρέως διαδεδομένα ερευνητικά μέτρα, τα οποία εκτιμούν την EI ως γνώρισμα, είναι το **TEIQue** (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), το οποίο είναι ελεύθερης πρόσβασης και διαθέσιμο σε πολλές διαφορετικές γλώσσες. Οι Petrides & Furnham (2003) μέτρησαν την EI μέσω του ερωτηματολογίου **TEIQue** (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) και προσπάθησαν να εκτιμήσουν κάποιες από τις σημαντικότερες συναισθηματικές τάσεις. Στα μοντέλα γνώρισματος EI, οι αυτό-αντιλήψεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα φαίνεται ότι σχηματίζουν τέσσερις συσχετισμένους παράγοντες (Petrides et al., 2007):

Ευημερία (Well-being): χαρακτηριστικά που αναφέρονται σε ψυχική διάθεση

Αυτό-έλεγχος (Self-control): χαρακτηριστικά που αναφέρονται στον έλεγχο των συναισθημάτων και των ερεθισμάτων

Συναισθηματικότητα (Emotionality): χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων

Κοινωνικότητα (Sociability): χαρακτηριστικά που αναφέρονται σε διαπροσωπική αξιοποίηση και διαχείριση των συναισθημάτων

Ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το τελευταίο χρονικό διάστημα όλο και περισσότερα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων μπορούν να βελτιωθούν μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά προγράμματα. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι καλά σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να επιφέρουν μέση βελτίωση περίπου 25% σε πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, με τη μεγαλύτερη βελτίωση να σημειώνεται στην πτυχή των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, με μέση βραχυπρόθεσμη βελτίωση περίπου 50%, καθώς και ότι τα οφέλη από προγράμματα ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορούν, όχι μόνο τον επαγγελματικό χώρο, αλλά και την προσωπική ζωή του ατόμου και επιφέρουν, μεταξύ άλλων υψηλότερα επίπεδα ευτυχίας, ψυχικής και σωματικής υγείας, καλύτερες κοινωνικές σχέσεις και χαμηλότερα επίπεδα επιπέδων κορτιζόλης (της ορμόνης του στρες) (Boyatzis, 2002. Chamorro-Premuzic, 2013).

Πολλά είναι τα προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις δεξιότητές που καλλιεργούνται μέσω αυτής, ώστε να διευκολύνεται το άτομο στην ανάπτυξη κινήτρων και στη γενικότερη κοινωνική του προσαρμογή (Beland, 2007). Συγκεκριμένα, προγράμματα στο εξωτερικό όπως το: «Collaborative for Social and Emotional Learning- CASEL», αλλά και αντίστοιχα προγράμματα στο εσωτερικό, όπως τα: «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα» (Χατζηχρήστου, 2011) και το «Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια» (Χατζηχρήστου, 2015), συνδράμουν στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από την αντίληψη, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και σε άλλες χρήσιμες δεξιότητες όπως η αυτεπίγνωση, η κοινωνική επίγνωση και οι ανθρώπινες σχέσεις.

Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας με την Ακαδημαϊκή επίδοση

Έχει ακόμη διαπιστωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τη βαθμολογία στα μαθήματα.

Ωστόσο, δεν είναι αρκετά ξεκάθαρο το τοπίο για τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη σχολική επίδοση, δεδομένου ότι τα ευρήματα των σχετικών ερευνών μερικές φορές είναι αντικρουόμενα. Για παράδειγμα, οι Extremera και Fernández-Berrocal (2004), (Márquez, Martín, & Brackett, 2006) διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική σταθερότητα δρα μεσολαβητικά στη σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών και στη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Αντίθετα, οι Newsome, Day και Catano (2000) δεν βρήκαν σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη συναισθηματική νοημοσύνη. Και στις δύο περιπτώσεις, η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίστηκε σε αυτο-αναφορές. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι στην έρευνα των Extremera και Fernández-Berrocal (2004) η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογήθηκε με τη βοήθεια της κλίμακας TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turney, & Palfai, 1995), ενώ στην έρευνα του Newsome et al. (2000) για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα EQ-i (Bar-On, 1997). Η έρευνα των Petrides, Frederickson και Furnham (2004a), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα Βρετανών εφήβων, αποσκοπούσε να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική επίδοση και στην αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο. Σύμφωνα με τα ευρήματα ορισμένων σχετικών ερευνών, η συναισθηματική νοημοσύνη, όταν αξιολογείται με τη βοήθεια αυτο-αναφορών, δεν σχετίζεται με τη γνωστική ικανότητα και τη σχολική επίδοση (Newsome, Day, & Catano, 2000).

Στην έρευνα του Petrides και των συνεργατών του (2004a), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα Βρετανών εφήβων, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών μόνο στο μάθημα της γλώσσας. Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση ανάμεσα στην τυπική νοημοσύνη (IQ) και στην επίδοση στο μάθημα της γλώσσας. Επίσης, η τυπική νοημοσύνη βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Αντίθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται με την επίδοση των εφήβων στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Αυτό σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα «σχετίζεται διαφορετικά με τους επιμέρους ακαδημαϊκούς

τομείς και οι μελλοντικές έρευνες οφείλουν να λάβουν υπόψη τους αυτές τις διαφορές» (Petrides et al., 2004a, σ. 287).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως αναφέρουν οι Petrides και συν. (2004a), στις έρευνες που διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα σχετίζεται απευθείας με τη σχολική επίδοση, αυτή η σχέση ήταν αρνητική. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι τα δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας που σχετίζονται ισχυρότερα με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, δηλαδή η εξωστρέφεια και η νεύρωση (Petrides & Furnham, 2001), έχουν την τάση να σχετίζονται αρνητικά με τη σχολική επίδοση (DeRaad & Schouwenburg, 1996. Furnham & Medhurst, 1995).

Τα ενδιαφέροντα ευρήματα των Petrides και συν. (2004a) για τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και στη σχολική επίδοση έχουν ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όταν λαμβάνεται υπόψη η τυπική νοημοσύνη των εφήβων. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα είχαν υψηλή σχολική επίδοση, ανεξάρτητα από τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης τους ως χαρακτηριστικού γνωρίσματος (Petrides et al., 2004a). Στη συνέχεια, η προσοχή των Petrides και συν. (2004a) εστιάστηκε στην περίπτωση των μαθητών με χαμηλά επίπεδα γνωστικής ικανότητας. Οι μαθητές με γνωστική ικανότητα χαμηλού επιπέδου βρίσκονται εντός ενός αρκετά απαιτητικού περιβάλλοντος ως προς το γνωστικό τομέα, πράγμα που «τους απομυζεί γνωστικά και συναισθηματικά» (Petrides et al., 2004a, σ. 288). Εκείνοι που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το στρες και έχουν ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα, που μειώνουν την αρνητική επίδραση της πίεσης για την επίδοση στο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους, όπως αυτή αποτυπώνεται στην αύξηση της βαθμολογίας τους. Αντίθετα, εκείνοι που έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ανίκανοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την ψυχολογική πίεση, η οποία, μάλιστα, συνοδεύεται από περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και περιορισμένες δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της σχολικής επίδοσής τους.

Συμπερασματικά, στην περίπτωση των μαθητών με χαμηλά επίπεδα γνωστικής ικανότητας, «η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης, ίσως γιατί καθιστά τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίσουν το συναισθηματικό στρες και την ανησυχία τους πιο αποτελεσματικά» (Petrides et al., 2004a, σ. 288).

Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Προσωπικότητας

Το 2005 ο Bustian και οι συνεργάτες του ερεύνησαν 246 πρωτοετείς φοιτητές ηλικίας 16-39 ετών, με στόχο την συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ένα σύνολο «δεξιοτήτων ζωής» (ακαδημαϊκή επιτυχία, ικανοποίηση ζωής, άγχος, επίλυση προβλήματος και στρατηγικές αντιμετώπισης). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν υψηλή συσχέτιση. Παρόλα αυτά η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει υψηλή συσχέτιση με την υψηλή ικανοποίηση στη ζωή, καλύτερη αντίληψη επίλυσης προβλήματος και στρατηγικών αντιμετώπισης και με χαμηλά επίπεδα άγχους.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την προσωπικότητα βρέθηκε ότι η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με υψηλή εξωστρέφεια, πνευματική διαθεσιμότητα και ευσυνειδησία, αλλά και με χαμηλό νευρωτισμό. Επίσης, τα ευρήματα έδειξαν ότι η προσωπικότητα σχετίζεται περισσότερο με τις δεξιότητες ζωής (life skills) από ότι με τις γνωστικές δεξιότητες.

Η σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Προσωπικότητας- Ευρήματα ερευνών με το μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων

Στην βιβλιογραφία αναφέρεται ότι υπάρχει κριτική στο αν η συναισθηματική νοημοσύνη διαφέρει από την προσωπικότητα. Σε έρευνα που έγινε από τον Bastian και τους συνεργάτες του (2005), τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχουν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραγόντων της προσωπικότητας. Πιο συγκεκριμένα θετική συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του παράγοντα της εξωστρέφειας, της δεκτικότητας και της ευσυνειδησίας και αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα του νευρωτισμού.

Σε έρευνα των Qualter, Gardner & Whiteley το 2007 αναφέρεται ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνώρισμα (TEI) με παράγοντες της προσωπικότητας, όπως η προσήνεια, η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία. Οι Veron, Villani, Schermer και Petrides (2008) πραγματοποίησαν έρευνα για να μελετήσουν τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνώρισμα με τους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας (Big Five). Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή

συσχέτιση μεταξύ τους που οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες και όχι σε περιβαλλοντικούς. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Davies και τους συνεργάτες του το 1998 κατέληξε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη ταυτίζεται με την προσωπικότητα όπως προκύπτει μέσα από την θεωρία των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας (Big Five).

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα από τις έρευνες για την κριτική θεώρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνώρισμα ποικίλει και εξαρτάται από το εργαλείο που χρησιμοποιείται (Qualter et al. 2007). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν τη διακριτή και επαυξητική εγκυρότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνώρισμα απέναντι στους τρεις παράγοντες Giant Three (ψυχωτισμό, εξωστρέφεια και νευρωτισμό) και τους πέντε παράγοντες Big Five (Petrides & Furnham, 2003). Σύμφωνα με τους Petrides et al. 2007, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι διακριτή δομή της προσωπικότητας που μετριέται με αυτοαναφορές.

Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Σύμφωνα με έρευνα των Niroomand, S. M., Rostampour, M. και Behjat, F.(2014), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τα ερωτηματολόγια MSLQ του Pintrich και DeGroot και το Schutte Self-report Emotional Intelligence Test (SSEIT), η γενική συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου σχετίζεται θετικά με τα εσωτερικά του κίνητρα για επίτευξη του στόχου.

Έρευνα της Βίντου Αουρέλας (2017), η οποία χρησιμοποίησε επίσης το ερωτηματολόγιο MSLQ για τις στρατηγικές μάθησης, αλλά όμως το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong και Law, επίσης δείχνει υψηλή συσχέτιση της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου με όλες τις στρατηγικές μάθησης. Χρησιμοποιώντας επίσης αναλύσεις Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης και Πολλαπλής Παλινδρόμησης φάνηκε ότι η γενική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει μεγάλα ποσοστά της διακύμανσης των περισσότερων στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη χρήση του όρου. Στη συνέχεια παρατίθενται τα πιο γνωστά θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την ψυχική ανθεκτικότητα και τα εργαλεία μέτρησής της και αναδεικνύεται η δυνατότητα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος, εξετάζεται η σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και προσωπικότητας όπως και η σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας αυτο-ρύθμισης και ακαδημαϊκής επίδοσης.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Γενικά

Οι ρίζες της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας εντοπίζονται στην εμπειρική μελέτη της σχιζοφρένειας τη δεκαετία του 1970. Ο Garmezy έστρεψε το ενδιαφέρον του στην αναγνώριση των παραγόντων που συνδέονταν με την ασυνήθιστα καλή προσαρμογή και διαπίστωσε ότι οι σχιζοφρενείς με ένα προνοσηρό ιστορικό σχετικής επάρκειας στη εργασία, τις κοινωνικές σχέσεις και το γάμο, καθώς και με μία ικανότητα ανάληψης ευθυνών, παρουσίαζαν λιγότερο σοβαρά συμπτώματα για μικρότερο χρονικό διάστημα και ηπιότερη πορεία της διαταραχής (Garmezy, 1970, 1974. Zigler & Glick, 1986). Την ίδια χρονική περίοδο η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αρχίζει να εμφανίζεται στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν πως πολλά παιδιά που μεγάλωναν σε αντίξοες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, όπως η φτώχεια, η κακοποίηση ή η ψυχική ασθένεια των γονέων, ενώ βρίσκονταν σε κίνδυνο να αναπτύξουν διάφορα προβλήματα και ψυχοπαθολογία, κατάφεραν να αναπτυχθούν φυσιολογικά (Masten & Reed, 2002. Richardson, 2002). Τη δεκαετία του 1980 δύο αξιολογικά άρθρα αποτέλεσαν σημαντική σφαίρα επιρροής στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το πρώτο άρθρο αναφέρεται στη διαχρονική μελέτη της ψυχολογικής επάρκειας σε παιδιά που αντιμετωπίζουν στρεσογόνους παράγοντες, όπως εγγενή καρδιακά προβλήματα και

σωματικές αναπηρίες, ζουν σε ξενώνες αστέγων ή είναι όμηροι πολέμου (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984) και το δεύτερο άρθρο (Rutter, 1987) αναφέρεται σε εννοιολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 είχαν αρχίσει να διαμορφώνονται ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει ακολουθήσει «τέσσερα κύματα» (Masten & Wright, 2010. Richardson, 2002. Wright & Masten, 2006. Wright, Masten, & Narayan, 2013. Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011: 119-120).

Το πρώτο κύμα είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος από τους παράγοντες κινδύνου που οδηγούσαν τα άτομα στην ψυχοπαθολογία ή την προβληματική προσαρμογή στην αναγνώριση των δυνατοτήτων του ατόμου. Οι έρευνες του πρώτου κύματος ενδιαφέρθηκαν για τον προσδιορισμό των ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων και είχαν ως στόχο την απάντηση στο ερώτημα «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων που αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά παρά την ύπαρξη παραγόντων κινδύνου ή αντιξοότητας σε αντίθεση με εκείνα που υποκύπτουν σε καταστροφικές συμπεριφορές;» Επιπλέον η έρευνα του πρώτου κύματος, ιδιαίτερα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, ασχολήθηκε και με τα εφόδια και τους προστατευτικούς και αντισταθμιστικούς παράγοντες, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και στο περιβάλλον του. Ενδεικτικά αναφέρεται ο προσδιορισμός τριών κατηγοριών χαρακτηριστικών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας: α) χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων, όπως η απόκτηση αυτονομίας και η υψηλή αυτοεκτίμηση β) χαρακτηριστικά των οικογενειών τους και γ) χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Masten & Garmezy, 1985. Werner & Smith, 1982, 1992).

Στο δεύτερο κύμα ερευνών αναγνωρίστηκε η δυναμική και μεταβαλλόμενη φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας και έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν, πέρα από μεμονωμένους παράγοντες και χαρακτηριστικά, οι πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα και τα συστήματα μέσα στα οποία αυτά ζουν και λειτουργούν, οι οποίες διαμορφώνουν τόσο τα παθολογικά όσο και τα θετικά αποτελέσματα. Η ψυχική ανθεκτικότητα αντιμετωπίστηκε ως μία σύνθετη διαδικασία ή ως φαινόμενο που προκύπτει από πολλές διαδικασίες, μέσω των οποίων το άτομο αντεπεξέρχεται στην αντιξοότητα ή την αλλαγή, και όχι ως μία σταθερή ιδιότητα. Το κύριο ερώτημα που καθοδήγησε το δεύτερο κύμα έρευνας ήταν «Πώς αναπτύσσει κανείς τις ιδιότητες της ψυχικής ανθεκτικότητας;». Σε αυτή τη φάση άρχισαν να εμφανίζονται μοντέλα ψυχικής

ανθεκτικότητας. Παράλληλα, άρχισε να αναγνωρίζεται η πολύπλοκη φύση των χαρακτηριστικών και των προστατευτικών παραγόντων και να εξετάζονται στο ειδικότερο πλαίσιό τους. Έτσι, για παράδειγμα, γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική ανθεκτικότητα (Wang & Gordon, 1994) ή τη συναισθηματική ανθεκτικότητα (Denny, Clark, Fleming, & Wall, 2004). Επίσης, αναγνωρίστηκε ότι κάποιοι παράγοντες μπορεί να λειτουργήσουν προστατευτικά σε κάποια πλαίσια ή κάτω από ορισμένες συνθήκες και όχι σε άλλες. Για παράδειγμα οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνική στήριξη γενικά θεωρούνται προστατευτικοί παράγοντες, ωστόσο ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι σε οικογένειες με προβλήματα, όπως η κακοποίηση ή ο αλκοολισμός, τα άτομα με μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα είχαν αποστασιοποιηθεί συναισθηματικά και είχαν απομακρυνθεί από τις οικογένειές τους. Τέλος, στο δεύτερο κύμα ερευνών εντάσσεται η αναγνώριση της προστατευτικής λειτουργίας που μπορεί να ασκεί ο πολιτισμός μέσω διαφόρων συστημάτων, όπως οι πολιτισμικές παραδόσεις, οι θρησκευτικές τελετές και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες της κοινότητας (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011: 120).

Ως προς το τρίτο κύμα έρευνας της ψυχικής ανθεκτικότητας, υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011: 120). Σύμφωνα με τον Richardson (2002), το κύμα αυτό επικεντρώθηκε στην αναζήτηση των έμφυτων κινητήριων δυνάμεων των ατόμων που τα οδηγούν στο να επανακάμψουν μετά από τραυματικά γεγονότα. Το συγκεκριμένο κύμα ερευνών χρησιμοποίησε βασικές έννοιες από άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως η φιλοσοφία, η ψυχολογία, η ψυχονευροανοσολογία, η ανατολική ιατρική και η νευροεπιστήμη, προσπαθώντας να εντοπίσει και να δώσει ένα όνομα στις δυνάμεις αυτές και τις πηγές τους. Σύμφωνα με τους Masten και Wright (2010), το τρίτο κύμα ερευνών της ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώνεται στην εφαρμογή παρεμβάσεων που την ενισχύουν μέσα από την προώθηση διαδικασιών οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά, όπως η αποτελεσματικότερη γονεϊκή λειτουργία, η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και οι εκτελεστικές γνωστικές λειτουργίες. Οι συγκεκριμένες έρευνες παίρνουν τη μορφή είτε παρεμβάσεων που βασίζονται στη θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας είτε πειραματικών μελετών που ελέγχουν τη θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το συγκεκριμένο κύμα ερευνών αποτελεί τον καρπό των δύο προηγούμενων φάσεων, οι οποίες είχαν ως στόχο τη δημιουργία τέτοιου είδους παρεμβάσεων για την καλλιέργεια και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Τέλος, το τέταρτο κύμα ερευνών (Masten & Wright, 2010) είναι συνθετικό και περιλαμβάνει τις εξελίξεις στη μελέτη των γονιδίων, της νευροβιολογικής ανάπτυξης και προσαρμογής, της ανάπτυξης του εγκεφάλου, της συμπεριφοράς και της στατιστικής για

την καλύτερη κατανόηση των πολύπλοκων διαδικασιών που συντελούν στην ανθεκτικότητα. Οι έρευνες του τέταρτου κύματος, για παράδειγμα, έχουν μελετήσει το ρόλο των γενετικών πολυμορφισμών και της νευρικής πλαστικότητας στην ανθεκτικότητα. Το τέταρτο κύμα έρευνας της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι στα πρώτα του βήματα και αναμένεται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη επιστήμη και τις εφαρμογές της ανθεκτικότητας.

Ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ως προς τον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει ομοφωνία των θεωρητικών και ερευνητών. Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) από το λατινικό *resilire* που σημαίνει ικανότητα για ανάκρουση ή ανάκαμψη αναφέρεται σε μια γενική έννοια που σχετίζεται με θετική προσαρμογή σε ένα πλαίσιο κρίσης (Masten & Gewirtz, 2006). Οι πρώτες προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας έτειναν να είναι ευρείες, αναφερόμενες στις ατομικές διακυμάνσεις ως απάντηση στον κίνδυνο (Rutter, 1990) ή στην ικανότητα διατήρησης της προσωπικής ολότητας και την αίσθηση ψυχολογικής επάρκειας όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια συγκεκριμένη αντιξοότητα (Cohler, 1987). Έκτοτε διάφοροι ορισμοί έχουν κατά καιρούς προταθεί. Για παράδειγμα, η Masten και οι συνεργάτες της (1990) όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία, την ικανότητα ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής παρά την ύπαρξη απαιτητικών ή απειλητικών συνθηκών.

Παρατηρήσεις από διαχρονικές έρευνες διάρκειας τεσσάρων δεκαετιών περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως έναν εγγενή μηχανισμό αυτοδιόρθωσης (Werner & Smith, 1992). Ο Richardson και οι συνεργάτες του (1990: 34) όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία της αντιμετώπισης αντίξοων και στρεσογόνων γεγονότων ή καταστάσεων που προκαλούν της αντοχές του ατόμου, με έναν τρόπο που προσδίδει στο άτομο επιπρόσθετους προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων σε αυτές που διέθετε πριν από τα αντίξοα γεγονότα». Ο Higgins (1994: 1) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία της προσωπικής επανόρθωσης και ανάκαμψης». Οι Wolin και Wolin (1993: 5) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει στις δυσκολίες και να αναδομεί τον εαυτό του».

Ένας άλλος ορισμός των Rirkin και Hoorman (1991) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα του ατόμου να αναγεννιέται, να επανέρχεται, να

προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες ή απλά στις στρεσογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς στο σύγχρονο κόσμο».

Σύμφωνα με τον Theron (2004), πρόκειται για μια αινιγματική έννοια που ορίζεται ως ικανότητα για επιτυχή διαπραγμάτευση των αντιξοοτήτων της ζωής η οποία συνεχίζεται στην πορεία του ατόμου για αυτοπραγμάτωση. Οι Cleary και Malleret (2006) περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα των ατόμων να αντέχουν τις ασυνέχειες στην πορεία της ζωής τους, όντας ικανά να προσαρμόζονται στα νέα στρεσογόνα περιβάλλοντα. Ο Grotberg (2003) κάνει λόγο για την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται, να ξεπερνάει, να μαθαίνει, ή ακόμα και να μεταμορφώνεται από τις αναπόφευκτες αντιξοότητες της ζωής. Επίσης, η Masten (2001) την έχει ορίσει ως θετικό αποτέλεσμα παρά την ύπαρξη σοβαρών απειλών για την προσαρμογή ή την ανάπτυξη.

Ο Bonanno (2005) ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα στους ενήλικες ως την ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται στη δυσπροσαρμογή απέναντι σε απειλητικές εμπειρίες και να διατηρεί μία σταθερή ισορροπία. Από μία διαχρονική οπτική η ανθεκτικότητα έχει οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει από την αντιξοότητα και να προχωρά στη ζωή του (Netuveli, Wiggins, Montgomery, Hildon, & Blane, 2008).

Οι Connor και Davidson (2003) ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα σύνολο προσωπικών ιδιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να ακμάζουν όταν αντιμετωπίζουν μία αντιξοότητα. Από την άλλη, ο Gilligan (2007) ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται με επάρκεια και να αποδίδει με επιτυχία παρά την ύπαρξη αντιξοότητας ή να υπερβαίνει τις προσδοκίες κατά τη διάρκεια κακουχιών. Επιπλέον η ανθεκτικότητα έχει θεωρηθεί από ορισμένους ερευνητές ως ένας προστατευτικός διαμεσολαβητής που προστατεύει τα άτομα απέναντι στην αντιξοότητα (Jackson, Firtko, & Edenborough, 2007).

Πιο πρόσφατοι ορισμοί αναφέρουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά στην ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές απειλές για τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του (Masten, 2011). Περιλαμβάνει μια σειρά αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000. Luthar & Zelazo, 2003) και μπορεί να μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο και ανάλογα με τις περιστάσεις (Cicchetti & Toth, 1998). Πρόκειται, επίσης, για μια ικανότητα που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αξιοποιεί τα ατομικά και περιβαλλοντικά αποθέματα (Yates, Egeland & Sroufe, 2003) μεταφράζοντας τους παράγοντες

επικινδυνότητας σε στρατηγικές θετικής δράσης οι οποίες στην ουσία αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες (Gibbs & Bennett, 1990).

Ένας ακόμη πρόσφατος ορισμός της Windle (2011) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία της αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης, προσαρμογής ή διαχείρισης σημαντικών πηγών στρες ή τραυματικών εμπειριών. Πόροι και στοιχεία από το ίδιο το άτομο, τη ζωή του και το περιβάλλον του διευκολύνουν αυτή την ικανότητα για προσαρμογή και ανάκαμψη απέναντι στην αντιξοότητα. Κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η εμπειρία της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταβάλλεται (Windle, 2011).

Η American Psychological Association (2016) ορίζει την ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία της καλής προσαρμογής του ατόμου παρά την ύπαρξη αντιξοότητας, τραυματικών εμπειριών, τραγωδίας, απειλών ή ακόμη σημαντικών πηγών απειλών.

Ένας ακόμη ορισμός με εφαρμογή σε μικρότερα και μεγαλύτερα συστήματα, από το άτομο και την οικογένεια μέχρι οργανισμούς και ολόκληρες κοινωνίες, προτάθηκε από την Masten (2014) και περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται με επιτυχία σε διαταραχές που απειλούν τη λειτουργία, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του.

Ωστόσο, μολονότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός κοινά αποδεκτός ορισμός για την ψυχική ανθεκτικότητα, οι περισσότεροι θεωρητικοί και ερευνητές συμφωνούν ότι αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνέρχεται από τις αντιξοότητες ή τις τραυματικές εμπειρίες (Southwick & Charney, 2012) ή αλλιώς στη θετική προσαρμογή του ατόμου παρά την ύπαρξη αντίξοων ή τραυματικών συνθηκών, στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και στην ανάκαμψη από αυτές (Luther, et al., 2000. Masten, 2001. Rutter, 1999).

Πέρα από το ζήτημα των ποικίλων ορισμών για την ψυχική ανθεκτικότητα, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών και των ερευνητών σχετικά με το τι περιλαμβάνει η έννοια αυτή (Luthar et al., 2000. Σταλίκας & Μυστικίδου, 2011).

Ποικίλοι παράγοντες έχουν περιληφθεί στην ψυχική ανθεκτικότητα: ατομικοί παράγοντες (όπως διανοητική λειτουργία, γνωστική ευελιξία, σχέσεις προσκόλλησης, συναισθηματική ρύθμιση, θετικές αντιλήψεις για τον εαυτό, στρατηγικές αντιμετώπισης, θετικά συναισθήματα, αισιοδοξία, πνευματικότητα, κ.ά.) (Joseph & Linley, 2006), γενετικοί και ψυχοβιολογικοί παράγοντες (όπως αλλαγές στις εγκεφαλικές δομές και τα νευροβιολογικά συστήματα) (Cicchetti & Curtis, 2006), και περιβαλλοντικοί παράγοντες, στους οποίους εμπίπτουν χαρακτηριστικά της οικογένειας (ζεστασιά και διαθεσιμότητα γονέων, παροχή επαρκών και συνεπών μοντέλων ρόλων, αρμονία στη σχέση των γονέων, ενασχόληση με τα παιδιά/εφήβους, εποικοδομητική χρήση του ελεύθερου χρόνου, συνεπής

καθοδήγηση, δομή και κανόνες) (Howard & Johnson, 2000. Rosenthal, Feiring, & Taska, 2003), χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (όπως οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, το σχολικό πλαίσιο και οι δομές στην κοινότητα) (Hill, Stafford, Seaman, Ross & Daniel, 2007) και συστημικοί παράγοντες που αναφέρονται στο ευρύτερο πλαίσιο και τα ποικίλα αλληλεπιδρώντα συστήματα στα οποία ανήκουν τα άτομα (όπως το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον, οι κοινότητες, τα πολιτισμικά συστήματα που εκτείνονται πέρα από τις κοινότητες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η θρησκεία) (Luther et al., 2000. Masten & Wright, 2010). Όλοι αυτοί οι παράγοντες δεν λειτουργούν μεμονωμένα. Αντίθετα, υπάρχει μεταξύ τους μία δυναμική αλληλεπίδραση, η οποία καθορίζει το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας που θα επιδείξει το άτομο σε κάθε δεδομένη στιγμή (Mancini & Bonanno, 2010).

Έτσι, σημαντικό ρόλο για το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας παίζει το επίπεδο κινδύνου στο οποίο εκτίθεται το άτομο, το κατά πόσο ο κίνδυνος αφορά σε μία μεμονωμένη αντίξοχη εμπειρία ή σε πολλές συνεχόμενες εμπειρίες, το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου, καθώς και οι προηγούμενες εμπειρίες του σχετικά με τις αντιξοότητες (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

Ακόμη, διαφωνίες υπάρχουν και ως προς τη φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Καταρχάς, κάποιοι ορισμοί θεωρούν την ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, άλλοι ως ένα αποτέλεσμα και άλλοι ως μία δυναμική διαδικασία που σχετίζεται με την έκθεση του ατόμου σε στρες ή αντιξοότητα και την με επακόλουθη επιτυχή προσαρμογή του ατόμου (Luthar et al., 2000. Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας λειτουργεί προστατευτικά για τα άτομα που αντιμετωπίζουν μία αντιξοότητα (Luthar et al., 2000. Mancini & Bonanno, 2010). Η θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας έχει οδηγήσει στην παραγωγή μεγάλου αριθμού ερευνών, οι οποίες έχουν συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου που παίζουν οι παράγοντες προσωπικότητας στις αντιδράσεις στο στρες. Επίσης, οι Masten και Wright (2010) υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας από τη στιγμή που προκύπτει μέσα από διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις που δεν σχετίζονται μόνο με το ίδιο το άτομο, αλλά και με το περιβάλλον του. Η ίδια η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυναμική με αποτέλεσμα το ίδιο άτομο να εμφανίζει ανθεκτικότητα κάποιες φορές, όταν βρεθεί αντιμέτωπο με συγκεκριμένες αντιξοότητες, και όχι με άλλες, να εμφανίζει δυσλειτουργία σε κάποια στιγμή της ανάπτυξης και αργότερα να εμφανίζει ανθεκτικότητα, όπως και να παρουσιάζει ανθεκτικότητα σε κάποιους τομείς,

όπως στον ακαδημαϊκό τομέα, και όχι σε άλλους όπως τον τομέα των στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Masten & Wright, 2010. Σταλίκας, & Μυτσκίδου, 2011).

Ένα άλλο ζήτημα που έχει απασχολήσει θεωρητικούς και ερευνητές είναι κατά πόσο η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά σε μία δυναμική διαδικασία ή ένα αποτέλεσμα ή όλα τα παραπάνω. Επίσης, κατά πόσο μπορεί να διαφοροποιηθεί η επιτυχής και ανθεκτική προσαρμογή από τις μη ανθεκτικές αντιδράσεις (Zautra, Hall, & Murray, 2010). Έχει υποστηριχθεί ότι το κατά πόσο η ανθεκτικότητα αποτελεί διαδικασία ή αποτέλεσμα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του στρεσογόνου παράγοντα και από τον πληθυσμό που μελετάται. Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφεται καλύτερα ως μία δυναμική διαδικασία προσαρμογής όταν η έρευνα αφορά σε παιδιά που μεγαλώνουν σε δυσχερείς συνθήκες που διαρκούν στο χρόνο, ενώ μελετάται ως αποτέλεσμα όταν πρόκειται για ενήλικες που εκτίθενται σε αντίξοα αλλά χρονικά περιορισμένα τραυματικά γεγονότα (Mancini & Bonanno, 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Zautra, Hall και Murray (2010) η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να οριστεί καλύτερα ως ένα αποτέλεσμα επιτυχούς προσαρμογής στην αντιξοότητα. Τα χαρακτηριστικά του ατόμου και της κατάστασης μπορεί να προσδιορίζουν ανθεκτικές διαδικασίες, αλλά μόνο αν οδηγούν σε πιο υγιή αποτελέσματα σε στρεσογόνες συνθήκες. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, δύο ουσιώδη ερωτήματα πρέπει να τεθούν όταν μελετούμε την ψυχική ανθεκτικότητα. Το πρώτο είναι η ανάκαμψη ή πόσο καλά τα άτομα ανακάμπτουν και αναρρώνουν πλήρως από μία δυσκολία (Masten, 2001. Rutter, 1987). Τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα επιδεικνύουν μία μεγαλύτερη ικανότητα να ανακτούν γρήγορα ισορροπία σε επίπεδο σωματικό, ψυχολογικό και κοινωνικών σχέσεων μετά από στρεσογόνα γεγονότα. Το δεύτερο και εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι η βιωσιμότητα/διατηρησιμότητα (sustainability) ή η ικανότητα του ατόμου να προχωρά μπροστά παρά την αντιξοότητα (Bonanno, 2004), δηλαδή πόσο καλά τα άτομα διατηρούν την υγεία και την ψυχολογική τους ευημερία σε ένα δυναμικό και απαιτητικό περιβάλλον. Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα μελετά την ψυχική ανθεκτικότητα ως μία δυναμική διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης, από ατομικό έως πολιτισμικό και εξετάζει πολλαπλά συστήματα, από οικογένειες και σχολεία έως γειτονιές και έθνη (π.χ., Cicchetti, 2013. Kim-Cohen & Turkewitz, 2012. Masten, 2013, 2014. Panter-Brick & Leckman, 2013. Reich, Zautra, & Hall, 2010. Russo, Murrrough, Han, Charney, & Nestler, 2012). Αυτές οι έρευνες συγκλίνουν σε μία έννοια ψυχικής ανθεκτικότητας που θεμελιώνεται στη θεωρία των σχεσιακών αναπτυξιακών συστημάτων (Lerner & Overton, 2008. Overton, 2013), σύμφωνα με την οποία η ικανότητα για προσαρμογή σε κάθε

δεδομένη στιγμή αντανακλά τις πιθανότητες που ανακύπτουν από πολλά αλληλεπιδρώντα συστήματα, τόσο εντός του ατόμου όσο και στα διάφορα πλαίσια που περιβάλλουν το άτομο τη δεδομένη στιγμή.

Αυτές οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο σύστημα (π.χ. άτομο, σχολείο, χώρα) και το περιβάλλον-πλαίσιο παραγόντων κινδύνου και προστατευτικών παραγόντων συμβάλλουν σε διάφορες διαδικασίες ευαλωτότητας, προστασίας και διαφορικής ευπάθειας που τελικά επηρεάζουν την ικανότητα επιτυχούς ανταπόκρισης στις αντιξοότητες (δηλαδή τις διαδικασίες ψυχικής ανθεκτικότητας). Η ψυχική ανθεκτικότητα ανακύπτει από τις αλληλεπιδράσεις ενός δυναμικού συστήματος, καθώς αυτό συναλλάσσεται με ένα δυναμικό πλαίσιο (Lerner, 2006).

Μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας

Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα ανθεκτικότητας. Το αντισταθμιστικό και το προστατευτικό μοντέλο ανθεκτικότητας έχουν χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες μελέτες και έρευνες (Fergus & Zimmerman, 2005. Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984. Masten, Cutuli, Herbers, & Reed, 2007), ενώ το τρίτο μοντέλο παρέχει μία ενδιαφέρουσα εξήγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, έχει όμως περιορισμένη εμπειρική στήριξη. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα μοντέλα αυτά.

Το αντισταθμιστικό μοντέλο

Στο αντισταθμιστικό μοντέλο (compensatory model), οι προωθητικοί παράγοντες αμβλύνουν την επίδραση των παραγόντων κινδύνου με το να ασκούν ένα αντίθετο αποτέλεσμα σε σχέση με τους παράγοντες κινδύνου στο αποτέλεσμα της προσαρμογής. Αυτή είναι μία άμεση επίδραση, ανεξάρτητη από τους παράγοντες κινδύνου και σε αντίθετη κατεύθυνση με την επίδραση των παραγόντων κινδύνου.

Στο μοντέλο αυτό εξετάζονται οι άμεσες ή κύριες επιδράσεις των προωθητικών παραγόντων και των παραγόντων κινδύνου στην προσαρμογή του ατόμου.

Το μοντέλο προστατευτικών παραγόντων

Το μοντέλο προστατευτικών παραγόντων (protective factor model) προτείνει ότι θετικά στοιχεία ή πόροι (promotive assets or resources) τροποποιούν τη σχέση ανάμεσα σε έναν

παράγοντα κινδύνου και προωθητικούς παράγοντες και αποτελέσματα. Δύο ειδικότερα προστατευτικά μοντέλα που είναι πιθανά είναι τα κινδύνου-προστατευτικά (risk-protective) και τα προστατευτικά-προστατευτικά (protective-protective). Τα μοντέλα κινδύνου-προστατευτικά δείχνουν ότι οι προωθητικοί παράγοντες λειτουργούν για να μετριάσουν ή να αποδυναμώσουν τη σχέση μεταξύ παραγόντων κινδύνου και αρνητικών αποτελεσμάτων. Τα προστατευτικά-προστατευτικά μοντέλα λειτουργούν για να ενισχύσουν τις επιδράσεις κάθε ξεχωριστού προστατευτικού παράγοντα στην πρόβλεψη ενός αποτελέσματος.

Στο μοντέλο προστατευτικών παραγόντων πέρα από τις κύριες επιδράσεις των παραγόντων κινδύνου και των προωθητικών παραγόντων στην προσαρμογή, εξετάζονται επίσης οι διαμεσολαβητικές επιδράσεις, δηλαδή αυτές που προκύπτουν από την επιρροή άλλων παραγόντων στους παραπάνω, καθώς και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραγόντων του μοντέλου. Παραδείγματα διαμεσολαβητικών επιδράσεων αποτελούν οι παράγοντες ευαλωτότητας (vulnerability) που αυξάνουν τις αρνητικές επιδράσεις των παραγόντων κινδύνου, καθώς και διάφοροι βοηθητικοί παράγοντες που αμβλύνουν την επίδραση των παραγόντων κινδύνου και παρέχουν ενίσχυση σε αντίξοα πλαίσια. Την τελευταία δεκαετία οι ερευνητές προσδιόρισαν έναν ακόμη τύπο διαμεσολαβητικού παράγοντα για τον οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι διαφορική ευπάθεια (differential susceptibility) (Belsky, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2007. Ellis, Boyce, Belsky, Bakermans-Kranenburg, & van Ijzendoorn, 2011) ή ευαισθησία στο πλαίσιο (sensitivity to context) (Boyce & Ellis, 2005). Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται σε χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν λειτουργία ευαλωτότητας ή προστατευτική ανάλογα με το πλαίσιο. Για παράδειγμα, μερικά άτομα μπορεί να αντιδρούν περισσότερο στην εμπειρία, κάτι που μπορεί να είναι θετικό σε θετικές καταστάσεις και αρνητικό σε πλαίσια κινδύνου (Obradović, Bush, Stamperdahl, Adler, & Boyce, 2010). Ατομικές διαφορές αυτού του είδους μπορεί να επιτείνουν την ευαλωτότητα των ατόμων σε πλαίσια αντιξοότητας, αλλά μπορεί να αυξήσουν την ανταπόκρισή τους σε θετικές εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένων των παρεμβάσεων.

Το μοντέλο πρόκλησης

Το τρίτο μοντέλο ανθεκτικότητας ονομάζεται μοντέλο πρόκλησης (challenge model of resiliency) και λειτουργεί όπως ο εμβολιασμός. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό (Rutter, 1987), η έκθεση του ατόμου σε μέτρια επίπεδα κινδύνου το βοηθά να ξεπεράσει

μελλοντικές εμπειρίες έκθεσης που το καθιστούν ευάλωτο σε αρνητικά αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι σημαντικό η αρχική έκθεση στον κίνδυνο να είναι αρκετά απαιτητική ώστε να βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει μηχανισμούς αντιμετώπισης για να ξεπεράσει τα αρνητικά αποτελέσματα, αλλά όχι τόσο επίπονη ώστε να καταλύσει κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης. Στο μοντέλο αυτό, η σχέση ανάμεσα σε έναν παράγοντα κινδύνου και σε μια διάσταση προσαρμογής είναι καμπυλόγραμμη. Η έκθεση σε χαμηλά και υψηλά επίπεδα κινδύνου συνδέεται με αρνητική προσαρμογή, αλλά η έκθεση σε μέτρια επίπεδα κινδύνου συνδέεται με λιγότερο αρνητικό ή με θετικό αποτέλεσμα.

Μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν αναπτυχθεί ποικίλα εργαλεία αυτοαναφοράς. Τα πιο αντιπροσωπευτικά εργαλεία για ενήλικους πληθυσμούς είναι τα παρακάτω: η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (2003) (The Connor-Davidson Resilience Scale-CD-RISC) που βασίζεται στη θεώρηση ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μία προσωπική ικανότητα που αντανακλά την ικανότητα διαχείρισης στρες και περιλαμβάνει επιμέρους παράγοντες (προσωπική ικανότητα, εμπιστοσύνη/αντοχή/δυναμωτικές επιδράσεις του στρες, αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, έλεγχος, πνευματικότητα), η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας για ενήλικες (Resilience Scale for Adults-RSA, Friberg, Hjemdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2003), που εξετάζει ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς προστατευτικούς παράγοντες που διευκολύνουν την προσαρμογή σε ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες και περιλαμβάνει επιμέρους παράγοντες (προσωπική ικανότητα, κοινωνική ικανότητα, οικογενειακή συνοχή, κοινωνική στήριξη, προσωπικό δομικό στυλ), η Σύντομη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Brief Resilience Scale-BRS, Smith et al., 2008), που αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας ως αποτέλεσμα, σχεδιασμένο να αξιολογεί την ικανότητα ανάκαμψης ή ανάρρωσης από το στρες. (Για κριτική επισκόπηση των παραπάνω και άλλων εργαλείων μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, βλ. Windle, Bennett, & Noyes, 2011). Τέλος, η μέτρηση της ανθεκτικότητας μπορεί να γίνει μέσα από τη μέτρηση των δύο βασικών της διαστάσεων, δηλαδή των παραγόντων κινδύνου και της θετικής προσαρμογής (Luthar & Cushing, 2002).

Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ενέργειες που μπορεί κάποιος *ενήλικας* να κάνει για να αναπτύξει την ψυχική του ανθεκτικότητα είναι (Richardson, 2002): α) Να γίνει μέλος μιας ομάδας, όπου μπορεί να συναντήσει ανθρώπους με κοινές προοπτικές και εμπειρίες, β) να βοηθήσει άλλους σε περίοδο ανάγκης, γ) να δει τα θετικά στοιχεία μιας κατάστασης από άλλη οπτική, δ) να εστιάσει σε αυτό που μπορεί να μάθει και ίσως να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά, ε) να προσδιορίσει τους στόχους του, στ) να προσδιορίσει τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες και να καταργήσει τα εμπόδια που δημιουργούν περιττό άγχος, ζ) να χαλαρώσει κατά τη διάρκεια αγχωτικών καταστάσεων, η) να ξεδιαλύνει τα συναισθήματά του, θ) να μάθει από τις εμπειρίες των άλλων και τέλος, ι) να γίνει πιο ευέλικτος, δηλαδή να συγκρατεί τα συναισθήματα του και να αποσύρεται προκειμένου να ξεπεράσει γρήγορα την αποτυχία (Loehr & Schwartz, 2003) και να κατανοήσει ότι με τις προσωπικές του δεξιότητες μπορεί να κάνει πολλές επιλογές και να βλέπει μελλοντικά.

Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει ότι η *παιδική ηλικία* είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση και την προώθηση της ανθεκτικότητας, γιατί σε αυτή την περίοδο δημιουργούνται οι ικανότητες και αναδύονται τα πιο σημαντικά προστατευτικά συστήματα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η δημιουργία και η ανάδυση αυτών των χαρακτηριστικών σε άλλα παιδιά γίνεται με φυσικό τρόπο, ενώ άλλα χρειάζονται ενίσχυση. Για την περίπτωση των παιδιών που χρειάζονται ενίσχυση, αυτή η ηλικιακή βαθμίδα των παιδιών επιτρέπει τις παρεμβάσεις για την προαγωγή των ικανοτήτων και την πρόληψη των κινδύνων που μπορούν να αναστείλουν την μελλοντική ανάπτυξη (Masten & Gewirtz, 2008). Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει δείξει ότι η προώθηση της ανθεκτικότητας στα νεαρά παιδιά από στοργικούς ενήλικες - στην παρούσα περίπτωση, από τους εκπαιδευτικούς τους - δεν βασίζεται στην απομάκρυνση του άγχους και της αντιξοότητας ολοκληρωτικά από τις ζωές τους, αλλά στην παροχή βοήθειας σε αυτά όταν αντιμετωπίζουν διαβαθμισμένες προκλήσεις, ώστε να ενισχύεται η επάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητά τους (Werner, 2000).

Οι Henderson & Milstein (2008) κάνουν λόγο για μία στρατηγική έξι βημάτων για τη διαδικασία ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου, τα οποία παρατίθενται σχηματικά στην Εικόνα 1, στον Τροχό της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας (resiliency wheel) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη

διαδικασία ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε άτομα, σε ομάδες καθώς και σε ολόκληρους επιχειρηματικούς οργανισμούς (Henderson & Milstein, 2008).

Ο τροχός της Ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- 1.Ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή.
- 2.Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών.
- 3.Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών.
4. Ύπαρξη σαφών ορίων.
- 5.Παροχή φροντίδας και στήριξης και
- 6.Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή μας.



Εικόνα 1. Ο Τροχός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Ο Henderson διεύθυνε ένα τριετές πρόγραμμα «Πρώιμες Ευκαιρίες», το οποίο εφαρμόστηκε στα σχολεία του Albuquerque και στην περιφέρεια του Νέου Μεξικό, το οποίο συμπεριλάμβανε 46 σχολεία και το οποίο έδωσε έμφαση στην ενσωμάτωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη δομή και λειτουργία των σχολείων με διάφορες παρεμβατικές ενέργειες (Henderson & Milstein, 2008).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μερικά από τα σχολεία σημείωσαν ιδιαίτερη επιτυχία στο πρόγραμμα με ενίσχυση και βελτίωση της ετοιμότητας της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη της αλλαγής με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008).

Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι τα διάφορα ερευνητικά προγράμματα ποικίλλουν όσον αφορά τη θεωρητική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας, τα εργαλεία μέτρησης και τη μορφή τους, αναδεικνύοντας την ανάγκη περαιτέρω έρευνας για τον καλύτερο προσδιορισμό της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας και το σχεδιασμό ειδικών για την ενίσχυσή της παρεμβάσεων.

Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Προσωπικότητας

Η ανθεκτικότητα, ως ένα ιδιαίτερο γνώρισμα του ατόμου δεν αφορά μόνο στην περίπτωση που το άτομο καλείται να ξεπεράσει αντίξοες συνθήκες. Αντίθετα, αφορά στη λειτουργία βασικών προσαρμοστικών συστημάτων του ατόμου. Αν αυτά τα συστήματα λειτουργούν κανονικά, τότε η ανάπτυξη του ατόμου δεν διακόπτεται παρά τις όποιες δυσκολίες καλείται να αντιμετωπίσει. Ωστόσο, αν αυτά τα συστήματα δεν λειτουργήσουν κανονικά, τότε ο κίνδυνος για αναπτυξιακά προβλήματα είναι μεγάλος, ιδιαίτερα αν οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι είναι παρατεταμένοι (Masten, 2001. Masten & Powell, 2003). Η Masten στις μελέτες της υποστηρίζει ότι τα θεμελιώδη συστήματα, ήδη αναγνωρισμένα ως χαρακτηριστικά της ανθρώπινης λειτουργίας, έχουν μεγάλη προσαρμοστική σημασία, όσον αφορά σε διάφορους παράγοντες άγχους και απειλητικές καταστάσεις. Προτείνει ότι αυτά τα συστήματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν και τις ατομικές ιδιότητες, όπως την αφοσίωση, που ορίζεται ως το σύνολο συστημάτων που υποστηρίζουν τις στενές σχέσεις υπό ανάπτυξη, το κίνητρο της μαεστρίας, που ορίζεται ως η ευχαρίστηση από τον χειρισμό της γνώσης, τόσο αναπτυξιακών εργασιών, όσο και συστημάτων αυτοαποτελεσματικότητας, την αυτο-ρύθμιση, που ορίζεται ως η συναισθηματική και συμπεριφορική ρύθμιση, τον έλεγχο της παρόρμησης, αλλά και τη γνωστική ανάπτυξη και μάθηση που συνδέονται με τα νευρο-συμπεριφορικά και πληροφοριακά συστήματα.

Οι Wolin & Wolin (1993) ανέπτυξαν το μοντέλο της αλλαγής, που περιγράφει επτά χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ανθρώπων: Διορατικότητα, ανεξαρτησία, σχέσεις, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, χιούμορ και ηθική. Οι Gupton & Slick (1996) πρόσθεσαν, επίσης, την επιμονή, την αποφασιστικότητα και την αισιοδοξία ως χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας (Christman & McClellan, 2007).

Πρόσφατα ερευνητές απέδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα κάποιου να αντισταθεί στην άρνηση ακόμα κι αν δείχνει ότι δεν είναι καλά (Ungar, 2004a. Werner & Smith, 2001). Τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα μεταχειρίζονται αποτελεσματικά την

πίεση (Benard, 2004) διατηρούν το στόχο και την ένταση και παραμένουν αισιόδοξα και επίμονα, ακόμη και κάτω από αντιξοότητες, ανακάμπτουν γρήγορα από τις κακουχίες, και ισορροπούν αποτελεσματικά την προσωπική ζωή με την εργασία (Edward, Welch & Chater, 2009).

Τα παιδιά με ανθεκτικότητα εμφανίζουν πολλές ομοιότητες με τους ενήλικες που είναι ψυχικά ανθεκτικοί. Η Benard (1991, 1995) χαρακτηρίζει τα ανθεκτικά παιδιά ως κοινωνικά επαρκή και υποστηρίζει πως διακρίνονται από δεξιότητες αναγκαίες για την προσαρμογή, όπως η ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η αυτονομία και η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Θέτουν στόχους και είναι αισιόδοξα σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις για τα ίδια, έχουν ενδιαφέροντα, είναι προσανατολισμένα προς την επίτευξη των στόχων τους και διαθέτουν τα κίνητρα για να επιτύχουν, τόσο όσον αφορά τη μάθηση, όσο και τη ζωή γενικότερα. Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να συνάπτουν υγιείς και ζεστές σχέσεις με τους άλλους, καθώς και κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση. Ακόμη και ένα από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά να υπάρχει σε ένα παιδί μπορεί να επαρκεί, ώστε να δώσει ώθηση στο άτομο να υπερβεί τις δυσκολίες και τις προκλήσεις δυσλειτουργικών και αγχογόνων πλαισίων μια και τα επιπρόσθετα χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας συχνά αναπτύσσονται από μια αρχική δυνατότητα (Werner, 2000).

Οι διάφορες μελέτες για το μοντέλο «Big Five» ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων, την ομάδα γέννησης και τη χώρα προέλευσης, καθώς και το είδος των δεδομένων, των εργαλείων και των διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν για τους τύπους άγχους (Block & Block, 1980 στο John & Srivastava, 1999). Στο πλαίσιο αυτού, ο Ψυχικά Ανθεκτικός τύπος έδειξε υψηλό επίπεδο προσαρμογής και αποτελεσματικής λειτουργίας και στους πέντε παράγοντες. Η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να περιλαμβάνει τις διαστάσεις και της Δεκτικότητας και του χαμηλού Νευρωτισμού, γιατί ένα ψυχικά ανθεκτικό άτομο θεωρείται τόσο διανοητικά επινοητικό, όσο και αποτελεσματικό στον έλεγχο του άγχους (Block & Block, 1980 στο John & Srivastava, 1999).

Ωστόσο, οι Robins, John & Caspi (1994) ανακάλυψαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με όλες τις διαστάσεις του μοντέλου «Big Five» στην περιοχή της καλής προσαρμογής. Σε σχέση με τον έλεγχο του Εγώ αυτοί που έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στο εγώ τους έχουν υψηλά ποσοστά στην Ευσυνειδησία και την Προσήνεια και μικρά ποσοστά στην Εξωστρέφεια, ενώ αυτοί που έχουν μικρότερο έλεγχο στο Εγώ τους έχουν χαμηλά ποσοστά στην Ευσυνειδησία και την Προσήνεια και υψηλά ποσοστά στον Νευρωτισμό

(John & Srivastava, 1999). Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν για κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών-ικανοτήτων έκβασης της ζωής, όπως η ηγεσία (Εξωστρέφεια), η βοήθεια στους άλλους και οι δωρεές για φιλανθρωπικούς σκοπούς (Προσήνεια), οι βαθμοί στο σχολείο και στο κολέγιο (Ευσυνειδησία), η τρωτότητα σε κατάθλιψη (Νευρωτισμός), η δημιουργική απόδοση (Δεκτικότητα) και ούτω καθεξής. Αυτές οι διαπιστώσεις συνοψίζονται σε πολλές πρόσφατες κριτικές (McCrae, 1996. Watson & Clark, 1997, στο John & Srivastava, 1999). Τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών ατόμων περιλαμβάνουν αντοχή στην αρνητική επίδραση, προσωπική δύναμη (εμπιστοσύνη ότι μπορούν να επηρεάσουν το μέλλον θετικά), αυτοεκτίμηση, θεμελιωμένη αίσθηση του εαυτού, εσωτερικό κέντρο ελέγχου, αίσθηση του χιούμορ, αισιοδοξία, στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, συμμετοχή σε ομάδες αξιών, πεποίθηση, γενναιότητα και δεξιότητα λύσης προβλημάτων (Cooper et al., 2004). Αυτά τα χαρακτηριστικά αν και βρίσκονται σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων είναι πιο ανεπτυγμένα στους ανθεκτικούς ανθρώπους (Bonanno & Mancini, 2008. Netuveli et al., 2008). Οι Peterson & Seligman (2004), υποστηρίζουν ότι το χιούμορ ως ψυχολογική αντίσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε δύσκολες περιόδους γιατί κατευνάζει, καταστέλλει, διακόπτει ή ακόμη και αντικαθιστά μόνιμα την αρνητική επιρροή (Patterson et al., 2009). Ερμηνεύοντας αυτά τα αποτελέσματα, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι αν και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι σταθερά, οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν τους τρόπους συμπεριφοράς, σκέψης και συναισθήματος ως αποτέλεσμα προγραμμάτων θεραπείας και παρέμβασης. Έτσι, οι δεσμοί μεταξύ του μοντέλου «Big Five» και σημαντικών εκβάσεων της ζωής οδηγούν σε πεδία συμπεριφοράς που οι άνθρωποι μπορούν να βάζουν στόχο για την προσωπική τους ανάπτυξη και αλλαγή.

Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Ακαδημαϊκής επίδοσης

Θεωρητικές προσεγγίσεις ψυχικής ανθεκτικότητας στον μαθητικό πληθυσμό

Ο όρος «ανθεκτικότητα» χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία ως μετάφραση του αγγλικού όρου “hardiness”. Ωστόσο, και ο αγγλικός όρος “resilience” αποδίδεται στα ελληνικά με την ίδια λέξη. Οι δυο αυτοί όροι εμφανίζονται ως συνώνυμοι στην αγγλική βιβλιογραφία μολονότι υπάρχουν σαφείς διαφορές όσον αφορά τη θεμελιώδη αρχή που τους διέπει. Ο όρος “hardiness” εννοιολογείται με αναφορά στη θεωρία της προσωπικότητας, ενώ ο όρος “resilience” με αναφορά σε κοινωνικές συνθήκες και

ενδογενείς παράγοντες (π.χ. προσωπικότητα, ευφυΐα) που επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου. Στη δεύτερη περίπτωση η προσωπικότητα αποτελεί απλώς έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην καλή προσαρμογή.

Πρόσφατα οι Benishek και Lopez (2001) εισάγουν την έννοια της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» (academic hardiness). Η «μαθησιακή ανθεκτικότητα» αφορά ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ικανό να μετριάσει τις αρνητικές επιδράσεις του στρες στο σχολικό περιβάλλον. Σε έρευνες που διεξήγαγαν με μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες (15-19 ετών) διερεύνησαν την καταλληλότητα μιας κλίμακας που εστιάζοταν στα χαρακτηριστικά της μαθησιακής ανθεκτικότητας σε σχέση με τη μάθηση, τη μελέτη και την επίδοση στο σχολείο.

Τα τρία συστατικά της ανθεκτικότητας αφορούν στη «δέσμευση» (commitment), στον «έλεγχο» (control) και στην «πρόκληση» (challenge). Αυτές οι τρεις στάσεις δίνουν το σθένος και το κίνητρο στα άτομα να προσπαθήσουν σκληρά για να μεταστρέψουν ή να μετασχηματίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις, ώστε, αντί αυτές να βιώνονται ως ενδεχόμενη καταστροφή, να αντιμετωπίζονται από το άτομο ως ευκαιρίες ανάπτυξης (Maddi, 2002), καθιστώντας έτσι την ανθεκτικότητα ένα «μονοπάτι» αντίστασης στο στρες (Maddi, 2006).

Η έννοια της «δέσμευσης» αφορά την ενεργή ενασχόληση των μαθητών/τριών με τα μαθήματά τους και την προθυμία τους να προσπαθήσουν περισσότερο ώστε να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Μια τέτοια στάση μπορεί να τους κάνει πιο επιμελείς και πρόθυμους, ώστε να δαπανήσουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Επιπλέον, αναγνωρίζουν και υιοθετούν συμπεριφορές που τους βοηθούν να ξεπεράσουν διάφορες ακαδημαϊκές δυσκολίες. Οι μαθητές/τριες με «έλεγχο» επί του περιβάλλοντος έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ελέγξουν την πορεία της μάθησής τους, διαχειριζόμενοι σωστά και αποτελεσματικά το χρόνο τους, και δίνοντας προτεραιότητα σε δραστηριότητες και ενέργειες που είναι σημαντικές για την επίτευξη τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων στόχων τους. Ταυτόχρονα ελέγχουν τα συναισθήματά τους όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις. Τέλος, η αντιμετώπιση των δυσκολιών ως «πρόκληση», παρά ως απειλή, αφορά την αποτίμηση από τους μαθητές/τριες ενδεχόμενων στρεσογόνων καταστάσεων ως καινούριο βίωμα και ως ευκαιρία για κινητοποίηση για μάθηση, παρά ως κάτι απειλητικό (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005).

Ερευνητικά ευρήματα σύνδεσης ψυχικής ανθεκτικότητας και επίδοσης

Οι Sheard και Golby (2007), σε έρευνά τους θέλησαν να εξακριβώσουν αν τα συστατικά στοιχεία της ανθεκτικότητας προβλέπουν την επίδοση στο πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, τόσο η συνολική τιμή της ανθεκτικότητας, όσο και η δέσμευση ως ένα από τα συστατικά της στοιχεία, σχετίστηκαν θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σε μεταγενέστερη έρευνα, ο Sheard (2009), επιβεβαίωσε τα ευρήματα των Sheard και Golby (2007) καθώς στην έρευνά του βρέθηκε ότι το συστατικό στοιχείο της ανθεκτικότητας που αναφέρεται στην δέσμευση, ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας που σχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Green, Grant και Rynsaardt (2007) έδειξαν ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που είχαν υψηλότερες τιμές στην ανθεκτικότητα χρησιμοποίησαν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Απέφεραν χαμηλότερα επίπεδα στρες (σε κλίμακες αυτοαναφοράς) και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, αντιλαμβάνονταν διάφορους μελλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες ως πιο ελέγξιμους.

Ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν ότι η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την ψυχική ανθεκτικότητα είναι αμοιβαία. Ο ένας παράγοντας βρίσκεται σε συνεχή συσχέτιση και επιρροή με τον άλλο και μέσα στο γενικότερο πλαίσιο αυτοπροσαρμογής του παιδιού, τόσο η σχολική επίδοση όσο και η ανθεκτικότητα, αλλά και οι σχέσεις μέσα από τις οποίες αναδύονται αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι αλληλένδετες και αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Σχέση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Σύμφωνα με την Association for Young People's Health (2016) τα βασικά συστατικά για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας συνδυάζουν ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων, πρόσβαση στις σωστές πληροφορίες στο σωστό χρόνο και διαθεσιμότητα κατάλληλων/σχετικών υπηρεσιών/ εμπειρογνομόνων και πόρων, όταν αυτοί χρειάζονται. Με εξαίρεση την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα, τα άλλα δύο συστατικά έχουν να κάνουν με την σωστή διαχείριση του χρόνου και την αναζήτηση βοήθειας που αποτελούν και στρατηγικές μάθησης.

Σε έρευνά της (Λεοντοπούλου, 2006) εξετάστηκε η ανθεκτικότητα πρωτοετών φοιτητών σε σχέση με τον τόπο ελέγχου και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και βρέθηκε

πως η ανθεκτικότητα σε αυτή την ηλικία συνδέεται και με τους δύο παράγοντες, ιδιαίτερα κάτω από αντίξοες συνθήκες.

Σύμφωνα με τους Silyvier και Nyandusi (2015) και Rouse (2001), ο «ψυχικά ανθεκτικός» μαθητής είναι αυτός που έχει σχέσεις φροντίδας με τους ενήλικες, αποτελεσματικές δεξιότητες *αυτο-ρύθμισης*, κατάλληλες νοητικές ικανότητες και *εσωτερικά κίνητρα* για να πετύχει. Επίσης, διακρίνεται από ανώτερη γνωστική και ακαδημαϊκή επίδοση και αναπτυγμένη ανεξαρτησία, θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομιλίκους, κριτική δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (Rouse, 2001).

Οι Johnson, M. L., Taasoobshirazi, G., Kestler, J. L. & Cordova, J. R. (2015), κάνοντας έρευνα σε 116 φοιτητές διαπίστωσαν μέσα από ανάλυση διαδρομών ότι η ψυχική τους ανθεκτικότητα επηρεάζει άμεσα την χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης και συγκεκριμένα την διαχείριση χρόνου, την ρύθμιση προσπάθειας και την αυτο-ρύθμιση.

Τέλος, σε έρευνα των Gholam Rezaei, Karimi Nejad, Kalthum, Mir Dekvand, Fazlallah, Nasiri Hanis & Hosseini (2010), που σκοπό είχε την πρόβλεψη των στρατηγικών μάθησης από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων, η συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας όπως αυτή μετρήθηκε από το ερωτηματολόγιο CD-RISC και των στρατηγικών μάθησης του ερωτηματολογίου MSLQ ήταν 0,64 και όλες οι συσχετίσεις ήταν σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.001$. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξε ότι το μοντέλο για την πρόβλεψη στρατηγικών μάθησης μπορεί να εξηγήσει τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών με καθοριστικό συντελεστή $R^2 = 0.45$, η οποία σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να εξηγήσουν το 45 τοις εκατό της διασποράς των στρατηγικών μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας

Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προπτυχιακών φοιτητών και

- 1) τις δεξιότητες αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης αυτών των φοιτητών,
- 2) τα κίνητρά τους, συγκεκριμένα την αυτόνομη και ελεγχόμενη αυτο-ρύθμιση των φοιτητών αυτών στην μάθηση.

Πιο συγκεκριμένα, στην συγκεκριμένη έρευνα ελέγχθηκε η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των *χαρακτηριστικών της προσωπικότητας* όπως αυτές μετριοούνται με:

- α. το ερωτηματολόγιο «The Big Five Inventory» (BFI-44) - Το Μοντέλο των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων» (Νευρωτισμός/Neuroticism, Ευσυνειδησία/Conscientiousness, Δεκτικότητα στις εμπειρίες/Openness to experience, Προσήνεια/Agreeableness, Εξωστρέφεια/Extraversion),
- β. το Ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας TEIQue-SF (Αυτοέλεγχος, Ευεξία, Συναισθηματικότητα, Κοινωνικότητα),
- γ. το Ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την Ψυχική Ανθεκτικότητα CD-RISC

και την *αυτο-ρύθμιση* όπως αυτή μετριέται με:

- α. τις υποκλίμακες του δεύτερου μέρους του Ερωτηματολογίου MSLQ (Χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών: επανάληψη, επεξεργασία, οργάνωση, κριτική σκέψη, μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση και Διαχείριση οργανωτικών πόρων: χρόνος και περιβάλλον μελέτης, ρύθμιση προσπάθειας, αναζήτηση βοήθειας, μελέτη με συνομηλίκους) αλλά και
- β. του Ερωτηματολογίου Αυτο-ρύθμισης κινήτρων Μάθησης SRQ-L (ελεγχόμενη ρύθμιση, αυτόνομη ρύθμιση).

Επιμέρους στόχο της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων και των πέντε ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν. Συγκεκριμένα ελέγχθηκε η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, δηλαδή:

- 1) του Σύντομου Ερωτηματολογίου 44 προτάσεων των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας «The Big Five Inventory» (BFI-44) (John, Donahue & Kentle, 1991),
- 2) του ερωτηματολογίου «Self-Regulatory Questionnaire-Learning» ή SRQ-L (Ryan & Connell, 1989) και συγκεκριμένα της δεύτερης εκδοχής του, που προσαρμόστηκε από τους Black & Deci (2000).
- 3) της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Ψυχικής Ανθεκτικότητας «The Connor-Davidson Resilience Scale» ή CD-RISC (Connor, K. M., & Davidson, J. R. T., 2003).
- 4) του δεύτερου μέρους της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης «Motivated Strategies for Learning Questionnaire» ή MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991),
- 5) της ελληνικής σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου «Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, TEIQue-ASF» (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006),

Ερευνητικά Ερωτήματα-Υποθέσεις

Ειδικότερα αναμένεται να υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα:

- ☐ στα τέσσερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή της Προσήνειας, της Ευσυνειδησίας, της Εξωστρέφειας και της Ανοιχτότητας σε νέες εμπειρίες και στη χρήση στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών, με βάση προγενέστερες έρευνες (Blickle, 1996. Heinstrom, 2000. Tait & Entwistle, 1996. McCrae, 2002), (Bidjerano & Dai, 2007. De Raad & Schouwenburg, 1996. Nofle & Robins, 2007. Trautwein et al., 2009, Trapmann et al., 2007. Poropat, 2009. MacCann et al., 2009), (Mount et al., 1998. Judge et al., 2007). (Υπόθεση 1α)
- ☐ στην ψυχική ανθεκτικότητα και την χρήση στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών (Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Kestler, J. L. & Cordova, J. R., 2015 . Gholam Rezaei, Karimi Nejad, Kalthum, Mir Dekvand, Fazlallah, Nasiri Hanis & Hosseini, 2010). (Υπόθεση 2)
- ☐ στην γενική συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και την χρήση στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών (Υπόθεση 3)

- στα τέσσερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή της Προσήνειας, της Ευσυνειδησίας, της Εξωστρέφειας και της Ανοιχτότητας σε νέες εμπειρίες και στην ψυχική ανθεκτικότητα σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών (Robins, John & Caspi, 1994. John & Srivastava, 1999) (Υπόθεση 4α)
- στα τέσσερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή της Προσήνειας, της Ευσυνειδησίας, της Εξωστρέφειας και της Ανοιχτότητας σε νέες εμπειρίες και στην αυτόνομη ρύθμιση του SRQ-L σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών (Υπόθεση 5)
- στην αυτόνομη ρύθμιση του SRQ-L και στη χρήση στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ (Υπόθεση 6)
- στην αυτόνομη ρύθμιση του SRQ-L και στην ψυχική ανθεκτικότητα (Silyvier & Nyandusi, 2015. Rouse, 2001), (Υπόθεση 7)
- στον νευρωτισμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και στην ελεγχόμενη ρύθμιση του SRQ-L (Υπόθεση 8), με βάση προγενέστερες έρευνες (Entwistle & Tail, 1996).
- στην γενική συναισθηματική νοημοσύνη του TEIQue-ASF και την χρήση στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών (Υπόθεση 9)

Επίσης αναμένεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα:

- στον νευρωτισμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και στη χρήση στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών (Υπόθεση 1β), με βάση προγενέστερες έρευνες (Busato et al., 1999. Duff et al., 2004. Heinstrom, 2000. Burton et al., 2009), (Bolger & Zuckerman, 1995. Gross & John, 2003. Dynes, 2010. McCrae & Lockenhoff, 2010).
- στον νευρωτισμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και στην ψυχική ανθεκτικότητα σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών (Gholam Rezaei, Karimi Nejad, Kalthum, Mir Dekvand, Fazlallah, Nasiri Hanis & Hosseini, 2010 . John & Srivastava, 1999) (Υπόθεση 4β)
- στην ελεγχόμενη ρύθμιση του SRQ-L και στη χρήση στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ (Υπόθεση 10)
- στην ελεγχόμενη ρύθμιση του SRQ-L και στην ψυχική ανθεκτικότητα (Υπόθεση 11)

Όσον αφορά τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των ερωτηματολογίων, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις. Βάσει των κατασκευαστών τους αναμένεται:

□ το ερωτηματολόγιο BFI-44 να έχει δομή πέντε παραγόντων καθώς έχει αναφερθεί ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας από τους κατασκευαστές του (John, Donahue & Kentle, 1991) (Υπόθεση 12α). Ως προς την αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου, με βάση προγενέστερες έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες και στον Καναδά κυμαίνεται από .75 ως .90 (John, O. P., & Srivastava, S., 1999), αναμένεται ότι αυτή θα είναι ικανοποιητική (Υπόθεση 12β).

□ το ερωτηματολόγιο SRQ-L να έχει δομή δύο παραγόντων καθώς έχει αναφερθεί ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας από τους κατασκευαστές του (Ryan & Connell, 1989) (Υπόθεση 13α). Ως προς την αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου, αναμένεται ότι αυτή θα είναι ικανοποιητική (Υπόθεση 13β) αφού με βάση τους κατασκευαστές του αυτή είναι .75 για την ελεγχόμενη ρύθμιση και .80 για την αυτόνομη ρύθμιση,

□ το ερωτηματολόγιο TEIQue-SF να έχει δομή τεσσάρων παραγόντων (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) (Υπόθεση 14α). Με βάση προηγούμενες έρευνες (Πλύντα, Ε., 2011), η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αναμένεται να είναι ικανοποιητική (Υπόθεση 14).

□ το ερωτηματολόγιο CD-RISC να παρουσιάζει μονοπαραγοντική δομή (Υπόθεση 15α) σύμφωνα με τους κατασκευαστές του (Connor, K. M., & Davidson, J. R. T., 2003). Με βάση ευρήματα προηγούμενων μελετών (Perera & Ganguly, 2016. Sexton, Byrd, & von Kluge, 2010. Yu, Lau, Mak, Zhang, & Lui, 2011) αναμένεται από ικανοποιητική έως πολύ καλή αξιοπιστία (Υπόθεση 15β).

□ η αξιοπιστία και των εννιά παραγόντων του δεύτερου μέρους του MSLQ να κυμανθεί από πολύ καλή ως εξαιρετική (Papantoniou et al., 2010)(Υπόθεση 16)

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος προπτυχιακοί φοιτητές Πανεπιστημίου Ιωαννίνων οι οποίοι φοιτούσαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, το Τμήμα Φιλοσοφίας-Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής και το Τμήμα Εικαστικών και Πλαστικών Τεχνών και συγκριμένα από το πρώτο έτος ως και το πέμπτο. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 222, μεταξύ των οποίων τα 9 ήταν αγόρια (4,1%) και τα 213 κορίτσια (95,9%). Από το σύνολο των 222 φοιτητών οι 150 ήταν Α' Έτος (67,6%), οι 22 ήταν Β' (9,9%) και οι 22 ήταν Γ' (9,9%), οι 27 ήταν Δ' (12,2%) και 1 ήταν Ε' Έτος (0,5%).

Όσον αφορά την ηλικία τους από το σύνολο των φοιτητών, οι 7 (3,2%) ήταν 17 ετών, οι 99 (44,6%) ήταν 18 ετών, οι 55 (24,8%) ήταν 19 ετών, οι 22 (9,9%) ήταν 20 ετών, οι 25 (11,3%) ήταν 21 ετών, οι 3 (1,4%) ήταν 22 ετών, οι 7 (3,2%) ήταν 23 ετών και υπήρχαν 1 (0,5%) 24 ετών, 1 (0,5%) 27 ετών, 1 (0,5%) 28 ετών και 1 (0,5%) 47 ετών. Επίσης, όσον αφορά το *Τμήμα στο οποίο φοιτούν*, οι 195 δήλωσαν πως είναι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (87,8%), οι 12 (5,4%) ότι φοιτούν στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και οι 15 (6,8%) ότι φοιτούν στο Τμήμα Εικαστικών και Πλαστικών Τεχνών.

Επιπλέον, όσον αφορά την *επαγγελματική κατάσταση των γονέων*, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (126) δήλωσαν πως οι γονείς τους είναι εργαζόμενοι και οι δύο (56,8%), 63 πως εργάζεται μόνο ο πατέρας (28,4%), 22 πως εργάζεται μόνο η μητέρα (9,9%) και 11 πως δεν εργάζεται κανείς από τους δύο τους γονείς (5%). Τέλος, όσον αφορά την *επιλογή τους ως προς το συγκεκριμένο Τμήμα φοίτησης* οι 163 (73,4%) δηλώνουν ότι βρισκόταν μέσα στις 1-3 πρώτες επιλογές τους, οι 45 (20,3%) δηλώνουν ότι βρισκόταν στην 4^η -7^η επιλογή, οι 8 (3,6%) δηλώνουν ότι βρισκόταν στην 8^η-10^η επιλογή τους και οι 6 (2,7%) ότι βρίσκοταν πάνω από την 11^η επιλογή τους.

Ψυχομετρικά εργαλεία

Το σύντομο Ερωτηματολόγιο 44 προτάσεων των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας «The Big Five Inventory» (BFI-44) (John, Donahue & Kentle, 1991)

Το σύντομο ερωτηματολόγιο 44 προτάσεων «The Big Five Inventory» (BFI-44) - Το Μοντέλο των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων» (βλ. Παράρτημα 3) των John, Donahue &

Kentle (1991) (John & Srivastava, 1999) περιλαμβάνει 44 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας, δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ έντονα, 5=Συμφωνώ έντονα).

Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας περιλαμβάνει τους εξής παράγοντες με τον ανάλογο αριθμό προτάσεων :

- α) Νευρωτισμός (Neuroticism) – 8 δηλώσεις
- β) Ευσυνειδησία (Conscientiousness) – 9 δηλώσεις
- γ) Δεκτικότητα στις εμπειρίες (Openness to experience) – 10 δηλώσεις
- δ) Προσήνεια (Agreeableness) – 9 δηλώσεις
- ε) Εξωστρέφεια (Extraversion) – 8 δηλώσεις

Αυτό το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί μικρές φράσεις βασισμένες στα επίθετα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που είναι γνωστά ως οι πρωτότυποι δείκτες των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων» και διατίθεται ελεύθερα στο Διαδίκτυο.

Παραδείγματα προτάσεων αποτελούν τα παρακάτω: Παράγοντας Ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες «βλέπω τον εαυτό μου ως κάποιον που έχει ζωνρή φαντασία», Παράγοντας Προσήνεια «βλέπω τον εαυτό μου ως κάποιον που διαθέτει συγχωρητική φύση», Παράγοντας Νευρωτισμός «βλέπω τον εαυτό μου ως κάποιον που ανησυχεί πολύ».

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας η μετάφραση της αμερικανικής εκδοχής του BFI-44 στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική από δίγλωσσο άτομο για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση δεν έχουν εντοπιστεί, εκ μέρους μας, πληροφορίες σχετικά με την παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό.

Έλεγχος Παραγοντικής δομής του Σύντομου Ερωτηματολογίου των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της Προσωπικότητας BFI-44

Η παραγοντική δομή του BFI-44 ελέγχθηκε με την εφαρμογή διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Για την εξαγωγή παραγόντων εφαρμόστηκαν αναλύσεις κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax. Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin και για την περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο

της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης και τη χρήση του διαγράμματος ιδιοτιμών. Αποφασίστηκε η εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης με κριτήριο την εξαγωγή πέντε παραγόντων και κατώτερο όριο φορτίσεων το .50.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο BFI-44, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .780 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντικός, $\chi^2 = 3776.726$, $df = 946$, και $p < .001$. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε πέντε παράγοντες με ιδιοτιμές 6.399, 4.509, 3.510, 2.976, 2.538 και ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 14.543%, 10.249%, 7.977%, 6.764%, 5.769% αντίστοιχα. Η διερευνητική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Η παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου BFI-44						
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		1	2	3	4	5
	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ					
1.	Είναι ομιλητικός.				.719	
2.	Τείνει να βρίσκει ελαττώματα στους άλλους.		.522			
3.	Κάνει ολοκληρωμένες δουλειές.					.719
4.	Είναι καταθλιπτικός, μελαγχολικός.			.517		
5.	Είναι πρωτότυπος, επινοεί νέες ιδέες.	.567				
6.	Είναι επιφυλακτικός.					
7.	Είναι εξυπηρετικός και ανιδιοτελής με τους άλλους.		.652			
8.	Μπορεί να είναι κάπως απρόσεκτος.					.550
9.	Είναι χαλαρός, διαχειρίζεται το άγχος σωστά.			.542		
10.	Είναι περίεργος για πολλά διαφορετικά πράγματα.					
11.	Είναι γεμάτος ενέργεια.				.523	
12.	Ξεκινά διαμάχες/καυγάδες με τους άλλους.					
13.	Είναι ένας αξιόπιστος εργαζόμενος.					
14.	Μπορεί να έχει ένταση.					
15.	Είναι πολυμήχανος, βαθυστόχαστος.	.634				
16.	Δημιουργεί πολύ ενθουσιασμό.				.536	
17.	Διαθέτει συγχωρητική φύση.		.609			
18.	Τείνει να είναι αποδιοργανωμένος.					.704
19.	Ανησυχεί πολύ.			.667		
20.	Έχει ζωηρή φαντασία.	.644				
21.	Τείνει να είναι ήσυχος/πράος.				.580	

22.	Είναι γενικά έμπιστος.		.584			
23.	Τείνει να είναι τεμπέλης.					.635
24.	Είναι συναισθηματικά σταθερός, δεν ταραίζεται εύκολα.			.581		
25.	Είναι εφευρετικός.	.685				
26.	Διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα.				.562	
27.	Μπορεί να γίνει ψυχρός και ακατάδεκτος/απόμακρος.					
28.	Επιμένει μέχρι να τελειώσει την εργασία.					.560
29.	Μπορεί να γίνει κακόκεφος.			.634		
30.	Εκτιμά τις καλλιτεχνικές, καλαίσθητες εμπειρίες.	.651				
31.	Είναι μερικές φορές ντροπαλός/συνεσταλμένος, διστακτικός.				.543	
32.	Είναι διακριτικός και ευγενικός σχεδόν προς όλους.		.670			
33.	Κάνει τα πράγματα αποτελεσματικά.					.533
34.	Παραμένει ήρεμος σε τεταμένες καταστάσεις.			.619		
35.	Προτιμά δουλειά που είναι ρουτίνα.					
36.	Είναι εξωστρεφής, κοινωνικός.				.739	
37.	Είναι μερικές φορές αγενής προς τους άλλους.		.538			
38.	Κάνει σχέδια και τα ακολουθεί μέχρι την ολοκλήρωσή τους.					
39.	Γίνεται εύκολα νευρικός.			.657		
40.	Του αρέσει να αναλογίζεται/συλλογίζεται, να παίζει με ιδέες.	.708				
41.	Έχει λίγα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.					
42.	Του αρέσει να συνεργάζεται με τους άλλους.		.509			
43.	Του οποίου διασπάται εύκολα η προσοχή.					.591
44.	Διαθέτει εκλεπτυσμένο γούστο στην τέχνη, τη μουσική ή τη λογοτεχνία.	.647				
	Ιδιοτιμή	6.399	4.509	3.510	2.976	2.538
	Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	14.543%	10.249%	7.977%	6.764%	5.769%

Σημείωση: Παράγοντας 1= Ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, Παράγοντας 2= Προσήνεια, Παράγοντας 3=Νευρωτισμός, Παράγοντας 4= Εξωστρέφεια, Παράγοντας 5= Ευσυνειδησία

Αξιοπιστία Εσωτερικής συνέπειας του σύντομου ερωτηματολογίου των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας BFI-44

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής μετάφρασης του ερωτηματολογίου BFI-44 ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha των πέντε παραγόντων, για το αντίστοιχο δείγμα της παρούσας έρευνας, κυμαίνονταν μεταξύ .74 και .81.

Υποκλίμακες	Cronbach's alpha (α) (BFI-44)
Extraversion/Εξωστρέφεια	.78
Agreeableness/Προσήνεια	.74
Conscientiousness/ Ευσυνειδησία	.78
Neuroticism/ Νευρωτισμός	.77
Openness to experience/ Δεκτικότητα στις εμπειρίες	.81

Η δεύτερη εκδοχή του Ερωτηματολογίου Self-Regulatory Questionnaire-Learning ή SRQ-L (Ryan & Connell, 1989)

Αυτό το ερωτηματολόγιο αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν σε συγκεκριμένες περιβάλλοντα, όπως σε μαθήματα πανεπιστημίων ή ιατρικών σχολών. Το ερωτηματολόγιο Αυτο-ρύμισης της Μάθησης απευθύνεται σε ενήλικες φοιτητές. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει διαμορφωθεί με δύο μόνο υποκλίμακες: την ελεγχόμενη ρύθμιση και την αυτόνομη ρύθμιση. Έτσι, οι απαντήσεις που παρέχονται είτε είναι ελεγχόμενες (δηλαδή, είτε με εξωτερική είτε με ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση) ή αυτόνομες (ταυτιζόμενη ρύθμιση ή ολοκληρωμένη ρύθμιση).

Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε από τους Black & Deci (2000) και αυτή η εκδοχή παρουσιάζεται ως δεύτερη. Πρόκειται ουσιαστικά για το ίδιο ερωτηματολόγιο, αν και για λόγους συντομίας μειώθηκαν δύο στοιχεία. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη εκδοχή του ερωτηματολογίου η οποία τροποποιήθηκε ανάλογα από το μάθημα της «οργανικής χημείας», που ήταν και η πρωτότυπη δεύτερη εκδοχή (Black & Deci, 2000), στο μάθημα της «ψυχολογίας».

Η βαθμολόγηση των δεδομένων για το SRQ-L (ψυχολογίας) γίνεται με βάση μια 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert με το 1 να αντιστοιχεί στο καθόλου αληθές, το 4 να αντιστοιχεί στο κάπως αληθές και το 7 να αντιστοιχεί στο πολύ αληθές. Ο υπολογισμός των δύο βαθμών υποδιαίρεσεως γίνεται με βάση τον μέσο όρο των στοιχείων της εν λόγω υποκλίμακας. Αυτοί είναι: Αυτόνομη ρύθμιση (1, 4, 8, 9, 10) και Ελεγχόμενη ρύθμιση (2, 3, 5, 6, 7, 11, 12).

Παραδείγματα προτάσεων αποτελούν τα παρακάτω: Παράγοντας Αυτόνομη ρύθμιση «Ο λόγος που θα δουλέψω για να επεκτείνω τις γνώσεις μου στην ψυχολογία είναι: Επειδή έχει ενδιαφέρον το να μάθω περισσότερα ως προς τη φύση της ψυχολογίας», Παράγοντας Ελεγχόμενη ρύθμιση «Θα συμμετέχω ενεργά στο μάθημα της ψυχολογίας: Επειδή άλλοι μπορεί να σκέφτονται για εμένα άσχημα αν δεν το έκανα».

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας η μετάφραση της αμερικανικής εκδοχής του SRQ-L στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική από δίγλωσσο άτομο για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση δεν έχουν εντοπιστεί, εκ μέρους μας, πληροφορίες σχετικά με την δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό.

Έλεγχος Παραγοντικής δομής του Ερωτηματολογίου Αυτο-ρύθμισης μάθησης Self-Regulatory Questionnaire-Learning ή SRQ-L

Η παραγοντική δομή του SRQ-L ελέγχθηκε με την εφαρμογή διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Για την εξαγωγή παραγόντων εφαρμόστηκαν αναλύσεις κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax. Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Meyer-Olkin και για την περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής σε συνδυασμό με το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης και τη χρήση του διαγράμματος ιδιοτιμών. Αποφασίστηκε η εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων με κριτήριο την εξαγωγή ενός παράγοντα και κατώτερο όριο φορτίσεων το .40.

Σύμφωνα με το διάγραμμα ιδιοτιμών εμφανίζονται 2 παράγοντες που έχουν τιμές Eigenvalue μεγαλύτερες του 2. Όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες έχουν τιμές πολύ κοντά στο

1. Επειδή οι κατασκευαστές προτείνουν 2 παράγοντες ανάλυσης, για αυτό και στην παρούσα έρευνα εφαρμόσαμε παραγοντική ανάλυση περιστροφής αξόνων Varimax με 2 παράγοντες και όριο φόρτισης μεγαλύτερο του .40. Οι προτάσεις 2, 12 δεν βρέθηκε να φορτίζουν σε κανέναν παράγοντα.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο SRQ-L, το μέτρο Kaiser- Mayer-Olkin ήταν Μ.Κ.Ο: .715 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντικός, $\chi^2 = 563.568$, $df=66$ και $p < .001$. Η ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες με ιδιοτιμές 2.820 και 2.322, και ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 23.499% και 19.351% αντίστοιχα. Η διερευνητική ανάλυση παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Η παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου SRQ-L			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		1	2
	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		
	Θα συμμετέχω ενεργά στο μάθημα της ψυχολογίας:		
1.	Επειδή αισθάνομαι ότι είναι ένας καλός τρόπος να βελτιώσω την κατανόησή μου ως προς την ύλη του μαθήματος.	.448	
2.	Επειδή άλλοι μπορεί να σκέφτονται για εμένα άσχημα αν δεν το έκανα.		
3.	Επειδή θα αισθανόμουν υπερήφανος για τον εαυτό μου αν τα πήγαινα καλά στο μάθημα.		.600
4.	Επειδή μια εμπειριστατωμένη κατανόηση της ψυχολογίας είναι σημαντική για την νοητική μου ανάπτυξη.	.696	
	Είναι πιθανό να ακολουθήσω τις προτάσεις του διδάσκοντά/της διδάσκουσάς μου για τη μελέτη της ψυχολογίας:		
5.	Επειδή θα έπαιρνα κακό βαθμό αν δεν έκανα αυτό που προτείνει.		.697
6.	Επειδή ανησυχώ ότι δεν θα έχω καλή επίδοση στο μάθημα.		.712
7.	Επειδή είναι ευκολότερο να ακολουθήσω τις προτάσεις του/της παρά να επινοήσω τις δικές μου στρατηγικές μελέτης.		.544
8.	Επειδή φαίνεται να διαθέτει διορατικότητα για το πώς να μάθω καλύτερα την ύλη.	.633	
	Ο λόγος που θα δουλέψω για να επεκτείνω τις γνώσεις μου στην ψυχολογία είναι:		
9.	Επειδή έχει ενδιαφέρον το να μάθω περισσότερα ως προς τη φύση της ψυχολογίας.	.788	
10.	Επειδή αποτελεί πρόκληση το να κατανοήσω πραγματικά πώς ερμηνεύονται τα ψυχολογικά φαινόμενα.	.764	
11.	Επειδή ένας καλός βαθμός στην ψυχολογία θα αποτελεί θετικό στοιχείο στην καρτέλα της βαθμολογίας μου.		.630
12.	Επειδή θέλω οι άλλοι να δουν ότι είμαι έξυπνος/η.		
	Ιδιοτιμή	6.399	4.509
	Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	14.543%	10.249%

Σημείωση: Παράγοντας 1= Αυτόνομη Ρύθμιση, Παράγοντας 2=Ελεγχόμενη Ρύθμιση

Ο έλεγχος της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου SRQ-L συνεχίστηκε με την εφαρμογή επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων, μέσω του στατιστικού προγράμματος EQS 6.1 (Bentler, 2005. Kline, 2005). Ο έλεγχος της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου έγινε με την εφαρμογή της μεθόδου της Μέγιστης Πιθανοφάνειας. Η ανάλυση ξεκίνησε με την εξέταση του θεωρητικού μοντέλου M.A. (M = Μοντέλο, A = SRQ-L), το οποίο προέβλεπε την οργάνωση των 12 προτάσεων σε δύο παράγοντες. Έπειτα από την εξέταση του Πίνακα Υπολοίπων Σφάλματος και την εφαρμογή των δοκιμασιών του Πολλαπλασιαστή Lagrange και του Wald τεστ (βλ. Τσιγγίλης, 2010), αφαιρέθηκαν οι προτάσεις 2 και 12. Οι δείκτες καταλληλότητας για το μοντέλο M.A. ήταν οριακά αποδεκτοί: $\chi^2(29, N=222)=63.175, p<.001, \chi^2/df=2.178, CFI=.927, SRMR=.083, RMSEA=.073$ (CI_{90%} .048-.097) (βλ. Brown, 2006. Hu & Bentler, 1999).

Όλες οι παραμετροί του μοντέλου M.A. ήταν ικανοποιητικές υποστηρίζοντας την συμβολή και των 10 προτάσεων στην παραγοντική δομή των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου SRQ-L.

Το παραγοντικό μοντέλο των δύο παραγόντων M.A. παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου SRQ-L με βάση την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (τυποποιημένη λύση)					
	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	SRQ-L	E	R²	
	Θα συμμετέχω ενεργά στο μάθημα της ψυχολογίας:				
1.	Επειδή αισθάνομαι ότι είναι ένας καλός τρόπος να βελτιώσω την κατανόησή μου ως προς την ύλη του μαθήματος.	.259	.966	.067	
2.	Επειδή άλλοι μπορεί να σκέφτονται για εμένα άσχημα αν δεν το έκανα.				
3.	Επειδή θα αισθανόμουν υπερήφανος για τον εαυτό μου αν τα πήγαινα καλά στο μάθημα.	.308	.951	.095	
4.	Επειδή μια εμπειρισταωμένη κατανόηση της ψυχολογίας είναι σημαντική για την νοητική μου ανάπτυξη.	.567	.824	.322	
	Είναι πιθανό να ακολουθήσω τις προτάσεις του διδάσκοντά/της διδάσκουσάς μου για τη μελέτη της ψυχολογίας:				
5.	Επειδή θα έπαιρνα κακό βαθμό αν δεν έκανα αυτό που προτείνει.	.675	.738	.455	
6.	Επειδή ανησυχώ ότι δεν θα έχω καλή επίδοση στο μάθημα.	.748	.664	.559	
7.	Επειδή είναι ευκολότερο να ακολουθήσω τις προτάσεις του/της παρά να επινοήσω τις δικές μου στρατηγικές μελέτης.	.426	.905	.182	
8.	Επειδή φαίνεται να διαθέτει διορατικότητα για το πώς να μάθω καλύτερα την ύλη.	.339	.941	.115	
	Ο λόγος που θα δουλέψω για να επεκτείνω τις γνώσεις μου στην ψυχολογία είναι:				
9.	Επειδή έχει ενδιαφέρον το να μάθω περισσότερα ως προς τη φύση της ψυχολογίας.	.767	.642	.588	
10.	Επειδή αποτελεί πρόκληση το να κατανοήσω πραγματικά πώς ερμηνεύονται τα ψυχολογικά φαινόμενα.	.791	.612	.626	
11.	Επειδή ένας καλός βαθμός στην ψυχολογία θα αποτελεί θετικό στοιχείο στην καρτέλα της βαθμολογίας μου.	.387	.922	.150	
12.	Επειδή θέλω οι άλλοι να δουν ότι είμαι έξυπνος/η.				

Συσχετίσεις μεταξύ Υπολοίπων Σφάλματος των μετρήσιμων μεταβλητών (προτάσεων)	
Πρόταση 3- Πρόταση 1	.211
Πρόταση 8- Πρόταση 1	.208
Πρόταση 11- Πρόταση 1	.199
Πρόταση 8- Πρόταση 3	.207
Πρόταση 11- Πρόταση 3	.309
Πρόταση 8- Πρόταση 7	.328

Σημείωση 1: SRQ-L= (Παράγοντας) Αυτο-ρύθμιση μάθησης, E= Υπόλοιπο Σφάλματος, R^2 =Συντελεστής Πολλαπλής Συσχέτισης Υψωμένος στο Τετράγωνο.

Σημείωση 2: Όλες οι παράμετροι του μοντέλου M.A. είναι στατιστικώς σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$.

Αξιοπιστία Εσωτερικής συνέπειας του Ερωτηματολογίου Αυτο-ρύθμισης μάθησης Self-Regulatory Questionnaire-Learning ή SRQ-L

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής μετάφρασης του ερωτηματολογίου SRQ-L ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha των δύο παραγόντων, για το αντίστοιχο δείγμα της παρούσας έρευνας, φαίνονται παρακάτω.

Υποκλίμακες	Cronbach's alpha (α) (SRQ-L)
Αυτόνομη ρύθμιση	.709
Ελεγχόμενη ρύθμιση	.685

Το δεύτερο μέρος του Ερωτηματολογίου “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” ή MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991)

Το ερωτηματολόγιο MSLQ στην αρχική του μορφή αποτελείται συνολικά από 81 προτάσεις και από 2 μέρη, που μετρούν τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά: α) με τα κίνητρα μάθησης και β) με το βαθμό χρήσης στρατηγικών μάθησης μέσα στην τάξη (Magno, 2011). Σύμφωνα με τους Pintrich & De Groot (1990), τα δύο αυτά στοιχεία απαρτίζουν την αυτο-ρύθμιση.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο το δεύτερο μέρος (50 προτάσεις). Το δεύτερο μέρος αποτελείται συνολικά από εννιά υποκλίμακες. Οι υποκλίμακες αυτές του ερωτηματολογίου αφορούν τη χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών και αυτο-ρυθμιστικών στρατηγικών αντίστοιχα.

Πιο συγκεκριμένα, οι υποκλίμακες αυτές αξιολογούν την επανάληψη, την επεξεργασία, την οργάνωση, την κριτική σκέψη (χρήση γνωστικών στρατηγικών), την μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση (χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών) και τον χρόνο και το περιβάλλον μελέτης, την ρύθμιση προσπάθειας, την αναζήτηση βοήθειας και την μελέτη με συνομηλίκους (διαχείριση οργανωτικών πόρων).

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 7βαθμης κλίμακας Likert όπου 1 = Καθόλου, 2 = Ελάχιστα, 3 = Λίγο, 4 = Μερικές Φορές, 5 = Αρκετά, 6 = Πολύ, 7 = Πάρα πολύ. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε η βαθμολόγηση του τεστ, αθροίζοντας τις τιμές για κάθε απάντηση ανά συμμετέχοντα. Η βαθμολογία των παραγόντων προέκυψε από τον υπολογισμό του μέσου όρου των προτάσεων που αποτελούν κάθε υποκλίμακα, αφού προηγουμένως έγινε αντιστροφή των απαντήσεων σε όποιες προτάσεις προτεινόταν εκ μέρους των κατασκευαστών. (Pintrich & DeGroot, 1990).

Παραδείγματα προτάσεων αποτελούν τα παρακάτω: Παράγοντας Επανάληψη «Όταν μελετούσα για αυτό το μάθημα, έκανα εξάσκηση στο να λέω την ύλη στον εαυτό μου, ξανά και ξανά», Παράγοντας Μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση «Όταν μελετούσα για αυτό το μάθημα, συνδύαζα πληροφορίες που προέρχονταν από διαφορετικές πηγές, όπως είναι οι παραδόσεις, η ύλη, και οι συζητήσεις», Παράγοντας Ρύθμιση προσπάθειας «Ακόμη και στην περίπτωση που δε μου άρεσε ό,τι κάναμε σε αυτό το μάθημα, δούλευα σκληρά προκειμένου να τα πάω καλά».

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση έχουν εντοπιστεί, εκ μέρους μας, πληροφορίες σχετικά με την παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό από τους Papantoniou, G., Moraitou, D., Katsadima, E., & Dinou, M. (2010). Στην έρευνα αυτή, στην οποία εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, προέκυψαν εννιά παράγοντες για το δεύτερο τμήμα του MSLQ, που συμφωνούν με τον αριθμό των παραγόντων που προτείνουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου. Η εσωτερική συνέπεια της κάθε υποκλίμακας σύμφωνα με τους Papantoniou et al. (2010) ήταν ως εξής: ($\alpha = .66$) για την Rehearsal/ Επανάληψη, ($\alpha = .71$) για την Elaboration/ Επεξεργασία, ($\alpha = .82$) για την Organization/ Οργάνωση, ($\alpha = .67$) για την Critical Thinking/ Κριτική σκέψη, ($\alpha = .59$) για την Metacognitive Self-Regulation/ Μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση, ($\alpha = .72$) για την Time and Study Environment/ Διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης, ($\alpha = .70$) για την Effort Regulation/ Ρύθμιση προσπάθειας, ($\alpha = .64$) για την Peer Learning/ Μάθηση με συνομηλίκους και ($\alpha = .53$) για την Help Seeking/ Αναζήτηση βοήθειας.

Αξιοπιστία Εσωτερικής συνέπειας του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου των Στρατηγικών Μάθησης του MSLQ

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής μετάφρασης του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου MSLQ ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha των εννιά παραγόντων, για το αντίστοιχο δείγμα της παρούσας έρευνας, κυμαίνονταν μεταξύ .54 και .78.

Υποκλίμακες	Cronbach's alpha (α) (MSLQ)
Rehersal/ Επανάληψη	.67
Elaboration/ Επεξεργασία	.66
Organization/ Οργάνωση	.78
Critical Thinking/ Κριτική σκέψη	.76
Metacognitive Self-Regulation/ Μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση	.71
Time and Study Environment/ Διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης	.66
Effort Regulation/ Ρύθμιση προσπάθειας	.69
Peer Learning/ Μάθηση με συνομηλίκους	.62
Help Seeking/ Αναζήτηση βοήθειας	.54

Η Ελληνική σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου «Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form, TEIQue-SF» (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006)

Για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική σύντομη εκδοχή του Ερωτηματολογίου "Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, TEIQue-SF» των Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson (2006) που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εφήβων ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 ερωτήσεις. Η σύντομη αυτή μορφή (TEIQue-SF) εμπεριέχει 2 ενδεικτικές προτάσεις για καθεμία από τις 15 εκφάνσεις της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, όπως προκύπτουν από την

αρχική μορφή του TEIQue (Cooper & Petrides, 2010) και είναι σχεδιασμένο ώστε να μετράει κυρίως τη γενική ΣΝ.

Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο διακρίνονται τέσσερις παράγοντες (Αυτο-έλεγχος, Ευεξία, Συναισθηματικότητα, Κοινωνικότητα) (Petrides, 2009). Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια 7βαθμης κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Διαφωνώ κάπως, 4 = Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ κάπως, 6 = Συμφωνώ κάπως και 7 = Συμφωνώ απόλυτα) και οι επιδόσεις κυμαίνονται μεταξύ 1 και 7 με θεωρητικό μέσο όρο 3,5. Στη συνέχεια, αθροίζονται όλες οι απαντήσεις από τις 30 ερωτήσεις. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη πριν τη βαθμολόγηση ότι ορισμένες προτάσεις παίρνουν αντίστροφες τιμές. Αυτές οι προτάσεις είναι οι: 16, 2, 18, 4, 5, 7, 22, 8, 10, 25, 26, 12, 13, 28, 14 και κατά τη στατιστική επεξεργασία στο SPSS 24, αθροίζονται αντίστροφα. Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, αυτή γίνεται με κριτήριο το μέσο όρο του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, καθώς το ερωτηματολόγιο δομείται με αυτοαναφορές. Η φύση του σκορ (χαμηλό, ψηλό) καθορίζεται από το δείγμα.

Ο παράγοντας Αυτο-έλεγχος (self-control) (ερωτ. 3, 4, 19, 7, 22, 15, 30) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις εσωτερικές ορμές και επιθυμίες αλλά και τις εξωτερικές προκλήσεις. Παράδειγμα ερωτήσεων που σχετίζεται με τον παράγοντα αυτόν είναι: «Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.» κ.ά. Ακόμη, ο παράγοντας Ευεξία (well-being) (ερωτ. 5, 20, 9, 24, 12, 27) αναφέρεται στη γενική αίσθηση ευεξίας που πηγάζει από τα κατορθώματα του παρελθόντος και τις προσδοκίες του μέλλοντος και υπολογίζεται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.» κ.ά. Επιπλέον, ο Petrides (2009) περιγράφει τη Συναισθηματικότητα (emotionality) (ερωτ. 1, 16, 2, 17, 8, 23, 13, 28) ως την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να αναπτύσσει στενές σχέσεις με «σημαντικούς άλλους», η οποία προσμετράται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερη σχέση με τους γονείς μου.» κ.ά. Τέλος, η Κοινωνικότητα (sociability) (ερωτ. 6, 21, 10, 25, 11, 26), αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για κοινωνική διάδραση και υπολογίζεται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.» κ.ά. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο TEIQue έχει δομηθεί ως δείκτης επίδοσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, επομένως δεν γίνεται περαιτέρω ανάλυση σε επίπεδο επιμέρους διαστάσεων, όπως περιγράφησαν παραπάνω.

Σύμφωνα με μελέτες των συγγραφέων του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας (συντελεστής Cronbach α) είναι συνήθως πάνω από 0,8 (με ελάχιστη 0,7).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση έχουν εντοπιστεί, εκ μέρους μας, πληροφορίες σχετικά με την στάθμιση του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) και των δύο εκδόσεων του TEIQue V. 1.00 και V. 1.50, και της εκτεταμένης και της σύντομης έκδοσής του. Στην στάθμιση αυτή της σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007), εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία παρατίθεται στο Παράρτημα Ε, και προέκυψαν τέσσερις παράγοντες, που συμφωνούν με τον αριθμό των παραγόντων που προτείνουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα, επίσης, με έρευνα της Ειρήνης Πλύτα (2011), ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας για την σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου ήταν .76 και οι επιμέρους τιμές των τεσσάρων παραγόντων κυμάνθηκαν από .41 ως .69.

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α για το TEIQue- ASF είναι .81, ο οποίος είναι ικανοποιητικός και δηλώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στον εν λόγω ελληνικό πληθυσμό. Παρατηρούμε ότι ενώ για τη γενική ΣΝ ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικός .81, χρησιμοποιώντας την δομή του ερωτηματολογίου των Petrides, Pita και Kokkinaki, (2007) για τα επιμέρους χαρακτηριστικά, οι αντίστοιχοι δείκτες είναι πολύ χαμηλοί με εξαίρεση ίσως την ευημερία. Συγκεκριμένα οι δείκτες αξιοπιστίας για τους παράγοντες ευημερία, αυτο-έλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα ήταν αντίστοιχα $\alpha = .77$, $\alpha = .36$, $\alpha = .45$ και $\alpha = .53$. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου TEIQue, η οποία, σύμφωνα και με τους δημιουργούς της, προορίζεται περισσότερο για τη μέτρηση της γενικής ΣΝ. Για τη μέτρηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της ΣΝ ενδείκνυται η χρήση της πλήρους μορφής του ερωτηματολογίου, η οποία περιλαμβάνει 153 ερωτήσεις και ως εκ τούτου η χρήση της στους φοιτητές δεν κρίθηκε κατάλληλη στα πλαίσια της έρευνας αυτής και δεδομένου του μεγέθους του δείγματος.

Δεδομένου της χαμηλής του αξιοπιστίας στους επιμέρους παράγοντες, αποφασίστηκε να μην ελεγχθεί η παραγοντική δομή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και να συμπεριληφθεί στις στατιστικές αναλύσεις συσχετίσεων της παρούσας έρευνας μόνο η μέτρηση της γενικής Συναισθηματικής νοημοσύνης .

Το ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας «The Connor-Davidson Resilience Scale» ή CD-RISC (Connor, K. M., & Davidson, J. R. T., 2003).

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (2003). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 25 δηλώσεων σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (0 = Καθόλου αληθές, 1 = Σπανίως αληθές, 2 = Μερικές φορές αληθές, 3 = Συχνά αληθές, 4 = Σχεδόν πάντα αληθές), οι οποίες έχουν δομηθεί με βάση τη μελέτη προηγούμενων ερευνών και συγγενών με την ανθεκτικότητα εννοιολογικών κατασκευών. Η βαθμολόγηση γίνεται με κριτήριο το πώς έχουν αισθανθεί οι ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα και το εύρος των αποτελεσμάτων κυμαίνεται από 0 μέχρι 100, με τα υψηλότερα αποτελέσματα να υποδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα.

Σύμφωνα με τις οδηγίες χρήσης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, δεν προτείνεται ξεχωριστή βαθμολόγηση των υποκλιμάκων που προσδιόρισαν οι Connor και Davidson (2003), καθώς η δομή των παραγόντων και οι μέσες τιμές ποικίλουν ανάλογα με το πλαίσιο. Για το λόγο αυτό προτείνεται η χρήση ενός συνολικού σκορ για το ερωτηματολόγιο. Το συνολικό σκορ προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών στις 25 δηλώσεις, με υψηλότερα σκορ να δείχνουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα.

Παραδείγματα προτάσεων αποτελούν οι ακόλουθες: «Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή», «Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου», «Μου αρέσουν οι προκλήσεις».

Στην αρχική έρευνα των Connor και Davidson (2003) για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των 25 ερωτήσεων, όπως εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha, ήταν .89. Επίσης, σύμφωνα με έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο (βλ. ενδεικτικά Perera & Ganguly, 2016. Sexton, Byrd, & von Kluge, 2010. Yu, Lau, Mak, Zhang, & Lui, 2011) η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για το σύνολο των 25 προτάσεων ήταν ικανοποιητικού βαθμού.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό από τους Δημητριάδου και Σταλίκας τόσο σε γενικό πληθυσμό όσο και σε κλινικά δείγματα έδειξε καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach α = .89) και καλή αξιοπιστία ελέγχου – επανελέγχου (συντελεστής ενδοσυσχέτισης = .87), (Δημητριάδου & Σταλίκας, 2011). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Δημητριάδου, Ε. & Σταλίκας, Α. (2008).

Έλεγχος Παραγοντικής δομής του Ερωτηματολογίου Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (CD-RISC)

Έγινε έλεγχος της μονοπαραγοντικής μορφής του ερωτηματολογίου CD-RISC με την εφαρμογή επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων, μέσω του στατιστικού προγράμματος EQS 6.1 (Bentler, 2005. Kline, 2005). Ο έλεγχος της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου έγινε με την εφαρμογή της μεθόδου της Μέγιστης Πιθανοφάνειας. Η ανάλυση ξεκίνησε με την εξέταση του θεωρητικού μοντέλου M.A. (M = Μοντέλο, B = CD-RISC), το οποίο προέβλεπε την οργάνωση των 25 προτάσεων σε έναν παράγοντα. Έπειτα από την εξέταση του Πίνακα Υπολοίπων Σφάλματος και την εφαρμογή των δοκιμασιών του Πολλαπλασιαστή Lagrange και του Wald τεστ (βλ. Τσιγγίλης, 2010), αφαιρέθηκαν οι προτάσεις 3 και 9. Οι δείκτες καταλληλότητας για το μοντέλο M.B. ήταν οριακά αποδεκτοί: $\chi^2(213, N=222)= 325.312, p<.001, \chi^2/df=1.527, CFI=.910, SRMR=.058, RMSEA=.049$ (CI_{90%} .038-.059) (βλ. Brown, 2006. Hu & Bentler, 1999).

Όλες οι παραμετροί του μοντέλου M.A. ήταν ικανοποιητικές υποστηρίζοντας την συμβολή και των 23 προτάσεων στην μονοπαραγοντική δομή του ερωτηματολογίου CD-RISC.

Το μονοπαραγοντικό μοντέλο M.B. παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου CD-RISC με βάση την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (τυποποιημένη λύση)				
	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	CD-RISC	E	R²
1.	Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή	.502	.865	.252
2.	Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις	.267	.964	.071
3.	Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν			
4.	Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει	.603	.797	.364
5.	Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις	.355	.935	.126
6.	Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων	.551	.835	.303
7.	Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη	.332	.943	.111
8.	Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια	.500	.885	.250
9.	Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο			
10.	Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει	.465	.885	.217
11.	Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου	.596	.803	.355
12.	Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι	.717	.697	.514
13.	Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια	.386	.923	.149
14.	Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά	.372	.928	.139
15.	Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων	.318	.948	.101
16.	Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία	.635	.773	.403
17.	Με θεωρώ δυνατό άτομο	.703	.711	.495
18.	Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις	.529	.848	.280
19.	Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα	.437	.900	.191
20.	Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου	.377	.926	.142

21.	Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού	.522	.853	.272
22.	Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου	.558	.830	.312
23.	Μου αρέσουν οι προκλήσεις	.500	.866	.250
24.	Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου	.322	.947	.104
25.	Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου	.308	.951	.095

Συσχετίσεις μεταξύ Υπολοίπων Σφάλματος των μετρήσιμων μεταβλητών (προτάσεων)	
Πρόταση 20- Πρόταση 2	-.175
Πρόταση 24- Πρόταση 4	.225
Πρόταση 25- Πρόταση 5	.203
Πρόταση 7- Πρόταση 6	.207
Πρόταση 8- Πρόταση 7	.257
Πρόταση 24- Πρόταση 8	.156
Πρόταση 17- Πρόταση 10	-.250
Πρόταση 24- Πρόταση 10	.269
Πρόταση 21- Πρόταση 11	.190
Πρόταση 15- Πρόταση 14	.229
Πρόταση 18- Πρόταση 15	.207
Πρόταση 23- Πρόταση 15	.176
Πρόταση 22- Πρόταση 18	-.219
Πρόταση 25- Πρόταση 19	-.188
Πρόταση 22- Πρόταση 11	.256
Πρόταση 24- Πρόταση 21	.131

Σημείωση 1: CD-RISC= (Παράγοντας) Ψυχική Ανθεκτικότητα, E= Υπόλοιπο Σφάλματος, R^2 =Συντελεστής Πολλαπλής Συσχέτισης Υψωμένος στο Τετράγωνο.

Σημείωση 2: Όλες οι παράμετροι του μοντέλου M.B. είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$.

Αξιοπιστία Εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου των Ψυχικής Ανθεκτικότητας CD-RISC

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, για το σύνολο των 25 προτάσεων ήταν εξαιρετική με δείκτη Cronbach $\alpha = .85$.

Ερευνητική διαδικασία

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν φοιτητές Πανεπιστημίου από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2018-2019, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Σε κάθε φοιτητή χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο απαρτιζόταν από έξι μέρη: α) τα **δημογραφικά στοιχεία**, β) το σύντομο **ερωτηματολόγιο προσωπικότητας BFI-44**, γ) τη δεύτερη εκδοχή του ερωτηματολογίου **Αυτο-ρύθμισης της Μάθησης SRQ-L**, δ) το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου **MSLQ** και συγκεκριμένα αυτό που αφορά τις στρατηγικές μάθησης, ε) το ερωτηματολόγιο **Ψυχικής**

Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson CD-RISC, στ) το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης TEIQue-SF.

Η πρόσβαση στις ακαδημαϊκές αίθουσες για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατόπιν εγκρίσεως από τον υπεύθυνο διδάσκων καθηγητή. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους φοιτητές κατά τη διάρκεια μιας περιόδου διδασκαλίας. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα κατά τη συλλογή δεδομένων. Πριν από την έναρξη συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δινόταν πληροφορίες στους συμμετέχοντες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τα δικαιώματά τους. Εξηγήθηκε στους φοιτητές ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Πριν την χορήγηση των ερωτηματολογίων δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε με τυχαιοποιημένη σειρά. Οι φοιτητές είχαν περίπου 35 λεπτά να ολοκληρώσουν τα δεδομένα των ερωτηματολογίων της έρευνας. Η σύσταση του ακαδημαϊκού έτους των φοιτητών, όπου μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν τυχαία. Ωστόσο, τηρήθηκε απόλυτη ανωνυμία στους συμμετέχοντες, ώστε να αναλυθούν και να σχολιαστούν αντικειμενικά τα συλλεχθέντα ποσοτικά δεδομένα. Η έρευνα διεξήχθη λίγες ημέρες πριν από το τέλος των διαλέξεων σε ένα μάθημα.

Με τη χρήση ενός τελικού συγκεντρωτικού ερωτηματολογίου (πρωτόκολλου), η ερευνήτρια μπόρεσε να συλλέξει πολυπληθείς ειλικρινείς απαντήσεις σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, χωρίς να επιβάλλει την παρουσία της στους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δομημένες, σαφείς και σύντομες ερωτήσεις, οπότε η διαδικασία δεν ήταν ιδιαίτερα επιβαρυντική. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια αποτέλεσαν πρόσφορα μέσα συλλογής δεδομένων για μορφές συμπεριφοράς που δεν ήταν εύκολο να παρατηρηθούν, όπως το συναίσθημα (συναισθηματική νοημοσύνη) ή η προσωπικότητα.

Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των 222 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ορίστηκαν συντομογραφικά οι συμμετέχοντες αλλά και όλες οι μεταβλητές της έρευνας, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν στατιστικές αναλύσεις, με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, έκδοση 21. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο περιγραφικής αλλά και επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να απαντηθούν όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής για τις ποσοτικές μεταβλητές δόθηκε συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο

κεντρικής διασποράς. Τα ερωτήματα της έρευνας απαντώνται σταδιακά μέσω της επαγωγικής στατιστικής.

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε αρχικά με την εφαρμογή διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ιδιοτιμή, το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης καθώς και το διάγραμμα ιδιοτιμών. Έπειτα για την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το λειτουργικό σύστημα EQS (6.1), ο έλεγχος της παραγοντικής δομής των ερωτηματολογίων CD-RISC και SRQ-L έγινε με την εφαρμογή της μεθόδου της Μέγιστης Πιθανοφάνειας και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι δείκτες καταλληλότητας (χ^2), (p), (χ^2/df), (CFI), (SRMR), (RMSEA). Επίσης έπειτα από την εξέταση του Πίνακα Υπολοίπων Σφάλματος έγινε εφαρμογή του Πολλαπλασιαστή Lagrange και του Wald τεστ. Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών ερωτηματολογίων BFI-44 και MSLQ

1. Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, τα περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του BFI-44 βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις βαθμολογίες χρήσης των περισσότερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών από τους φοιτητές. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας προέκυψαν με τις εξής γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές: επεξεργασία, οργάνωση, μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση.

Πίνακας 5. Συσχετίσεις χαρακτηριστικών προσωπικότητας του BFI-44 και γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών του MSLQ

	BFI Εξωστρέφεια	BFI Προσήνεια	BFI Ευσυνειδησία	BFI Νευρωτισμός	BFI Ανοιχτότητα
MSLQ Επανάληψη		,191**	,347**		
MSLQ Επεξεργασία	,175**		,184**		,327**
MSLQ Οργάνωση		,226**	,221**	-,150*	,211**
MSLQ Κριτική Σκέψη	,138*				,354**
MSLQ Μεταγνωστική Αυτο-ρύθμιση	,245**	,147*	,367**	-,193**	,350**

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

2. Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, τα περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του BFI-44 βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό μεταξύ τους. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες θετικές συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας προέκυψαν μεταξύ ευσυνειδησίας-προσήνειας και ανοιχτότητας-εξωστρέφειας ενώ οι περισσότερες αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ νευρωτισμού-εξωστρέφειας και νευρωτισμού-προσήνειας.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ χαρακτηριστικών προσωπικότητας του BFI-44

BFI-44	Εξωστρέφεια	Προσήνεια	Ευσυνειδησία	Νευρωτισμός	Ανοιχτότητα
Εξωστρέφεια	1				
Προσήνεια		1			
Ευσυνειδησία		,271**	1		
Νευρωτισμός	-,286**	-,258**	-,169*	1	
Ανοιχτότητα	,342**		,141*		1

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

3. Συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, οι περισσότερες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους φοιτητές βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό μεταξύ τους. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως μέτριες αλλά και μερικές χαμηλές. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες θετικές συσχετίσεις των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών προέκυψαν μεταξύ: οργάνωσης, επεξεργασίας και μεταγνωστικής αυτο-ρύθμισης οι οποίες σχετίζονται και με όλες τις στρατηγικές με μέτριες συσχετίσεις.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών του MSLQ

MSLQ	Επανάληψη	Επεξεργασία	Οργάνωση	Κριτική Σκέψη	Μεταγνωστική Αυτο-ρύθμιση
Επανάληψη	1				
Επεξεργασία	,410**	1			
Οργάνωση	,666**	,465**	1		
Κριτική Σκέψη		,513**	,202**	1	
Μεταγνωστική Αυτο-ρύθμιση	,641**	,557**	,573**	,364**	1

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

4. Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των στρατηγικών διαχείρισης πόρων.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, τα περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του BFI-44 βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις βαθμολογίες χρήσης των περισσότερων στρατηγικών διαχείρισης πόρων από τους φοιτητές. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές αλλά υπήρχαν και μερικές μέτριες. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες θετικές συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας προέκυψαν με τις εξής στρατηγικές διαχείρισης πόρων: διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης, ρύθμιση προσπάθειας και μάθηση με συνομιλήκους, από τις οποίες οι δύο πρώτες σχετίζονται θετικά με την ευσυνειδησία με μέτριες συσχετίσεις.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις χαρακτηριστικών προσωπικότητας και στρατηγικών διαχείρισης πόρων

MSLQ	BFI Εξωστρέφεια	BFI Προσήνεια	BFI Ευσυνειδησία	BFI Νευρωτισμός	BFI Ανοιχτότητα
Διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης		,219**	,549**		,173*
Ρύθμιση προσπάθειας		,240**	,496**		,146*
Μάθηση με συνομιλήκους	,303**			-,196**	,192**
Αναζήτηση βοήθειας	,267**			-,284**	

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

5. Συσχετίσεις μεταξύ στρατηγικών διαχείρισης πόρων.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι περισσότερες στρατηγικές διαχείρισης πόρων που χρησιμοποιήθηκαν από τους φοιτητές βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό μεταξύ τους. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν μέτριες. Παρατηρούμε ότι οι θετικές συσχετίσεις των στρατηγικών διαχείρισης πόρων προέκυψαν μεταξύ: διαχείρισης χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης-ρύθμισης προσπάθειας και μάθησης με συνομιλήκους- αναζήτησης βοήθειας με μέτριες συσχετίσεις.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις μεταξύ στρατηγικών διαχείρισης πόρων του MSLQ

MSLQ	Διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης	Ρύθμιση προσπάθειας	Μάθηση με συνομιλήκους	Αναζήτηση βοήθειας
Διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης	1			
Ρύθμιση προσπάθειας	,625**	1		
Μάθηση με συνομιλήκους			1	
Αναζήτηση βοήθειας			,563**	1

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

2^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών ερωτηματολογίων SRQ-L, CD-RISC και MSLQ

6. Συσχετίσεις μεταξύ αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης μάθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, η αυτόνομη και ελεγχόμενη ρύθμιση της μάθησης του SRQ-L και η ψυχική ανθεκτικότητα του CD-RISC βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις βαθμολογίες χρήσης των περισσότερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών από τους φοιτητές. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές. Παρατηρούμε ότι προέκυψαν συσχετίσεις της αυτόνομης ρύθμισης με όλες τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Παρατηρούμε, επίσης, ότι οι περισσότερες συσχετίσεις της ελεγχόμενης ρύθμισης προέκυψαν με τις εξής γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές: επανάληψη και οργάνωση. Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, παρατηρούμε ότι προέκυψαν συσχετίσεις με όλες τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές εκτός της κριτικής σκέψης.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης μάθησης του SRQ-L, ψυχικής ανθεκτικότητας του CD-RISC και γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών του MSLQ

	SRQ-L Αυτόνομη ρύθμιση	SRQ-L Ελεγχόμενη ρύθμιση	CD-RISC Ψυχική ανθεκτικότητα
MSLQ Επανάληψη	,316**	,264**	,242**
MSLQ Επεξεργασία	,356**		,227**
MSLQ Οργάνωση	,427**	,209**	,277**
MSLQ Κριτική Σκέψη	,203**	-,134*	
MSLQ Μεταγνωστική Αυτο-ρύθμιση	,380**	,132*	,373**

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

7. Συσχετίσεις μεταξύ αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, η ελεγχόμενη ρύθμιση του SRQ-L και η ψυχική ανθεκτικότητα του CD-RISC βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με την αυτόνομη ρύθμιση του SRQ-L. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές.

Πίνακας 11. Συσχετίσεις αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης μάθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας

	SRQ-L Αυτόνομη ρύθμιση	SRQ-L Ελεγχόμενη ρύθμιση	CD-RISC Ψυχική ανθεκτικότητα
SRQ-L Αυτόνομη ρύθμιση	1		
SRQ-L Ελεγχόμενη ρύθμιση	,202**	1	
CD-RISC Ψυχική ανθεκτικότητα	,331**		1

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

8. Συσχετίσεις μεταξύ της αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και των στρατηγικών διαχείρισης πόρων.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, η αυτόνομη και η ελεγχόμενη ρύθμιση της μάθησης του SRQ-L και η ψυχική ανθεκτικότητα του CD-RISC βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις βαθμολογίες χρήσης των περισσότερων στρατηγικών διαχείρισης πόρων από τους φοιτητές. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές. Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες συσχετίσεις της αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης προέκυψαν με τις εξής στρατηγικές διαχείρισης πόρων: διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης και ρύθμιση προσπάθειας. Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, παρατηρούμε ότι προέκυψαν συσχετίσεις με όλες τις στρατηγικές διαχείρισης πόρων.

Πίνακας 12. Συσχετίσεις αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης μάθησης του SRQ-L, ψυχικής ανθεκτικότητας του CD-RISC και στρατηγικών διαχείρισης πόρων του MSLQ

	SRQ-L Αυτόνομη ρύθμιση	SRQ-L Ελεγχόμενη ρύθμιση	CD-RISC Ψυχική ανθεκτικότητα
MSLQ Διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης	,272**	,261**	,333**
MSLQ Ρύθμιση προσπάθειας	,331**	,168*	,286**
MSLQ Μάθηση με συνομιλήκους	,138*		,275**
MSLQ Αναζήτηση βοήθειας		,134*	,240**

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

3^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών των ερωτηματολογίων BFI-44, SRQ-L και CD-RISC

9. Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της αυτόνομης και της ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13, τα περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του BFI-44 βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με την αυτόνομη ρύθμιση του SRQ-L και την ψυχική ανθεκτικότητα του CD-RISC. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές. Παρατηρούμε ότι προέκυψαν θετικές συσχετίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας εκτός του νευρωτισμού (αρνητική συσχέτιση).

Πίνακας 13. Συσχετίσεις χαρακτηριστικών προσωπικότητας του BFI-44, αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης μάθησης του SRQ-L και ψυχικής ανθεκτικότητας του CD-RISC

	BFI Εξωστρέφεια	BFI Προσήνεια	BFI Ευσυνειδησία	BFI Νευρωτισμός	BFI Ανοιχτότητα
SRQ-L Αυτόνομη ρύθμιση		,311**			,250**
SRQ-L Ελεγχόμενη ρύθμιση				,230**	
CD-RISC Ψυχική ανθεκτικότητα	,443**	,222**	,365**	-,388**	,304**

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

4^ο Μέρος: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών ερωτηματολογίων MSLQ και TEIQue-SF

10. Συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών, μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών διαχείρισης πόρων και συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, η γενική συναισθηματική νοημοσύνη του TEIQue-ASF βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά και σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις βαθμολογίες χρήσης όλων των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, εκτός της κριτικής σκέψης, και όλων των στρατηγικών διαχείρισης πόρων, από τους φοιτητές. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν κυρίως χαμηλές.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις στρατηγικών μάθησης του δεύτερου μέρους του MSLQ και γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης του TEIQue-SF

MSLQ	TEIQue-SF
Επανάληψη	,202**
Επεξεργασία	,174**
Οργάνωση	,171*
Κριτική Σκέψη	
Μεταγνωστική Αυτο-ρύθμιση	,318**
Διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης	,318**
Ρύθμιση προσπάθειας	,267**
Μάθηση με συνομιλήκους	,177**
Αναζήτηση βοήθειας	,278**

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των φοιτητών και της αυτόνομης και ελεγχόμενης μάθησης όπως και των στρατηγικών μάθησης που οι ίδιοι χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά την (Υπόθεση 1α), τα αποτελέσματα κινήθηκαν προς την προβλεπόμενη κατεύθυνση, καθώς βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, δηλαδή της Προσήνειας, της Ευσυνειδησίας, της Εξωστρέφειας και της Ανοιχτότητας σε νέες εμπειρίες όπως αυτές βαθμολογήθηκαν από τους φοιτητές και της χρήσης στρατηγικών μάθησης. Οι περισσότερες συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ των παραπάνω χαρακτηριστικών προσωπικότητας και των φοιτητών με τις εξής στρατηγικές μάθησης: επεξεργασία, οργάνωση, μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση, διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης και ρύθμιση προσπάθειας. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων μελετών (Bidjerano & Dai, 2007. De Raad & Schouwenburg, 1996. Nofle & Robins, 2007. Trautwein et al., 2009, Trapmann et al., 2007. Poropat, 2009. MacCann et al., 2009) όπου αναφέρονται θετικές συσχετίσεις μεταξύ των εξής χαρακτηριστικών προσωπικότητας: ευσυνειδησία, προσηνεία και ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, με τη μέτρηση των στρατηγικών μάθησης, και συγκεκριμένα με την μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση, την διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης και την ρύθμιση προσπάθειας.

Οι θετικές συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και την χρήση στρατηγικών μάθησης (Υπόθεση 2), ήταν αναμενόμενες εν μέρει, καθώς έχει υποστηριχθεί στην βιβλιογραφία ότι το πώς αντιλαμβάνονται την ανθεκτικότητα τους οι φοιτητές επηρεάζει άμεσα τη χρήση ρυθμιστικών στρατηγικών (δηλαδή της ρύθμισης προσπάθειας, της αυτο-ρύθμισης και της διαχείρισης του χρόνου), η οποία επηρεάζει και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, όπως μετρήθηκε με τον μέσο όρο των βαθμών τους (Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Kestler, J. L. & Cordova, J. R., (2015). Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την χρήση στρατηγικών μάθησης διαφαίνεται επίσης σε έρευνα των Gholam Rezaei, Karimi Nejad, Kalthum, Mir Dekvand, Fazlallah, Nasiri Hanis και Hosseini, (2010), οι οποίοι κατέληξαν στο γεγονός ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μαζί με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας λειτουργούν ως προβλεπτικός παράγοντας της χρήσης στρατηγικών μάθησης των φοιτητών, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους ίδιους.

Όσον αφορά την (Υπόθεση 3) επιβεβαιώθηκε η θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας και της χρήσης στρατηγικών μάθησης του MLSQ σε φοιτητές ηλικίας 18-21 ετών, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες των Niroomand et al. (2014) και της Βίντου Αουρέλας (2017), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τα ερωτηματολόγια γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι θετικές συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των τεσσάρων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των φοιτητών, δηλαδή της Προσήνειας, της Ευσυνειδησίας, της Εξωστρέφειας και της Ανοιχτότητας σε νέες εμπειρίες όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους ίδιους, και την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών (Υπόθεση 4α) βρίσκονται σε συμφωνία με εύρημα έρευνας των Gholam et al. (2010), στην οποία βρέθηκε ότι όσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα ευσυνειδησίας, ανοιχτότητας σε νέες εμπειρίες και προσηνείας, τόσο πιο υψηλές οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα που διαθέτουν. Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας διαφαίνεται επίσης σε έρευνες των Robins, John και Caspi, (1994) και των John και Srivastava, (1999) (Υπόθεση 4α), οι οποίοι κατέληξαν στο γεγονός ότι η ευσυνειδησία και η προσηνεία συσχετίζονται σε πολύ υψηλό βαθμό με την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

Επιπλέον, θετικές συσχετίσεις προέκυψαν στην παρούσα έρευνα μεταξύ των τεσσάρων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των φοιτητών, δηλαδή της Προσήνειας, της Ευσυνειδησίας, της Εξωστρέφειας και της Ανοιχτότητας σε νέες εμπειρίες όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους ίδιους, και τη χρήση αυτόνομης ρύθμισης μάθησης των φοιτητών αυτών (Υπόθεση 5). Μια ενδεχόμενη ερμηνεία αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να είναι η διαπίστωση ότι, αυτός ο οποίος επιδεικνύει ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες και εξωστρέφεια είναι αναμενόμενο να διαθέτει επίσης υψηλά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και να δρα αυτόνομα για την επίτευξή της. Επίσης, αυτός που είναι πιο ευσυνείδητος διαθέτει περισσότερη ικανότητα δέσμευσης προς τον στόχο λόγω εσωτερικών κινήτρων και δρα αυτόνομα για την επίτευξή του.

Οι θετικές συσχετίσεις της χρήσης αυτόνομης ρύθμισης της μάθησης με τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Υπόθεση 6) και συγκεκριμένα με όλες τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και από τις στρατηγικές διαχείρισης πόρων, με τη διαχείριση χρόνου και περιβάλλοντος μελέτης και τη ρύθμιση προσπάθειας επαληθεύτηκαν.

Επιπλέον, ερμηνεύσιμη ήταν η θετική συσχέτιση της χρήσης αυτόνομης ρύθμισης της μάθησης με την ψυχική ανθεκτικότητα όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους

φοιτητές (Υπόθεση 7). Συναφή είναι τα ευρήματα της έρευνας των Silyvier και Nyandusi (2015) και Rouse (2001), σύμφωνα με τους οποίους ο «ψυχικά ανθεκτικός» μαθητής είναι αυτός που έχει σχέσεις φροντίδας με τους ενήλικες, αποτελεσματικές δεξιότητες *αυτο-ρύθμισης*, κατάλληλες νοητικές ικανότητες και *εσωτερικά κίνητρα* για να πετύχει.

Η θετική συσχέτιση του νευρωτισμού ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας με τη χρήση ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης όπως αξιολογήθηκε από τους φοιτητές (Υπόθεση 8) πιθανώς να είναι αμφίδρομη. Μπορεί να ερμηνευτεί χρησιμοποιώντας τον συλλογισμό ότι τόσο ο νευρωτισμός είναι πιθανόν να οδηγεί σε ελεγχόμενη και όχι αυτόνομη ρύθμιση της μάθησης, όσο και η ίδια η ελεγχόμενη μάθηση μπορεί να προκαλεί αύξηση των νευρωτικών αντιδράσεων.

Βάσει προγενέστερης μελέτης των Gholam et al. (2010), αναμένονταν αρνητικές συσχετίσεις του νευρωτισμού ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας με την χρήση στρατηγικών μάθησης που προέκυψαν από τις αυτο-αναφορές των φοιτητών (Υπόθεση 1β), το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με εύρημα της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, η αρνητική συσχέτιση που προέκυψε στην παρούσα έρευνα μεταξύ του νευρωτισμού ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας των φοιτητών, όπως αυτός αξιολογήθηκε από τους ίδιους, και την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών αυτών (Υπόθεση 4β) συμφωνούν επίσης με ευρήματα και άλλων μελετών οι οποίες παρουσιάζουν αντίστοιχα μοτίβα συσχετίσεων (Gholam et al., 2010).

Οι αρνητικές συσχετίσεις της χρήσης ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης με τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Υπόθεση 9) των φοιτητών φαίνεται λογική, δεδομένου του η χρήση ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης έρχεται σε αντιδιαστολή με τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η αρνητική συσχέτιση της χρήσης ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης με την ψυχική ανθεκτικότητα όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους φοιτητές (Υπόθεση 10).

Αναφορικά με τον έλεγχο της παραγοντικής δομής της μεταφρασμένης στα ελληνικά σύντομης εκδοχής του BFI (ερωτηματολόγιο BFI-44) (Υπόθεση 11α), διαπιστώθηκε η δομή των πέντε παραγόντων του ερωτηματολογίου μέσω διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων. Παρόλο που δεν έχει ελεγχθεί η δομή του ερωτηματολογίου σε ελληνικό

πληθυσμό τα αποτελέσματα τις παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα των κατασκευαστών για πέντε παράγοντες (John, Donahue & Kentle, 1991). Όσον αφορά τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας των πέντε παραγόντων του ερωτηματολογίου (Υπόθεση 11β), τα αποτελέσματα στο σύνολο τους επιβεβαίωσαν την υπόθεση ικανοποιητικής αξιοπιστίας.

Σχετικά με τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της ελληνικής μετάφρασης της δεύτερης εκδοχής του ερωτηματολογίου SRQ-L (Υπόθεση 12α), αρχικά μέσω εφαρμογής διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων και εν συνεχεία μέσω επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων κρίθηκε κατάλληλη η υιοθέτηση της δι-παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα εργασία η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου καθώς και των υποκλιμάκων που προέκυψαν ήταν αποδεκτή. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερη έρευνα της Velki T. (2009), η οποία προτείνει αποδεκτά έως ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και επιβεβαιώνει την Υπόθεση 13β.

Όσον αφορά την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου TEIQue-ASF επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη ικανοποιητικής αξιοπιστίας η οποία είναι συνεπής με εύρημα έρευνας της Πλύντα, Ε. (2011) (Υπόθεση 14).

Σχετικά με τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου CD-RISC, αρχικά μέσω της εφαρμογής διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων και μετά μέσω επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων, επιβεβαιώθηκε η μονοδιάστατη δομή του εργαλείου επιβεβαιώνοντας έτσι την Υπόθεση 15α. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 15β και συμφωνούν με παρεμφερείς έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν παρόμοια ευρήματα (Perera & Ganguly, 2016. Sexton, Byrd, & von Kluge, 2010. Yu, Lau, Mak, Zhang, & Lui, 2011).

Τέλος, όσον αφορά τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της ελληνικής εκδοχής των εννέα υποκλιμάκων, του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου MLSQ τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 16, καθώς φάνηκε ότι αυτή κυμάνθηκε από αποδεκτή έως ικανοποιητική. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα των Papantoniou et al. (2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η Συμβολή της παρούσας έρευνας

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως αυτές εκτιμήθηκαν από τους ίδιους τους φοιτητές, και της χρήσης στρατηγικών μάθησης αλλά και αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης, όπως εκτιμήθηκαν από τους ίδιους. Διαπιστώθηκε ότι οι αυτο-αναφορές των φοιτητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, παρουσίασαν ως επί το πλείστον θετικές συσχετίσεις με τις περισσότερες στρατηγικές μάθησης και την αυτόνομη ρύθμιση της μάθησης.

Συγκεκριμένα φαίνεται ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η Προσήνεια, η Ευσυνειδησία, η Εξωστρέφεια και η Ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες καθώς και η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζονται με τις στρατηγικές μάθησης και την αυτόνομη ρύθμιση μάθησης των μαθητών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα των σχέσεων αυτών των εννοιών καθώς και των χαρακτηριστικών που τα απαρτίζουν.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα παρέχει επαρκή δεδομένα, προκειμένου να υποστηρίξει ότι οι ελληνικές εκδοχές των CD-RISC και SRQ-L μπορεί να αποτελέσουν έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης μάθησης φοιτητών αντίστοιχα, σε ελληνικό πληθυσμό. Τέλος, προσφέρει κάποια αρχικά δεδομένα για να υποστηρίξει την ιδέα ότι η ελληνική εκδοχή των BFI-44 και TEIQue-SF μπορούν να θεωρηθούν ως κατάλληλα εργαλεία μέτρησης για την αυτο-αξιολόγηση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας και της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης αντίστοιχα, των φοιτητών.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε ορισμένους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Αρχικά, η συλλογή δεδομένων με εργαλεία αυτο-αναφορών ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την ψυχική ανθεκτικότητα και την γενική συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών, μειώνουν την αντικειμενικότητα της μέτρησής τους, καθώς είναι πιθανό να προκαλούν, σε κάποιο βαθμό, κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Επίσης, η χορήγηση των ερωτηματολογίων μόνο σε Τμήματα Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών σπουδών δεν μας δείνει επαρκείς πληροφορίες για τη χρήση στρατηγικών

μάθησης και αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης από το σύνολο των τμημάτων του Πανεπιστημίου, στα οποία συγκαταλέγονται τόσο τα καθαρά θεωρητικά όσο και τα καθαρά πρακτικά Τμήματα. Επιπλέον, ένας άλλος περιορισμός αυτής της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός των αντρών. Αφού η αναλογία αντρών γυναικών δεν είναι ιδανική, δεν μας δίνει την δυνατότητα να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ των δύο φύλων, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τη χρήση στρατηγικών μάθησης όπως επίσης και τη χρήση αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης. Επιπρόσθετα, ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, σε σχέση με τον μεγάλο αριθμό προτάσεων κάποιων ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας, δεν μας επέτρεψε τον έλεγχο της δομής των ερωτηματολογίων με επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις, όπως το BFI-44 και το TEIQue-SF.

Επομένως, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερα και περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα φοιτητών, τα οποία να επιτρέπουν την εφαρμογή διερευνητικών και επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων στο σύνολο των ερευνητικών εργαλείων, προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι ψυχομετρικές ιδιότητές τους. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν το ζήτημα της διαφοροποίησης στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στη χρήση στρατηγικών μάθησης και αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης μεταξύ των δύο φύλων.

Επιπρόσθετα, η πολύπλοκη και πολυδιάστατη φύση της αυτο-ρύθμισης, και συγκεκριμένα της αυτο-ρύθμισης στον τομέα της μάθησης, τονίζει τη σημασία χρήσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησής της στον χώρο της εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα την παρατήρηση και τη βιντεοσκόπηση), προκειμένου να αναγνωρίζονται και να αξιολογούνται οι χρήσεις στρατηγικών μάθησης και η αυτόνομη και ελεγχόμενη ρύθμιση σε αυτόν τον τομέα και να μελετώνται οι σχέσεις τους με τα διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ενδιαφέρον θα είχε, επίσης, η μελέτη αυτών των σχέσεων να γίνει μέσω ψυχομετρικών δοκιμασιών και σχολικής ή πανεπιστημιακής επίδοσης, καθώς είναι πιθανό οι εκτιμήσεις των μαθητών ή φοιτητών να διαφέρουν από τις ίδιες τις ικανότητες και την συμπεριφορά τους.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, αυτόνομης ρύθμισης της μάθησης και δεξιοτήτων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης στους νέους. Επίσης, οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να αφορούν και την εξέταση της αποτελεσματικότητας τέτοιου είδους

προγραμμάτων με τη χρήση των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους φοιτητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για τον εντοπισμό φοιτητών ή και μαθητών με χαμηλό βαθμό χρήσης στρατηγικών μάθησης και αυτόνομης ρύθμισης. Αυτό θα ήταν χρήσιμο από την μεριά των εκπαιδευτικών προκειμένου να τους προτρέψουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης των παραπάνω αλλά και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, οι οποίες σύμφωνα με την παρούσα έρευνα σχετίζονται θετικά με τη χρήση των στρατηγικών μάθησης αλλά και της αυτόνομης ρύθμισης της μάθησης.

Συμπερασματικά, αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιηθούν επιπλέον έρευνες προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η ικανότητα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και αυτόνομης και ελεγχόμενης ρύθμισης της μάθησης στους νέους καθώς και να μελετηθεί περαιτέρω η σχέση της με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Προκειμένου οι εκπαιδευτικές κοινωνίες να αναπτυχθούν, να παράγουν ένα μαθητικό και φοιτητικό δυναμικό, υψηλό σε επιδόσεις και ποιοτικό σε χαρακτήρα και να δημιουργήσουν νέες προοπτικές για μελλοντικούς επαγγελματίες και ερευνητές, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα ήταν χρήσιμο να παρέχουν πόρους, οι οποίοι να προωθήσουν την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης στον τομέα της μάθησης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο στην γενική εκπαίδευση όσο και στην ειδική εκπαίδευση, σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και μέσα από την εφαρμογή κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219-245. doi: 10.1037/0033-2909.121.2.219
- Adetula, G. A. (2016). Emotional, social, and cognitive intelligence as predictors of job performance among law enforcement agency personnel. *Journal of Applied Security Research*, 11(2), 149-165. doi: 10.1080/19361610.2016.1137175
- Αντωνοπούλου, Κ., & Μιλτσακάκη, Χ. (2011). Δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά του εφήβου, συναισθηματική νοημοσύνη και εκφραστικότητα: εξέταση της μεταξύ τους σχέσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 11-25.
- Ainsworth, P.B. (2002). *Psychology and policing*. UK: Willan Publishing
- Al Ali, O. E., Garner, I., & Magadley, W. (2012). An Exploration of the Relationship Between Emotional Intelligence and Job Performance in Police Organizations. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 27 (1), 1-8. doi: 10.1007/s11896-011-9088-9
- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2013). Ability and motivation: Assessing individual factors that contribute to university retention. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 129-137. doi: 10.1037/a0028496
- Aldwin, C. M., Levenson, M. R., & Spiro, A., III. (1994). Vulnerability and resilience to combat exposure: Can stress have lifelong effects? *Psychology and Aging*, 9(1), 34-44.
- Alexander, P.A., & Judy, J.E. (1988). The interaction of domain specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
- Amaranto, E., Steinberg, J., Castellano, C., & Mitchell, R. (2003). Police stress interventions. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 3, 47-54.
- American Psychological Association (APA). (2016). *The road to resilience*. Ανακτήθηκε από <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>.
- Andersen, J. P., Papazoglou, K., Koskelainen, M., Nyman, M., Gustafsberg, H., & Arnetz, B. B. (2015). Applying resilience promotion training among special forces police officers. *Journal of Police Emergency Response*. SAGE Open, 5(2). doi: 10.1177/2158244015590446.
- Andersen, J. P., Dorai, M., Papazoglou, K., & Arnetz, B. B. (2016). Diurnal and reactivity measures of cortisol in response to intensive resilience and tactical training among special forces police. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 58 (7), e242-e248. doi: 10.1097/JOM.0000000000000756
- Andersen, J. P., Papazoglou, K., Nyman, M., Koskelainen, M., & Gustafsberg, H. (2015). Fostering resilience among police. *Journal of Law Enforcement*, 5(1). Ανακτήθηκε από <http://jghcs.info/index.php/l/article/view/424>.
- Antonovsky, A. (1990). Personality and health: Testing the sense of coherence model. In H. S. Friedman (Ed.), *Personality and disease* (pp. 155-177). New York: John Wiley & Sons.
- Ardelt, M. (2000). Still stable after all these years? Personality stability theory revisited. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 392-405.
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Manlove, F. (1967). Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 449-455.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional*

intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00160-9
- Bartol, C. R., & Bartol, A. M. (2012). *Introduction to forensic psychology: Research and application* (3rd ed.). L. A.: Sage Publication.
- Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-Regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of Personality*, 74 (6), 1773-1801.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 300-304.
- Benishek, L., & Lopez, F. (2001). Development and initial validation of academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment*, 9, 333-352.
- Benishek, L., Feldman, J., Shipon, W., Mecham, S., & Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 59-76.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective factors in the family, school, and community*. San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Bernard, B. (1995). Fostering resilience in children. Τελευταία ανάκτηση 16 Σεπτεμβρίου 2012 από τη βάση δεδομένων ERIC (ED386327).
- Bernard, L. C. (2010). Motivation and personality: Relationships between putative motive dimensions and the five factor model of personality. *Psychological Reports*, 106(2), 613-631. doi: 10.2466/pr0.106.2.613-631
- Βίντου Α. (2017). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- 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. doi: 10.1016/j.lindif.2007.02.001
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised twofactor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Black, A.E., & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 91-111). OECD Member Countries: OECD. doi: 10.1787/9789264086487-en
- Bonanno, A. G., & Mancini, D. A. (2008). Resilience in the face of potential trauma. *Journal of the American Academy*, 121, 369-375.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Bonanno, G. A. (2005). Clarifying and extending the construct of adult resilience.

- American Psychologist*, 60(3), 265–267. doi: 10.1037/0003-066X.60.3.265b
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28, 749–770.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R., Goleman, D. and Hay Acquisition Co. I, Inc. (2002). Emotional Competence Inventory, Hay Resources Direct, Boston, MA.
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271–301.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York, NY: Guilford Press.
- Chamorro-Premuzic, T. (2013). Managing yourself: Can you really improve your emotional intelligence? *Harvard Business Review*. Ανακτήθηκε από <https://hbr.org/2013/05/can-you-really-improve-your-em>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 433–458). San Francisco: Jossey-Bass.
- Christman, D., & McClellan, R. (2007). Living on barbed wire: Resilient women administrators in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 3–29
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Psychology Press.
- Cicchetti, D. (2011). Pathways to resilience in maltreated children: From single-level to multilevel investigations. In D. Cicchetti & G. I. Roisman (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology: Vol. 36. The origins and organization of adaptation and maladaptation* (pp. 423–459). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cicchetti, D. (2013). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children - past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 402–422. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02608.x
- 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
- Cohler, B. J. (1987). Adversity, resilience and the study of lives. In E. J. Anthony and B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 363–424). New York: Guilford Press.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339–346. doi: 10.1016/j.jrp.2004.10.003
- Connell, J. P., Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In Gunnar, M. R. & Sroufe, L. A. (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (vol.22, pp. 43–77). New Jersey, Earlbaurm.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. doi: 10.1002/da.10113

- Cooper, N., Estes, C. A., & Allen, L. (2004). Bouncing back: How to develop resiliency through outcome-based recreation programs. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 15, 2019 από Web:http://findarticles.com/p/articles/mi_m1145/is_4_39/ai_n6094191/pg_3/
- Costa, P. T. & McCrae, R. R., (1994). "Set like plaster?". Evidence of the stability of adult personality. In Heatherton, T. & Weinberger, J. (Eds), *Can personality change?* Whansigton, D.C.: American Psychological Assotiation.
- Costa, T. P., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Ćuk, M. (1990). *Efekti povratnih informacija o uspjehnosti na zadatku kod učenika različite motivacijske orijentacije*. Unpublished graduate work. Zagreb: Department of psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Darwin, C. (1872/1998). *The expression of the emotions in man and animals: Introduction, afterword, and commentaries by Paul Ekman* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Davidson, J. R. T., & Connor, K. M. (2015). *Connor-Davidson Resilience Scale (CDRISC) Manual*. Unpublished.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- 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, 627-668.
- 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.
- Deci, E.L., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Education psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Denny, S., Clark, T. C., Fleming, T., & Wall, M. (2004). Emotional resilience: Risk and protective factors for depression among alternative education students in New Zealand. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 137-149. doi: 10.1037/0002-9432.74.2.137
- Dermitzaki, I., Leodari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific selfconcept, and performance in a problemsolving situation. *Learning and Instruction*, 19, 144-157.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dynes, M. (2010). *Neuroticism and Emotion Regulation Success*, A Senion Honors Thesis, Ohio State University, May 2010.

- Edward, K. L., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65(3), 587–595.
- Ellis, B. J., Boyce, W. T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to the environment: An evolutionary–neurodevelopmental theory. *Development and Psychopathology*, 23(1), 7–28. doi: 10.1017/S0954579410000611
- Everly, G. S., Welzant, V., & Jacobson, J. M. (2008). Resistance and resilience: the final frontier in traumatic stress management. *International Journal of Emergency Mental Health*, 10(4), 261–270.
- Feldman, R. S. (2011). Development Across the life span. Στο Η. Γ. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Εξελικτική Ψυχολογία, Δια βίου ανάπτυξη* (σσ.45-46). Αθήνα: Gutenberg.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257–274.
- Freud, S. (2008). The Ego and the Super-Ego, *Self and Subjectivity*, <http://doi.org/10.1002/9780470774847.ch15>.
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G., & Rindermann, H. (2008). Testing the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45 (7), 673– 678. doi: 10.1016/j.paid.2008.07.014
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65–76.
- Furnham, A., & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behaviour: A study of four instruments. *Personality and Individual Differences*, 19, 197–208.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garnezy, N. (1970). Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues. *Schizophrenia Bulletin*, 1(2), 30–74. doi: 10.1093/schbul/1.2.30
- Gellatly, I.R. (1996). Conscientiousness and task performance: Test of cognitive process model. *Journal of Applied Psychology*, 81, 474–482.
- Gholam Rezaei, Karimi Nejad, Kalthum, Mir Dekvand, Fazlallah, Nasiri Hanis, G., & Hosseini, H. (2018). Predicting students' learning strategies based on their personality characteristics and resiliency, *Journal of school psychology*, 7(2) ,278-290
- Goff, M., & Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 537–552. doi: 10.1037/0022-0663.84.4.537
- Goldin, T. (2006). *Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha*. Unpublished graduate work. Zagreb: Department of psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Gramzow, R.H., Sedikides, C., Panter A.T., Sathy, VIJL., Harris, J., & Insko, C.A. (2004). Patterns of Self-Regulation and the Big Five. *European Journal of Personality*, 18, 367-385. Doi: 10.1002/per.513
- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children' s learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children' s perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grotberg, E. H. (2003). What is Resilience? How Do You Promote it? How Do You Use It? In E. H. Grotberg (Ed), *Resilience for Today: Gaining strength from adversity* (pp. 1-29). United States of America: Greenwood Publishing Group, Inc. Hall.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. Brookline, MA: Brookline Books.
- Heinstrom, J. (2000). The impact of personality and approaches to learning on information behavior. *Information Research*, 5 (3),
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Εμπ. Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Β. Βασσάρα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hoyle, R.H. (2006). Personality and Self-Regulation: Trait and Information Processing Persepectives. *Journal of Personality*, 74 (6), 1507-1525. Doi: 1111/j.1467-6494.2006.00418.x.
- Jackson, J.J., Wood, D., Bogg, T., Wolton, 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. Doi: 101016/j.jrp.2010.06.005
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives (2nd ed.). In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives (2nd ed.). In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues (2nd ed.). In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and Research* (pp.114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Johnson, M. L., Taasooobshirazi, G., Kestler, J. L. & Cordova, J. R. (2015). Models and messengers of resilience: a theoretical model of college students' resilience, regulatory strategy use, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35(7), 869-885.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. doi: 10.1037/a0017286.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A metaanalytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807. doi: 10.1037/0021-9010.87.4.797

- Judge, T.A., Jackson, C.L., Shaw, J.C., Scott, B.A., Rich, B.L. (2007). Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127.
- Καμπύλαυκα, Χ., Γάκης, Κ., & Αντωνίου, Α.Σ. (2016). Αυτο-ρύθμιση και στρατηγικές μάθησης μαθητών Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγικός λόγος*, 1, 55-73.
- Κάμτσιος, Σ., & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2011). Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας της «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας» σε δείγμα ελλήνων μαθητών: Μια πιλοτική μελέτη. *Επιστημονική Επετηρίδα, τμήμα Ψυχολογίας*, Τόμος Θ', 67-88
- Καραμαύρου, Σ. (2014). Σχέση ηθικής ανάπτυξης με χαρακτηριστικά προσωπικότητας μαθητών/μαθητριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Συγκριτική μελέτη σε αστικά, ημιαστικά και περιφερειακά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σ.18). Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). ΑΠΘ.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177. doi: 10.1037/0022-3514.42.1.168
- Κολιάδης, Ε., (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τόμος Β': Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση. Διάθεση: Ελληνικά Γράμματα & Εκδόσεις Γρηγόρη.
- 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. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.013
- 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. doi: 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. doi: 10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Košanski, Ž. (2004). *Odgađanje izvršavanja obaveza kao prediktor akademskog uspjeha*. Unpublished graduate work. Zagreb: Department of psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Κουλλάκογλου, Κ. (1997). *Διαγνωστική εκτίμηση της προσωπικότητας: Κλασικές μέθοδοι – Νέα ρεύματα* (σσ.20-25). Αθήνα : Παπαζήση.
- Κουτουβίδης, Ν., Μηνογιάννη, Α., & Βάρσου, Σμ. (2004). *Η συμβολή της θεωρίας της προσωπικότητας στην κατανόηση της εγκληματικής συμπεριφοράς*. Retrieved from: <http://www.encephalos.gr/full/41-2-04g.htm>
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α. (2012). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lapsley, D. K., & Stey, P. C. (2011). *Id, Ego, and Superego*, Daniel K. Lapsley and Paul C. Stey, 1-9.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: the role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76, 95-126.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotions: a functional view. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion* (pp. 123–26). New York: Oxford University Press.
- Levesque, C, Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based

- on Self Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68-84.
- Loehr, J., & Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. New York: Free Press.
- Luthar, S. S., & Cushing, G. (2002). Measurement issues in the empirical study of resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.129-160). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi: 10.1111/1467-8624.00164
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 235-241. doi: 10.1016/j.lindif.2011.08.004
- Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173–185.
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2010). Resilience to potential trauma: Toward a lifespan approach. In J. W. Reich, A. J. Zautra & J.S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience: Concepts, methods, and applications* (pp.258-282). New York, London: The Guilford Press.
- Mango, C. (2009a). Investigating the Effect of school Ability on Self-efficacy, Learning Approaches and Metacognition. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 233-244.
- Márquez, P. G., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Masten, A.S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (vol. 8, pp.1-52). New York: Plenum Press.
- Masten, A.S., & Gewirtz, A. H. (2006). *Resilience in development: The importance of early childhood*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. Ανακτήθηκε από University of Minnesota Digital Conservancy, <http://hdl.handle.net/11299/53904>.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp.3-26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten, A. S. (1999). Commentary: The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 251–257). New York: Plenum Press.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Masten, A. S. (2013). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology: Vol. 2. Self and other* (pp.579– 607). New York, NY: Oxford University Press.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. doi: 10.1111/cdev.12205
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2008). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCartney, & D. A. Phillips (Eds.), *Handbook of Early Childhood Development* (pp. 22-43). Malden, Mass: Blackwell Publishing.

- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1-25). Cambridge, UK: Cambridge Press.
- Masten, A. S., & Reed, M. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (2nd ed., pp. 117-131). NY: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Developmental Psychopathology*, 2(4), 425–444. doi:10.1017/S0954579400005812
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, J. M. (2007). Resilience in development. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of Positive Psychology* (pp. 117–131). Oxford, England: Oxford University Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer J. D., Salovey P, & Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A.Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp 92–117). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D. (2000). Emotion, intelligence, emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.), *The Handbook of affect and social cognition* (pp.410–31). NJ: Erlbaum.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772–781. doi: 10.1080/00223891.1990.9674037
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulation emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Difference*, 11(3), 259-279.
- McCoach D.B., & Siegle D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions and motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5, 71-76.
- McCrae, R. R. (2002). Cross-cultural research on the Five-Factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 1-12.

- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710-721.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the Five-Factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R., & John, O. (1992). An introduction to the Five-Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McCrae, R.R., & Lockenhoff, C.E. (2010). Self-Regulation and the Five-Factor Model of Personality Traits. In R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*, (pp. 145-168). UK: Wiley-Blackwell. Doi: 10.1002/9781444318111.ch7
- McCraty, R., Tomasino, D., Atkinson, M., & Sundram, J. (1999). *Impact of the* Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue, Petrides & Furnham, 2003). *Journal of Personality Assessment*, 88, 338-353.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Hicks Anderman, L., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, pp. 113-131.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Montalvo, F. T., & Torres, M.C.G. (2008). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v2 n1 p1-34 Apr 2008.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. doi:10.1016/j.paid.2009.01.046
- Netuveli, G., Blane, D., Wiggins, D. R., Montgomery, M. S., & Hildon, Z. (2008). Mental health and resilience at older ages: Bouncing back after adversity in the British Household Panel Survey. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(11), 987-991.
- Netuveli, G., Wiggins, R. D, Montgomery, S. M., Hildon, Z., & Blane, D. (2008). Mental health and resilience at older ages: bouncing back after adversity in the British Household Panel Survey. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(11), 987-991. doi: 10.1136/jech.2007.069138
- Newman, T. (2004). *What works in building resilience*. Barkingside: Barnardo's.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: a patternoriented approach. In P. Nenniger, R. S.Jager, A. Frey, & M. Wosnitza (Eds.), *Advances in motivation*(pp. 23-42). Landau, Germany: Verlag Empirische Padagogik.
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342. doi:10.1108/eb028956
- Niroomand, S. M., Rostampour, M. & Behjat, F.(2014). A Quantitative Study on the relationship between Efl University student's Emotional Intelligence and Motivation, *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 4 (2), 137-145.
- 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, 116-130.

- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (2004). Emotional intelligence and the intelligence of emotions. *Psychological Inquiry*, 15, 216–221.
- Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107. doi: 10.1080/10888691.2013.778717
- Παναγάκος, Ι., & Τζανάκη, Χ. (2007). Ένα μοντέλο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 90-96
- Panter-Brick, C., & Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: Resilience in child development–interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 333–336. doi: 10.1111/jcpp.12057
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιόσεογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (σ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., Katsadima, E., & Dinou, M. (2010). Action control and dispositional hope: An examination of their effect on self-regulated learning, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 5-32.
- Παπαπέτρου, Σ. (1998). *Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων της Κύπρου του 74 και η μέχρι σήμερα πορεία της ψυχосυναισθηματικής τους ανάπτυξης* (σσ.171-190). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Paris S.G., & Paris A.H. (2001). Classroom applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 36(2), 89-101.
- Paton, D., & Stephens, C. (1996). Training and support for emergency responders. In D. Paton & J. Violanti (Eds.), *Traumatic stress in critical occupations: Recognition, consequences and treatment*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Patterson, L. J., Goens, A. G., & Reed, E. D. (2009). *Resilient leadership for turbulent times. A guide to thriving in the face of adversity*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc & AASA.
- Payne, W. L. (1983/1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. Dissertation Abstracts International, 47,(01), p.203A. (University Microfilms No. AAC8605928).
- Perera, H. N., & Ganguly, R. (2016). Construct validity of scores from the Connor-Davidson Resilience Scale in a sample of postsecondary students with disabilities. *Assessment*. doi: 10.1177/1073191116646444
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 38, 277-293.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- Pietrzak, R. H., Johnson, D. C., Goldstein, M. B., Malley, J. C., Rivers, A. J., Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of adult resilience*. New York, NY: Guilford Press
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. doi: 10.1007/s10648-004-0006-x
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire* (Technical Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Πλύτα, Ε. (2011). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου των εφήβων στις σχολικές τους επιδόσεις*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πολυχρόνη, Φ. (2009). Δεξιότητες μελέτης: Έμφαση στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *ΨυχοΠαιδεία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi: 10.1037/a0014996
- Poropat, A. E. (2014a). A meta- analysis of adult- rated child personality and academic performance in primary education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 239-252. doi: 10.1111/bjep.12019
- Poropat, A. E. (2014b). Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34, 24-32. doi:10.1016/j.lindif.2014.05.013
- Poropat, A. E. (2016). Beyond the shadow: The role of personality and temperament in learning. In L. Corno, & E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.172-185). Washington D.C.: American Psychological Association, Division 15 – Educational Psychology.
- Pressley, M., & Afflrbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Qualter, P., Gardner, K., & Whiteley, H.E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and emotional implications. *Pastoral Care*, 11-20.
- Rammstedt, B., & John. O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203–212

- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Reid, R. C., Lienemann, T. O. & Hagaman, J. L (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities* (2nd ed). New York, NY: Guilford Press.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. doi:10.1002/jclp.10020
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Richardson, M., & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23(7), 589-605. doi: 10.1002/per.732
- 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. doi: 10.1037/a0026838
- Roberts, B. W., Jackson, J. J., Fayard, J. V., Edmonds, G., & Meints, J. (2009). Conscientiousness. In M. R. Leary, & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 369-381). New York, NY: Guilford Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
- Rothbart, M.K., & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.167-184). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M.K., & Jones L.B. (1998). Temperament, Self-Regulation and Education. *School Psychology Review*, 29 (4), 479-491.
- Rothbart, M.K., & Rueda M.R. (2005). *The development of effortful control*. In U. Mayr, E. Awh, & S. Keele (Eds.), *Developing individuality in human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp.167-188). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Rouse, K.A.G, (2001). Resilient students' goals and motivation, *Journal of Adolescence*, 24(4), 461-472. Doi: 10.1006/jado.2001.0383.
- Russo, S. J., Murrough, J. W., Han, M.-H., Charney, D. S., & Nestler, E. J. (2012). Neurobiology of resilience. *Nature Neuroscience*, 15(11), 1475–1484. doi: 10.1038/nn.3234
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti. K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge.
- Rutter, M. (1991). Nature, nurture and psychopathology: A new look at an old topic. *Development and Psychopathology*, 3(2), 125-136. doi:10.1017/S0954579400000031
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144. doi:10.1111/1467-6427.00108
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. doi: 10.1016/j.lindif.2011.02.010
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schnurr, P. P., Friedman, M. J., Engel, C. C., Foa, E. B., Shea, M. T., Chow, B. K., Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Σερδάρης, Π. (2002). *Η ψυχολογία της προσωπικότητας* (σσ.34, 266-270, 317). Θεσσαλονίκη : University Studio Press.
- Sexton, M. B., Byrd, M. R., & von Kluge, S. (2010). Measuring resilience in women experiencing infertility using the CD-RISC: examining infertility-related stress, general distress, and coping styles. *Journal of Psychiatric Research*, 44(4), 236-241.
- Sheard, M. (2009). Hardiness, commitment, gender and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189-204.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences*, 43, 579-588.
- Sheldon, K.M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200. doi:10.1080/10705500802222972
- Solomon, R.C. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.3-15). New York: Guilford.
- Soto, C. J., & John, O. P. (2009). Ten facet scales for the Big Five Inventory: Convergence with NEO PI-R facets, self-peer agreement, and discriminate validity. *Journal of Research in Personality*, 43, 84-90.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R.(2014). Resilience, definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1-14. doi: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Southwick, S. M., Pietrzak, R. H., & White, G. (2011). Interventions to enhance resilience and resilience-related constructs in adults. In S. M. Southwick, Litz, B. T., D. Charney & M. J. Friedman, *Resilience and mental health: Challenge across the lifespan* (pp. 289-306). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stalikas, A., Koudigkeli, F. & Dimitriadou E., (2008). Positive emotions, resilience and learning. In *Development of Emotional Intelligence through Cooperative Learning* (pp. 46-78). Nikosia, CY: Cypriot Association of Collaborative Learning.
- Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (Επιμ.). (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Stankov, L., & Kleitman, S. (2007). Processes on the borderline between cognitive abilities and personality: Confidence and its realism. *Suvremena Psihologija*, 10, 109-129.
- Steiner, C. M. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Fawnskin, CA:Personhood Press.

- Sviben, M. (2006). Percepcija nastavničkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata. Unpublished graduate work. Zagreb: Department of psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Sylvier, T., & Nyandusi C. (2015). Factors influencing teachers' competence in developing resilience in vulnerable children in primary schools in Uasin Gishu country Kenya, *Journal of Education and practice*, 6 (15), 172-182.
- Theron, L. C. (2004). The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties. *South African Journal of Education*, 24(4), 317-321.
- Trappman, S., Hell, B., Hirn, J.W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215, 132-151.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Roberts, B.W., Schnyder, I., Niggli, A. (2009). Different forces same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 1115-1128.
- Ungar, M. (2004a). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35(3), 341-365.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vandeveld, S., Van Keer, S. H., Rossel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's selfregulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology* 38 (2013) 407-425.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004) 'How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way', *Journal of Sport and Exercise Psychology* 26: 232-49.
- Velki, T., (2009), Relationship Between Academic Self-regulation, Academic Achievement and Health, *The Bulgarian Journal of Psychology*, 3-4.
- Veron, P., Villani, A., Schermen, P., & Petrides, K. (2008). Phenotypic and genetic associations between Big Five and Trait Emotional Intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, 11(5), 524-530.
- von Stumm, S., & Ackerman, P. L. (2013). Investment and intellect: A review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(4), 841-869. doi: 10.1037/a0030746
- von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588. doi: 10.1177/1745691611421204
- Wang, M. C., & Gordon, E. W. (Eds). (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Warwick, J., Nettelbeck, T., Ward, L.(2009). AEIM: A new measure and method of scoring abilities based emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 48, 66-71
- Waterman, A. S. (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and Emotion*, 29(3), 165-188.
- Watson, D. & Clark, L.A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.). *Handbook of personality psychology* (pp.681-710). San Diego. CA : Academic Press.
- Webb, E. (1915). *Character and intelligence: An attempt at an exact study of character*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. (1987). LASSI: Learning and study strategies inventory. Clearwater, FL: H & H Publishing
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.) (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press
- Werner, E. E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resiliency and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (Eds.). (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E. (1971). *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Whitman, D. S. (2009). *Emotional intelligence and leadership in organization: A meta-analytic test of process mechanisms* (Unpublished PhD thesis). Florida International University, USA.
- Whitman, T. L. (1990). Self-Regulation and Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 347-362. PMID: 2404497.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9, 1-18. doi: 10.1186/1477-7525-9-8.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning (pp.531-566). In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wolin, S. J., Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804_1
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-38). New York, NY: Springer.
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 15-37). New York, NY: Springer.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.

- Yi-Guang, L. & McKeachie, W.J. (1999). College Student Intrinsic and/or Extrinsic Motivation and Learning. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association (107th, Boston, MA, August 20-24, 1999).
- Yu, X. N., Lau, J. T., Mak, W. W., Zhang, J., & Lui, W. W. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale among Chinese adolescents. *Comprehensive psychiatry*, 52(2), 218-224.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 40(4), 381-383. doi: 10.1177/1090198113493782

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC: Connor, K. M., & Davidson, J. R. T., 2003).

Παρακαλούμε επιλέξτε τη δήλωση που περιγράφει καλύτερα τη δική σας πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών.

Είναι σημαντικό να απαντήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια και να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν “σωστές” ή “λάθος” απαντήσεις.

Απαντήστε σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

Καθόλου αληθές 0	Σπάνια αληθές 1	Κάποιες φορές αληθές 2	Συχνά αληθές 3	Σχεδόν πάντα αληθές 4
------------------------	-----------------------	------------------------------	----------------------	-----------------------------

1. Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή ____
2. Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις ____
3. Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν ____
4. Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει ____
5. Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις ____
6. Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων ____
7. Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη ____
8. Έχω την τάση να ανακάμπω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια ____
9. Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο ____
10. Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει ____
11. Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου ____
12. Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι ____
13. Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια ____
14. Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά ____
15. Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων ____
16. Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία ____
17. Με θεωρώ δυνατό άτομο ____
18. Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις ____
19. Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα ____
20. Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου ____
21. Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού ____
22. Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου ____
23. Μου αρέσουν οι προκλήσεις ____
24. Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου ____
25. Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου ____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Οδηγίες: Σας παρακαλούμε να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7». Μην σκέφτεστε πολλή ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Διαφωνώ Απόλυτα 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 Συμφωνώ Απόλυτα							
1. Δεν δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Γενικά δεν βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
15. Γενικά, είμαι ικανός/ικανή να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους	1	2	3	4	5	6	7
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος/μένη από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή/διαπραγματευτριά.	1	2	3	4	5	6	7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ, ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος»/«άνετη».	1	2	3	4	5	6	7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγιο Εαυτού

Εδώ υπάρχει ένας αριθμός από χαρακτηριστικά που είναι πιθανόν ή δεν είναι πιθανόν να βρίσκουν εφαρμογή σε εσάς. Για παράδειγμα, συμφωνείτε ότι είστε κάποιος/α που του/της αρέσει να περνάει χρόνο με άλλους;

Παρακαλούμε, γράψτε έναν αριθμό δίπλα σε κάθε πρόταση για να υποδείξετε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την πρόταση αυτή.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ έντονα

Βλέπω τον Εαυτό μου ως Κάποιον ...

- _____ 1. ο οποίος είναι ομιλητικός.
- _____ 2. ο οποίος τείνει να βρίσκει ελαττώματα στους άλλους.
- _____ 3. ο οποίος κάνει ολοκληρωμένες δουλειές.
- _____ 4. ο οποίος είναι καταθλιπτικός, μελαγχολικός.
- _____ 5. ο οποίος είναι πρωτότυπος, επινοεί νέες ιδέες.
- _____ 6. ο οποίος είναι επιφυλακτικός.
- _____ 7. ο οποίος είναι εξυπηρετικός και ανιδιοτελής με τους άλλους.
- _____ 8. ο οποίος μπορεί να είναι κάπως απρόσεκτος.
- _____ 9. ο οποίος είναι χαλαρός, διαχειρίζεται το άγχος σωστά.
- _____ 10. ο οποίος είναι περίεργος για πολλά διαφορετικά πράγματα.
- _____ 11. ο οποίος είναι γεμάτος ενέργεια.
- _____ 12. ο οποίος ξεκινά διαμάχες/καυγάδες με τους άλλους.
- _____ 13. ο οποίος είναι ένας αξιόπιστος εργαζόμενος.
- _____ 14. ο οποίος μπορεί να έχει ένταση.
- _____ 15. ο οποίος είναι πολυμήχανος, βαθυστόχαστος.
- _____ 16. ο οποίος δημιουργεί πολύ ενθουσιασμό.
- _____ 17. ο οποίος διαθέτει συγχωρητική φύση.
- _____ 18. ο οποίος τείνει να είναι αποδιοργανωμένος.
- _____ 19. ο οποίος ανησυχεί πολύ.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ έντονα

Βλέπω τον Εαυτό μου ως Κάποιον ...

- _____ 20. ο οποίος έχει ζωνηρή φαντασία.
- _____ 21. ο οποίος τείνει να είναι ήσυχος/πράος.
- _____ 22. ο οποίος είναι γενικά έμπιστος.
- _____ 23. ο οποίος τείνει να είναι τεμπέλης.
- _____ 24. ο οποίος είναι συναισθηματικά σταθερός, δεν ταραάζεται εύκολα.
- _____ 25. ο οποίος είναι εφευρετικός.
- _____ 26. ο οποίος διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα.
- _____ 27. ο οποίος μπορεί να γίνει ψυχρός και ακατάδεκτος/απόμακρος.
- _____ 28. ο οποίος επιμένει μέχρι να τελειώσει την εργασία.
- _____ 29. ο οποίος μπορεί να γίνει κακόκεφος.
- _____ 30. ο οποίος εκτιμά τις καλλιτεχνικές, καλαίσθητες εμπειρίες.
- _____ 31. ο οποίος είναι μερικές φορές ντροπαλός/συνεσταλμένος, διστακτικός.
- _____ 32. ο οποίος είναι διακριτικός και ευγενικός σχεδόν προς όλους.
- _____ 33. ο οποίος κάνει τα πράγματα αποτελεσματικά.
- _____ 34. ο οποίος παραμένει ήρεμος σε τεταμένες καταστάσεις.
- _____ 35. ο οποίος προτιμά δουλειά που είναι ρουτίνα.
- _____ 36. ο οποίος είναι εξωστρεφής, κοινωνικός.
- _____ 37. ο οποίος είναι μερικές φορές αγενής προς τους άλλους.
- _____ 38. ο οποίος κάνει σχέδια και τα ακολουθεί μέχρι την ολοκλήρωσή τους.
- _____ 39. ο οποίος γίνεται εύκολα νευρικός.
- _____ 40. του οποίου του αρέσει να αναλογίζεται/συλλογίζεται, να παίζει με ιδέες.
- _____ 41. ο οποίος έχει λίγα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.
- _____ 42. του οποίου του αρέσει να συνεργάζεται με τους άλλους.
- _____ 43. του οποίου διασπάται εύκολα η προσοχή.
- _____ 44. ο οποίος διαθέτει εκλεπτυσμένο γούστο στην τέχνη, τη μουσική ή τη λογοτεχνία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ
Ερωτηματολόγιο Λόγων Μάθησης

Οι ακόλουθες ερωτήσεις έχουν σχέση με τους λόγους για τους οποίους εσείς συμμετέχετε **ενεργά** στο μάθημα της ψυχολογίας.

Διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικούς λόγους για τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο μάθημα και θέλουμε να μάθουμε πόσο αληθής είναι κάθε ένας από τους λόγους αυτούς για εσάς. Παρακαλούμε, χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να υποδείξετε πόσο αληθής είναι **κάθε ένας** λόγος **από τους παρακάτω 12 λόγους** για εσάς:

1	2	3	4	5	6	7
καθόλου αληθής			κάπως αληθής			πολύ αληθής

A. Θα συμμετέχω ενεργά στο μάθημα της ψυχολογίας:

_____ 1. Επειδή αισθάνομαι ότι είναι ένας καλός τρόπος να βελτιώσω την κατανόησή μου ως προς την ύλη του μαθήματος.

_____ 2. Επειδή άλλοι μπορεί να σκέφτονται για εμένα άσχημα αν δεν το έκανα.

_____ 3. Επειδή θα αισθανόμουν υπερήφανος για τον εαυτό μου αν τα πήγαινα καλά στο μάθημα.

_____ 4. Επειδή μια εμπειριστατωμένη κατανόηση της ψυχολογίας είναι σημαντική για την νοητική μου ανάπτυξη.

B. Είναι πιθανό να ακολουθήσω τις προτάσεις του διδάσκοντά/της διδάσκουσάς μου για τη μελέτη της ψυχολογίας:

_____ 5. Επειδή θα έπαιρνα κακό βαθμό αν δεν έκανα αυτό που προτείνει.

_____ 6. Επειδή ανησυχώ ότι δεν θα έχω καλή επίδοση στο μάθημα.

_____ 7. Επειδή είναι ευκολότερο να ακολουθήσω τις προτάσεις του/της παρά να επινοήσω τις δικές μου στρατηγικές μελέτης.

_____ 8. Επειδή φαίνεται να διαθέτει διορατικότητα για το πώς να μάθω καλύτερα την ύλη.

1	2	3	4	5	6	7
καθόλου αληθής			κάπως αληθής			πολύ αληθής

Γ. Ο λόγος που θα δουλέψω για να επεκτείνω τις γνώσεις μου στην ψυχολογία είναι:

_____ 9. Επειδή έχει ενδιαφέρον το να μάθω περισσότερα ως προς τη φύση της ψυχολογίας.

_____ 10. Επειδή αποτελεί πρόκληση το να κατανοήσω πραγματικά πώς ερμηνεύονται τα ψυχολογικά φαινόμενα.

_____ 11. Επειδή ένας καλός βαθμός στην ψυχολογία θα αποτελεί θετικό στοιχείο στην καρτέλα της βαθμολογίας μου.

_____ 12. Επειδή θέλω οι άλλοι να δουν ότι είμαι έξυπνος/η.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

	Well Being	Emotional Skills	Self Control skills	Social Skills
happiness	1,026			
optimism	0,973			
adaptability	0,580			
self-motivation	0,542			
relationship skills	0,527	0,35		-0,307
self esteem	0,419			0,378
stress management	0,413		0,390	
emotion expression		0,801		
emotion perception		0,785		
empathy	0,312	0,390		
assertiveness				
emotion regulation			0,832	
impulsivity (low)			0,779	
emotion management				0,843
social competence				0,667

*Φορτίσεις παραγόντων του ερωτηματολογίου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη TEIQue-SF
(Πηγή: Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007)*