



SOUTH-WEST
UNIVERSITY
"NEOFIT RILSKI"



PHILOSOPHY
FACULTY
BLAGOEVGRAD



❖ DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY ❖

АВТОРЕФЕРАТ

ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН
"ДОКТОР" В
ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 3.2. ПСИХОЛОГИЯ
ДОКТОРСКА ПРОГРАМА ПЕДАГОГИЧЕСКА И ВЪЗРАСТОВА
ПСИХОЛОГИЯ

**„УПРАЖНЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ И
ОСОБЕНОСТИ НА ЛИЧНОСТТА ПРИ НАЧАЛНИ
УЧИТЕЛИ“**

Автор: Стергияни Георгиос Зигопулу

Научен ръководител: доц. д-р Биляна Йорданова

Благоевград, 2024 г

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Психология” към Философски факултет на ЮЗУ „НЕОФИТ РИЛСКИ”.

Дисертационният труд съдържа: увод, три глави, обобщение на получените резултати, заключение, препоръки, научни приноси, литература и приложения.

Обем: 165 страници

Включени научни източници:

- 282 източника

- 17 интернет източника

Таблицы: 44

Графики: 6

Приложения: 2

Човекът е социално същество, чиито действия имат ефект върху другите и рефлектират върху самия него. Реципрочното адаптиране на такова поведение е от съществено значение за социалните взаимоотношения. Всяка култура има свой собствен набор от правила и стандарти за социално развитие. Терминът „общителен“ се отнася за човек, който е свикнал и се придържа към социалните норми и практики. Основното средство за социализация е чрез образование. По думите на Намка (1997), „социализацията“ се отнася до способността на човек, на подходяща възраст, да участва в смислени социални взаимодействия с другите. Достъпът до основно образование е човешко право, което трябва да бъде достъпно за всеки, независимо от неговия пол, религиозна принадлежност или други идентификационни характеристики. Дори от ранна детска възраст развитието на социални умения се счита за ключова образователна цел, тъй като социалните умения са също толкова важни, колкото и интелектуалните способности. Социалните умения на човек включват действия, които са социално приемливи и полезни както за него, така и за другите. Взаимоотношенията, социалните взаимодействия и психическото здраве на човека зависят от неговите социални способности (Нау, 1994). Способността да се свързва ефективно с хората, да разпознава и да реагира по подходящ начин на социални сигнали и да използва уникалната си позиция, да избягва междуличностни спорове и да поддържа последователност както в основни, така и в сложни ситуации, са примери за социални умения. Тази способност подпомага житейския път чрез насърчаване на точни чувства, поддържане на добри междуличностни взаимодействия и улесняване на предаването на информация (Kuhn et al., 2001).

Концептуална рамка за твърди и меки умения

Меките умения се описват като „вътрешноличностни и междуличностни таланти, способности, поведения и нагласи, които допринасят за лично израстване, щастие, социална ангажираност, успех и цялостен напредък“ (Logaras, 2017, стр. 28).

Според дефиницията на Goleman (1995), меките умения са съвкупност от качества, които влияят върху това как човек учи, контролира себе си и взаимодейства с другите. По-голямата част от списъка с меки таланти се състои от социални умения.

Социалните умения, както са определени от Lynch & Simpson (2010) като: „поведения, които насърчават добро взаимодействие с хората и околната среда“ (стр. 3). Тези способности включват комуникация, сътрудничество, емпатия, адаптивност, управление на времето, контрол на гнева, организация и решаване на проблеми, наред с други. Литературата показва, че те често се наричат лични, житейски, меки или просто социални умения.

Накратко, меките умения са от изключително значение, тъй като те се свързват с цялостното развитие на индивида и се установяват в ранна детска възраст, за да улеснят безпроблемния преход към училище и по-късния живот на детето.

В действителност меките умения са талантите, които осигуряват адаптивност към другите умения, т.е. твърдите умения, и ги допълват. Следователно твърдите умения са академични таланти и общ опит, а меките умения показват колко комуникативен, адаптивен, отговорен, креативен и изобретателен е индивидът. Меките умения са талантите на двадесет и първи век.

Основни меки умения за професионални учители

Терминът „меки умения“ срещан в литературата и с множество други имена създава двусмислие и следователно трудности при идентифицирането на общоприето определение, представително за неговите специфики (ЕС, 2011). Постоянните промени, на които са подложени образователните системи, изисква от учителите да развиват полезни умения както в работния, така и в социалния си живот (Хекман, 2012; Шулц, 2008; Дел Амико, 2016).

Една от най-ясните класификации на 21 меки умения на учителите е тази на Elena Dall'Amico (2016), в която те са класифицирани в три макро-области (Таблица 1.6):

А. Проправяйки си път в професионалния свят - тази категория включва умения, свързани с идентифицирането на работни цели, гъвкавост и адаптивност, мотивация, учене за учене, способност за разпознаване на приложимостта на работни правила и ценности, зачитане на съществуващи правила и йерархични нива и управление на отговорности, време и цифрови процеси.

Б. Овладяване на социални умения - това са умения, свързани с комуникацията и управлението на комуникационните процеси, самоконтрол и управление на стреса, работа в екип, разбиране на нуждите на другите, лидерство, управление на конфликти и интеркултурно съзнание.

В. Постигане на резултати - отнася се за вземане на решения, иновации, креативност и умения за критично мислене.

Връзка между социални и емоционални умения и меки умения

Според наръчника на Американското партньорство за академично, социално и емоционално учене (ръководство CASEL, 2013 г.), има пет

области на основни компетенции: самосъзнание, самоуправление, емпатия, умения за взаимоотношения и вземане на решения.

Във всяка от петте категории има подкатегории с ключови компетенции. По-конкретно, самосъзнанието включва емоционално осъзнаване, правилно самовъзприятие, осъзнаване на силните страни, самочувствие и самоефективност. Самоуправлението е способността, която включва контрол на стреса, импулси, самодисциплина, регулиране на целите, мотивация и, разбира се, индивидуална организация. Емпатията е свързана с толерантност, разбиране и уважение към различията на другите (Andrikopoulou et al., 2019). Уменията за свързване включват комуникация, развитие на междуличностни отношения и сътрудничество. Вземането на решения включва разпознаване, преценяване, оценка и разрешаване на проблеми (CASEL Guide, 2013).

Ефективни методи за насърчаване на меки умения

По-конкретно, педагогът подкрепя и насърчава социалното развитие, когато:

- предоставя възможност за индивидуално взаимодействие и взаимодействие в малки групи, насърчвайки приятелството и инициативността;
- позволява изразяването на чувства, откриването на себе си и структуриране на идентичност;
- допринася за социализацията, като разделя децата на малки групи (Jayaraja & Tielemans, 2013);
- предоставя възможности за развитие на емпатия, активно слушане и емоционална интелигентност; и
- помага при вземането на пестеливи решения.

- набляга и обръща внимание на вокалните и невербалните реакции на децата, като им помага;
- използва ефективни техники за управление на конфликти.;
- стимулира децата да учат, изследват, експериментират, тестват и създават;
- води до намаляване на егоцентризма на децата;
- използва социални разкази като техника (Lynch & Simpson, 2010).

С тези техники, представляващи примерни образователни практики като цяло, педагогът може да даде голям принос при развитието на тези жизненоважни способности у децата, чиито ефекти ще бъдат очевидни през целия им живот.

Теория за чертите на личността

Kluckhohn & Murray (1953), в известен, макар и сексистки цитат, твърдят, че „Всеки човек е в определени отношения (а) като всички други мъже, (б) като някои други мъже, (в) като никой друг човек“ (pp.53). За разлика от това, психологията на личността се занимава с аспекти (б) и (в) (Allport, 1937). Психологията на личността има за основна цел описанието, прогнозирането и обяснението на повтарящи се поведения, отговорни за разграничаването на човек от някои или всички други връстници. По-специално, обектът на психологията на личността е изследването на постоянните във времето поведения на човек, въз основа на които има разграничение между хора на сходна възраст (Corr & Matthews, 2009).

Такива временно стабилни тенденции на поведение се наричат диспозиции както в психологията, така и в други дисциплини, включително медицина, биология и физика. Личностните черти на индивидуалните диспозиции са известни като „личностни диспозиции или личностни черти“ (Allport, 1937; Funder & Colvin, 1991).

Концепции за личностно развитие

Концепцията за личността е изследвана до такава степен в областта на психологията, че води до създаването на отделен клон на психологията, наречен „психология на личността“, която има за свой обект анализа на човешката природа и теориите, свързани с личността, се простиращи се в пет основни компонента от нея, които са свързани с мотивацията, неосъзнаването, саморазвитието и зрелостта (Hogan, 1998).

Както Kasschau (2000) описва, как между двама връстници с различни интереси, дейности, чувства и мислене се показва съществуването на нещо различно в тях, като това „нещо вътре“ характеризира тяхната личност. Първоначалната дефиниция на личността е дефинирана от психолозите като развитие на цялостната психологическа система на човека (Warren and Carmichael, 1930). Една от най-характерните дефиниции на концепцията за личността е тази на Олпорт (1937), според която личността представлява „Динамичната организация в индивида на тези психофизични системи, които определят неговите уникални настройки към околната среда“ (Robbins, Judge & Sanghi), 2009).

По-опростена дефиниция на понятието личност е „съвкупност от присъщи и външни черти, които могат да повлияят на поведението на индивида“ (Abdullah, Omar & Panatik, 2016, p.178). Следователно, когато се оценява личността на индивида, важно условие е да се изучават неговите атрибути или характеристики (Allport, 1937; Bowers, 1973; John, 1990).

Hogan (1991) твърди, че личността на човека представлява постоянен предшественик на неговото поведение, формирайки основата за развитие на постоянното функциониране на мисълта, емоциите и

действието. Съответно, Pervin, Cervone и John (2005) разглеждат личността като характеристики на човек, отговорен за последователните модели на мислене, поведение и чувства. Въпреки това, според Guthrie, John и Kathleen (2001), личността е предразположение към характерен начин на действие и поведение на човек в отговор на околната среда.

Дефиниция на чертите на личността

Съществуват значителни различия в личността между отделните хора, включително техния начин на мислене, чувства, черти и поведение. По-специално, изследванията показват, че индивидите показват толкова много различия в личностните черти, което подчертава значението на личността в социалния живот. В този смисъл личностните черти съставляват характери или черти и нагласи, които в реалния живот се отразяват като поведение по време на действие (Corr & Mathew, 2009).

Rehman et al., (2013) твърдят, че „човешката личност е комбинация от няколко черти“ (стр. 2), както и как тя взаимодейства с други хора. Следователно тя представлява особено важно свойство на човека, тъй като показва как се социализира, начина на общуване и поведение в социалния му живот.

За разлика от това, според McCrae и Costa (цитирано в Costa & Widiger, 2002), чертите на личността са относително трайни предразположения към различията на човека по отношение на тяхната склонност да представят последователни модели на мисли, чувства и действия, докато „се различават от състояния или настроения, които са преходни“ (стр. 5).

Според Диагностичния и статистически наръчник (DSM) на Американската психиатрична асоциация (2022 г.), личностните черти се отнасят до изключителните аспекти от нея, които са отразени в широк

спектър от социални и лични контексти на живота на човека. По-специално, това са специфични характеристики на човека, които до голяма степен определят тенденцията на неговото поведение или отношение, независимо от ситуацията. С други думи, личностните черти са някои специфични черти или типични модели на поведение, които всички индивиди притежават, което ги прави социални или срамежливи, агресивни или пасивни, оптимистични или песимистични и т.н. Следователно личностните черти могат да включват поведение, характеристики, мисли, чувства, и дори нечии навици в ежедневието могат да бъдат обобщени като личностни черти (Corr & Mathew, 2009).

II. Глава

Обосновка на научното изследване

Социална и емоционална компетентност на учителите

Социалната и емоционална компетентност и благополучието на учителите могат да имат силен ефект върху учебната среда и осъществяването на социално и емоционално обучение в клас (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013). Компетенциите притежавани от самите учители, определят до голяма степен вида на връзката им с учениците. Съгласно твърдението на Jennings & Greenberg (2009), „качеството на взаимоотношенията учител-ученик, управлението на учениците и класната стая и ефективното прилагане на програми за социално и емоционално учене, всички това посредничат за резултатите на учениците в клас“ (стр. 492).

Класове с уютна учебна среда, пълноценни междуличностни отношения, където учениците се чувстват комфортно със своя учител и връстници, насърчават задълбоченото учене на учениците и желанието им да се справят с предизвикателни материали и трудни учебни задачи (Merritt et al., 2012).

От друга страна, лошото социално и емоционално управление на преподаването от страна на учителя може да доведе до намаляване на академичните постижения на учениците и фокусиране върху поставената задача (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Дженингс и Франк (2015) предлагат ясна необходимост от оптимизиране на представянето на учителите в клас, където те развиват собствената си социална и емоционална преподавателска компетентност, така че да насърчат социалното и емоционалното обучение на учениците.

Deming (2017a) предоставя набор от концептуални рамки относно природата и характеристиките на социалните умения. Първо, социалните умения не са синоним на общителност. Например, един служител може да е екстравертен и комуникативен, но може да не разбира и да не си сътрудничи добре с колегите си. Освен това служителите със силни социални умения проявяват по-висока чувствителност към промените по време на групово сътрудничество с другите. Такива служители могат да бъдат гъвкави и адаптивни, когато обстоятелствата се променят. В рамките на един екип служителят може да поеме различни роли според изискванията на всяка ситуация.

По този начин учителят може да приеме общата учебна програма в клас, но да осигури индивидуална подкрепа за ученици, които може да се нуждаят от нея, като ученици със СОП или бежанци/ имигранти. Като цяло, за да бъдат ефективни в екипната работа, служителите трябва да имат нюансирано и базирано на ситуация разбиране на другите членове на групата и техните потенциални реакции. Много хора могат да направят това интуитивно; въпреки това е много трудно да се разработи график за обучение или конкретни инструкции за това как служителите могат да развият това дълбоко разбиране на практика (Deming, 2017a).

Добрата работа в екип, сътрудничеството и комуникативните умения са част от уменията, ценени най-много от бъдещите работодатели, но тези социални умения могат да се считат за относително трудни за намиране (Jerald, 2009). Проучване, проведено от Националната асоциация на колежите и работодателите, установява, че умението за работа като член на екип е най-желаното умение, което работодателите търсят от завършилите университет (NACE, 2015). Добрите устни и писмени комуникационни умения се считат за второто най-желано умение, надделяващо над уменията за решаване на проблеми, аналитичните умения и други характеристики, обикновено считани за важни умения във формалното образование.

За да бъде ефективна работата в екип, служителят трябва да има добри умения за наблюдение, но също така да разбира поведението и мотивацията на другите хора – да може да разпознава защо хората се държат така. От гледна точка на социалната психология тази концепция се нарича „теория на ума“ – човек да е в състояние да разпознае психическото състояние на другите въз основа на тяхното продължаващо поведение, с други думи, да „се постави на тяхно място“ (Camerer, Loewenstein, & Prelec, 2005).

Добрите социални умения подобряват производителността на организацията, тъй като намаляват натоваването, което се изисква при работа в екип с други колеги (Deming, 2017b). Служителите с добри социални умения често получават по-добро възнаграждение, тъй като се фокусират върху работните задачи, в които са по-продуктивни, и споделят своите открития с колегите си.

Скоросни проучвания показват, че социалното и емоционалното учене насърчават положителните академични, професионални и житейски резултати на учениците (Schonert-Reichl, 2017). По отношение на политиките за социално и емоционално учене са разработени различни рамки, които вземат под внимание фактори, влияещи на ученето, като социална и емоционална преподавателска компетентност на учителя, педагогически умения, климат и култура. Разглежданите резултати са високото академично представяне на учениците и подобренията в тяхната социална и емоционална компетентност. Три компонента на учебния опит се разглеждат в повечето подходи и винаги трябва да се включват в дискусиите относно социално-емоционалното учене и умения – контекстът на ученето, социално-емоционалното учене на учениците и социално-емоционалното учене на учителите (Schonert-Reichl, 2017).

Осигуряването на безопасна, улесняваща и колаборативна учебна среда е предпоставка, но сам по себе си недостатъчен фактор за насърчаване на социална/ емоционална компетентност. Проучване на Brackett et al. (2012) установява, че създаването на позитивна атмосфера в класната стая и наличието на добри междуличностни отношения между учителя и учениците в клас насърчават както придобиването на социални/ емоционални умения, така и академичното учене като цяло. В този смисъл учителите трябва да бъдат компетентни в преподаването на социални и емоционални умения на учениците, но също така трябва да притежават знанията, уменията и темперамента, необходими за проектиране на класна стая и училищна общност, която осигурява безопасност, грижа, подкрепа и отзивчивост към нуждите на учениците (Schonert-Reichl, 2017).

Според Jennings & Greenberg, (2009), учителите с висока социална и емоционална компетентност са себе-, социално- и културно осъзнаване, имат просоциални ценности и силни умения за самоуправление. Учителите с високо самосъзнание разбират емоциите си, способностите и ограниченията си и могат да използват емоциите си по положителен начин, за да осигурят мотивация за учене (Jennings, 2015). Учителите с високо социално съзнание разбират емоциите на учениците и колегите и се стремят да създадат и поддържат силни, подкрепящи междуличностни отношения. Учителите с високо културно съзнание са в състояние да разберат, че тяхната гледна точка може да се различава от гледната точка на други хора и това знание помага на учителите да предлагат положителни и справедливи решения при спорове.

Просоциалните ценности са друга характеристика на учителите с висока социална и емоционална компетентност. Такива учители уважават своите ученици, родителите и техните колеги и осъзнават как техните решения могат да повлияят на благосъстоянието на другите хора. И накрая, учителите с висока социална/ емоционална компетентност имат добри умения за самоуправление и дори в напрегнати ситуации могат да управляват своите емоции и поведение по конструктивен начин, насърчавайки положителна атмосфера за учениците в класа (Jennings & Greenberg, 2009).

Установено е, че социалната и емоционална компетентност на учителите са в положителна връзка с тяхното чувство за благополучие. Учителите, които са в състояние успешно да се справят със социални и емоционални предизвикателства, изпитват силно чувство за самоефективност; те се чувстват удовлетворени от опита на преподаване и го намират за по-приятен и възнаграждаващ (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004). Когато, обратно, учителите се чувстват притеснени, това състояние се отразява негативно на способността им да обучават адекватно – академично и емоционално – своите ученици.

Степента, до която учителите имат високо благополучие и са социално и емоционално компетентни, се отразява неотменно в тяхното поведение и взаимодействие с учениците в класната стая, което представлява важен процес на социализация. Jennings & Greenberg, (2009) препоръчват обучителните интервенции за социално/емоционално обучение за учители да се съсредоточат върху собственото благополучие на учителите и тяхната социална и емоционална компетентност, така че учителите да бъдат по-добре подготвени да проектират и прилагат ефективно социално и емоционално обучение (Schonert-Reichl, 2017).

Социалната компетентност на учителите, известна още като „умения с хората“, се счита за важна за учителите поради редица причини. По-голямата част от работата на учителите е свързана с осигуряване на обучение и подкрепа в клас, които са фундаментално социални процеси. Учителят трябва да наблюдава и участва в социалната динамика на класната стая, да насърчава и предоставя социални възможности и да поддържа междуличностно взаимодействие със своите ученици, родителите на учениците и други учители (Tynjälä et al., 2016) .

Освен това учителят трябва да може да предаде социални умения на учениците, а това означава, че учителят трябва да може както да учи – и периодично да актуализира знанията си – така и да преподава социални и емоционални умения. Тогава това се превръща във важен процес на две нива в преподаването и обучението на учители (Murray & Male, 2005). Освен това през последните десетилетия ролята на учителя се трансформира от „самотен“ към плуралистичен подход, при който учителите си сътрудничат с учители и други професионалисти, където комуникацията и социалните умения са от първостепенно значение.

Също така, учителите в гимназиалното образование и тези, предоставящи професионално обучение, могат да работят заедно с работодатели и служители в предприятия, където учениците придобиват трудов опит или могат да го направят в бъдеще. Следователно учителската професия е фундаментално социална професия и е необходимо учителите да демонстрират висока социална компетентност (Tynjälä et al., 2016).

През последните години един от основните начини, по които социалните, емоционалните и други поведенчески умения на учителите са концептуализирани и операционализирани, е като част от меките умения на учителите. Меките умения на учителя са описани по-долу.

Меки умения на учителите

Социалното и икономическо благосъстояние на дадена държава до голяма степен се определя от работната сила и нейните образователни постижения (Ağçam & Doğan, 2021). Редица проучвания например установяват, че икономическото развитие на една страна и качеството на образованието на различните академични нива са до голяма степен свързани и зависими (Hanushek & Woessmann, 2020; Khan, Omar- Fauzee, & Daud, 2015; Mishra, 2016; Saviotti, Pyka, & June 2016).

За да бъде преподаването в този контекст успешно, учителите трябва да са компетентни в редица социални, емоционални и поведенчески умения, наречени „меки умения“. Меките умения са дефинирани като „уменията, способностите и чертите, които се отнасят по-скоро до личността, отношението и поведението, отколкото до формалните или технически знания“ (Moss & Tilly, 1996, стр. 253). Като цяло меките умения включват лични знания и способности на учителя, които трудно се формализират и на които е трудно да бъдат обучени, тъй като развитието на тези умения зависи до голяма степен от личния опит.

Според Gnesso, Landi и Riccaboni (2022) креативността е пример за набор от меки умения. Меките умения се основават на поведение и преживявания, които включват емоции, ценности и идеали (Cirillo et al., 2021). Следователно меките умения могат да се разбират като лично или междуличностно знание, което се придобива чрез личен опит или чрез взаимодействие с други хора. Освен това, меките умения са трудни за преподаване, тъй като всеки учител има свой собствен уникален набор от преподавателски качества и способности, формирани отчасти от техния личен опит (Mohajan, 2016). Значението на компетенциите за меки умения в организационни условия се подчертава в научната литература дълги години. Съвсем наскоро проучванията се фокусираха върху допълването на меките умения с „твърдите“ умения – умения, които включват придобиването и практикуването на технически способности, научни знания и професионални квалификации (Calanca et al., 2019; Hendarman & Cantner, 2018). При сравнение между меките и твърдите умения, Laker & Powell (2011) заключават, че повечето хора могат да ги разграничат; че има разлики в предоставянето на обучение за меки или твърди умения; както и че повечето организационни позиции изискват от служителите да притежават както меки, така и твърди умения. Притежаването на твърди умения е от решаващо значение, въпреки че през последните години се подчертава ролята на меките умения за ефективност на работното място, тъй като са по-трудни за количествено определяне. Според автори като Alabdulkareem et al. (2018), Bacolod & Blum (2010) и Lucas (2015), трудността при количественото определяне и следователно при преподаването на меки умения се основава на факта, че меките умения са свързани с емоционалната интелигентност и личностните характеристики на всеки учител. В същото време, както Calanca et al. (2019) посочват,

меките умения са важни, защото насърчават човешката комуникация и взаимодействие (Calanca et al., 2019).

Меките умения на работното място се изучават от десетилетия под различни имена. Например ЮНЕСКО (2016) използва термина „некогнитивни умения“ за обозначаване на меки умения. Меките умения са известни под различни други имена: преносими умения, трансверсални умения, общи умения, ключови умения, умения за заетост (Tran, 2013), функционални умения (Brolin & Loyd, 2004), умения на 21-ви век (Chalkiadaki, 2018), житейски умения, кариерни умения и социално-емоционални умения (Kamenetz, 2015). Меките умения също се споменават в литературата като междуличностни, човешки, хуманитарни или поведенчески умения (Gnecco et al., 2023).

Всички горепосочени термини могат да предизвикат объркване при изучаването на меките умения и вероятно са индикатор, че трябва да бъде постигнат консенсус относно това как правилно да се дефинират меките умения. Съвременните меки умения на работното място могат да включват критични характеристики като иновативно мислене, вътрешноличностни и междуличностни умения, мултикултурни умения и медийна грамотност (AlHouli & Al- Khayatt , 2020). Други подходи считат оптимизма, дружелюбието, социалната грациозност и културно-чувствителното владение на езика като меки умения (Pachauri & Yadav, 2014). Световната здравна организация предоставя референтен списък от десет основни меки умения. Това са самосъзнание, критично мислене, творческо мислене, емпатия, решаване на проблеми, вземане на решения, ефективност на комуникацията, междуличностни отношения, техники за справяне със стреса и техники за справяне, базирани на емоции (WHO, 1997).

Mangrulkar, Whitman & Posner (2001) обсъждат три основни измерения на меките умения, които взаимно се допълват, припокриват и подсилват. Това са социални или междуличностни умения, включващи категориите комуникация, преговори, сътрудничество, емпатия и увереност; когнитивни умения, които включват решаване на проблеми, вземане на решения, критично мислене, разбиране на последствията и лична рефлексия; и базирани на емоции умения за справяне, включително емоционална саморегулация, самонаблюдение, самоуправление и управление на стреса.

Доклад на Организацията за образование, наука и култура на Обединените нации предлага съществуването на четири категории меки умения, когнитивни, самоуправление, добро гражданство и практически умения (ЮНЕСКО, 2000 г.). Когнитивните меки умения или уменията „да се научиш да знаещ“ включват вземане на решения, критично мислене за решаване на проблеми. Уменията за самоуправление или уменията „да се научиш да бъдеш“ включват самосъзнание, самочувствие, самоувереност и умения за справяне. Добрите граждански меки умения или уменията „да се научим да живеем заедно“ включват да живот и работа с другите, прилагане на добра междуличностна и социална комуникация, показване на съпричастност, водене на преговори, както и сътрудничество и настоятелност. И накрая, практическите умения или уменията за „научаване да се правят“ включват физически и ръчни действия, които изискват определени двигателни умения или контрол на инструменти и машини и други подобни (ЮНЕСКО, 2000 г.).

В литературата са предложени няколко типа типологии на меки умения и набори от меки умения, като те включват лична почтеност, учтивост, социални умения, комуникация, гъвкавост, отговорност, работна етика, положително отношение и професионализъм. Уменията за лична почтеност включват атрибути като надеждност, честност, доброта, етика и морални стандарти, фокус, осъзнаване на това, което е правилно, ангажираност и лични ценности и принципи. Уменията за вежливост включват характеристиките на етикета, добрите обноски, търпението, благодарността и учтивостта.

Наборът от социални умения на дадено лице може да включва характеристиките на хумор, емпатия, самоконтрол, общителност, екстравертност, изтънченост, дружелюбност и език на тялото. Комуникационните умения могат да включват характеристиките на яснота при говорене и писане, вербална комуникация, умения за представяне и слушане, способност за предоставяне на обратна връзка, емпатия и стил на общуване. Гъвкавите меки умения могат да включват характеристиките на желание за промяна, адаптивност, учене през целия живот, обучаемост, приемане, регулиране, находчивост, импровизация, спокойствие и фокус върху решенията. Уменията за работа в екип могат да включват кооперативност, услужливост, подкрепа, убедителност, влияние и разрешаване на конфликти.

Уменията за отговорност се обсъждат като включващи самодисциплина, съвестност, отговорност, амбиция, добродетел, находчивост, здрав разум, надеждност и зрялост. В набора от меки умения за работна етика са включени характеристиките на трудолюбие, постоянство, решителност, усърдие, ангажираност, производителност, ефективност, усърдие, мотивация и точност. Меките умения за положително отношение съответстват на характеристиките на щастие, самоувереност, оптимизъм, ентузиазъм, насърчение, смелост, жизненост, гъвкавост и енергичност. И накрая, категорията за меки умения за професионализъм включва изтънченост, надеждност, благоприличие, планиране, лидерство, насоки и управление на конфликти.

Меките умения са важни за служителите и по-специално за учителите, за да могат да работят ефективно в професионалната си среда. Въпреки това меките умения са трудни за научаване чрез обучение и е още по-трудно да се обучат учителите да могат да адаптират уменията си в различни контексти, когато възникне необходимост (Gnecco, Landi & Riccaboni, 2023). Поради естеството на меките умения, които до голяма степен се определят от индивидуалното поведение, учител с добри меки умения не може лесно да ги демонстрира чрез формалните си академични квалификации или в автобиографията си. Наистина, за да се оценят личните меки умения на предварителен, настоящ или потенциален учител, е необходим психолог или друг специалист (Pop, 2014). Във всеки случай меките умения се считат за критични за ефективното преподаване, тъй като включват основни умения за комуникация, работа в екип, управление на времето, лидерство и решаване на проблеми (Çetin & Sadik, 2020; Pachauri & Yadav, 2014; Riedler & Eryaman , 2016).

Редица проучвания оценяват относителното значение на различните меки умения в обучението на учители и факторите, които могат да повлияят на развитието на меки умения при учители преди работа. Например Rakhi, Licy, & Hafiz (2011) откриват, че добрите меки умения, включително психосоциални и междуличностни способности, насърчават ефективната комуникация, вземането на решения, решаването на проблеми, критичното мислене, здравите междуличностни отношения, съпричастността и конструктивната перспектива към ежедневните предизвикателства. В подобен дух Wentz (2012) заключава, че служителите използват меки умения, за да улеснят решаването на проблеми, творческото мислене, съпричастността, лидерството и комуникацията.

Меки умения на учителите

Социалното и икономическо благосъстояние на една държава до голяма степен се определя от работещите и образователните постижения на работещите (Ağçam & Doğan, 2021). В редица проучвания е установено например, че икономическото развитие на една страна и качеството на образованието на различни академични нива са до голяма степен свързани (Hanushek & Woessmann, 2020; Khan, Omar- Fauzee, & Daud, 2015; Mishra, 2016; Saviotti, Pyka, & June 2016).

За да бъде преподаването в този контекст успешно, учителите трябва да са компетентни в редица социални, емоционални и поведенчески умения, наречени „меки умения“. Меките умения са дефинирани като „уменията, способностите и чертите, които се отнасят по-скоро до личността, отношението и поведението, отколкото до формалните или технически знания“ (Moss & Tilly, 1996, стр. 253). Като цяло меките умения включват лични знания и способности на учителя,

които трудно се формализират и за които е трудно да се обучават, тъй като развитието на тези умения зависи до голяма степен от личния опит.

Според Gnesso, Landi и Riccaboni (2022) креативността е пример за набор от меки умения. Тези умения се основават на поведение и преживявания, които включват емоции, ценности и идеали (Cirillo et al., 2021). Следователно меките умения могат да се разбират като лично или междуличностно знание, което се придобива чрез личен опит или чрез взаимодействие с други хора. Освен това меките умения е трудно да бъдат преподавани, защото всеки учител има свой собствен уникален набор от преподавателски качества и способности, формирани отчасти от личен опит (Mohajan, 2016).

Значението на компетенциите за меки умения в организационни условия се подчертава от много години в научната литература. Съвсем наскоро проучванията се фокусираха върху допълването на меките умения с „твърдите“ умения – умения, които включват придобиването и практикуването на технически способности, научни знания и професионални квалификации (Calanca et al., 2019; Hendarman & Cantner, 2018). В сравнение между меките и твърдите умения, Laker & Powell (2011) стигат до заключението, че повечето хора могат да направят разграничение между двете; че има разлики в предоставянето на обучение за меки или твърди умения; както и че повечето организационни позиции изискват от служителите да притежават както меки, така и твърди умения.

Твърдите умения са решаващи умения, които трябва да притежавате, въпреки че през последните години се подчертава ролята на меките умения за ефективност на работно място, които са по-трудни за количествено определяне. Според автори като Alabdulkareem et al. (2018), Vascolod & Blum (2010) и Lucas (2015), трудността при количественото

определяне и следователно при преподаването на меки умения се основава на факта, че меките умения са свързани с емоционалната интелигентност и личностните характеристики на всеки учител. В същото време, както Calanca et al. (2019) посочват, меките умения са важни, защото насърчават човешката комуникация и взаимодействие (Calanca et al., 2019).

Меките умения на работното място се изучават от десетилетия под различни имена, например ЮНЕСКО (2016) използва термина „некогнитивни умения“. Меките умения са известни под различни други имена: преносими умения, трансверсални умения, общи умения, ключови умения, умения за заетост (Tran, 2013), функционални умения (Brolin & Loyd, 2004), умения на 21-ви век (Chalkiadaki, 2018), житейски умения, кариерни умения и социално-емоционални умения (Каменец, 2015). Меките умения също се споменават в литературата като междуличностни, човешки или поведенчески умения (Gnecco et al., 2023).

Mangrulkar, Whitman & Posner (2001) обсъждат три основни измерения на меките умения, които взаимно се допълват, припокриват и подсилват. Това са социални или междуличностни умения, включващи категориите комуникация, преговори, сътрудничество, емпатия и увереност; когнитивни умения, които включват решаване на проблеми, вземане на решения, критично мислене, разбиране на последствията и лична рефлексия; и базирани на емоции умения за справяне, включително емоционална саморегулация, самонаблюдение, самоуправление и управление на стреса.

Връзка на меките умения на учителя с личностната черта екстравертност/ интровертност

През годините теоретиците и изследователите обсъждат дали меките умения са стабилни личностни черти (Robles, 2012) или вместо

това те включват поведенчески действия на индивида в реално време, които варират в зависимост от контекста, заобикалящата среда и ситуацията (Bedwell и др., 2014). Някои проучвания стигат до заключението, че както чертите, така и поведението са важни измерения за успешното учене на меки умения (Hochwarter et al., 2006; Klein et al., 2006).

Въпреки това, Klein et al. (2006) предполагат, че много автори са съгласни с това, че меките умения не се основават на личностни черти, а по-скоро на базирани на поведение компетенции, които са независими от личността и могат да бъдат допълнително подобрени чрез обучение. McClelland (1998), Dell'Aquila et al. (2017) и Robles (2012) също предоставят интересни дискусии по този въпрос. Настоящото изследване приема дефиниция в съответствие с тези автори, а именно, че меките умения са лични умения, силни страни или компетенции, а не характеристики на личностни черти (Dell'Aquila et al., 2017; Klein et al., 2006; McClelland, 1998; Роблес, 2012).

Каква е връзката между личностните черти на учителите с меките умения? Описът на личността Big 5 е добре разработен психологически модел на личността, който отчита пет основни личностни черти: отвореност към опита, добросъвестност, екстравертност, сговорчивост и невротизъм (John & Srivastava, 1999). Личностните черти са относително стабилни във времето и през целия живот; въпреки това има случаи, при които индивидът може да развие нови личностни характеристики в отговор на големи житейски събития, житейски премеждия и предизвикателства, както и процеси на акултурация. Dell'Aquila и др. (2017) са представят подходящ пример за новата майка или баща, чиято

перспектива за живота може да се промени драстично, за да се съобразят с нуждите на бебето и успешното му отглеждане.

Личностните черти на учителите са свързани с редица негативни психологически променливи като претоварване (прегаряне) и стрес, но също и с положителни променливи като благополучие. Например, Kim et al. (2019) изследва ефекта на личностните черти на учителя върху професионалното претоварване (прегаряне). Използвайки модела на личността на Big Five, те стигнат до извода, че учителите, които имат висок резултат в екстравертност и добросъвестност, имат значително по-ниско емоционално изтощение в сравнение с други учители. Друго проучване, използващо модела Big 5, проведено от MacIntyre et al. (2019) установява, че личностните черти на учителите са статистически значими предиктори както за нивото на стрес, така и за чувството за благополучие. В същото време се установява, че високото ниво на стрес е важен предиктор за по-ниска социалност.

По същия начин Rajabi и Ghezelsefloo (2020) установяват, че личностните черти на учителите са статистически значими и силно свързани с усещането за субективно благополучие. По-нататъшно изследване на Khalilzadeh и Khodi (2021) с учащи втори език заключава, че високата екстравертност на учителите има отрицателно въздействие върху мотивацията на учащите се. Тези изследователи предполагат, че екстравертните учители всъщност могат да доведат до намаляване на ангажираността на учениците по време на урока в клас.

Установено е, че различни личностни черти влияят на меките умения. Например, успешното развитие на меки умения е свързано с моралните добродетели на справедливост, благоразумие, умереност и смелост (Cimatti, 2016). Ding, Zhu и Yan (2022) правят преглед на

литературата за това как типовете личност на учителите са свързани с тяхната работна ангажираност и комуникационни стратегии или социални умения. В това изследване комуникационната стратегия е дефинирана като „систематична техника, практикувана от говорещите, когато са изправени пред трудности да изразят предвиденото значение“ (Corder, 1978, стр. 73). Сред анализирани от тях проучвания са тези на Ахмадиан и Ядгари (2011 г.) и Фариза (2021 г.). В своето изследване сред 50 ученици, изучаващи английски език в Иран, Ahmadian и Yadgari (2011) установяват, че екстревъртните индивиди са склонни да използват значително повече стратегии за социално взаимодействие в сравнение с интровертните индивиди. В същото време обаче екстревъртите използват по-бързи и не толкова точни техники за взаимодействие и са по-склонни да говорят необмислено. Друго проучване на Farizah (2021) със 115 студенти в Индонезия установява, че личностните черти не оказват статистически значимо влияние върху техните комуникационни стратегии. Например, тя стига до заключението, че интровертите не се различават значително от екстревъртите в използването на невербални стратегии.

Настоящото изследване

Прегледът на литературата, извършен за целите на настоящото проучване, описан по-горе, разкри, че има много изследвания, които са фокусирани върху меките умения на учителя, операционализирани предимно или като меки умения, или като социални и комуникационни умения. Въпреки това беше установено, че са проведени твърде малко изследвания по отношение на връзките между различните меки умения на учителите, както и ефектите на демографските и професионалните променливи върху меките умения на учителите. Освен това бяха открити

много малък брой проучвания, които изследваха връзката между меките умения и личностните характеристики, включително екстравертността, по-специално при учителите,

Освен това важна пречка при извършването на преглед на литературата относно меките умения на учителите и техните предходни умения е фактът, че през годините меките умения са били наименувани, дефинирани и операционализирани с много различни термини – както бе споменато, при учители и други служители „меките умения са алтернативно наричани умения на 21-ви век, поведенчески умения, умения за кариера, умения за заетост, функционални умения, общи умения, човешки умения, междуличностни умения, ключови умения, житейски умения, умения за хора, социално-емоционални умения, преносими умения, трансверсални умения. Този факт намалява способността на всички релевантни изследвания да бъдат мета-анализирани и разглеждани заедно и една от причините за това е, че различните дефиниции на меките умения също налагат използването на различни инструменти за измерване, както и други концептуални и методологични различия. По този начин тези разнообразни изследователски проучвания варират значително и не могат лесно да се направят общи заключения от тях като цяло.

Предвид горните пречки, изследователят констатира наличието на празнина в съответната изследователска литература, която се отнася до нивата на меки умения на учителите и по-специално връзката между различните меки умения; ефектите на демографските променливи върху меките умения на учителите; и потенциалния ефект на екстравертността върху комуникативните и другите меки умения на учителите. Ето защо настоящото проучване има за цел да запълни тази празнина в изследванията чрез оценка на меките умения на учителите в началното училище; по-конкретно, основните поставени изследователски въпроси са дали различните учителски меки умения са свързани помежду си, както и дали фактори като пол, възраст и екстравертност могат да повлияят на представянето на меките умения на учителите в началното училище.

Цели

Общата цел на изследването беше да се изследва представянето на меките умения на учителите в сравнение със стандартите и очакванията на ръководителя и работната институция, както и тяхната потенциална връзка с демографските характеристики на учителите и екстравертността/ интровертността на личността.

Трите основни цели на проучването бяха да се оцени дали има разлики между нивата на меки умения на учителите (комуникационни умения/ умения за убеждаване, междуличностни умения, лидерски/ организационни умения, политически/ културни умения); да проучи дали демографските характеристики играят значителна роля при определянето на тези нива; и да изследва възможната връзка на меките умения с личностните черти, по-специално екстравертност/ интровертност.

Организационни задачи

- Да се установи актуалното състояние на нивото на социалните умения на началните учители, както и индивидуалните психични качества, които са компоненти на социалните умения;
- Да се установят специфичните особености на личността на началните учители, както и индивидуалните психични качества, които са компоненти на социалните умения;
- Да се изследват общите индивидуални различия по пол, възраст, трудов стаж и образование на началните учители по отношение на изследваните психични качества;
- Да се проследи динамиката в развитието на социалните умения и съставляващите ги психични качества у началните учители;
- Да се изследват потенциалните предшественици на меките умения на учителите, включително демографските характеристики и личностните черти на учителите;
- Да се наберат участници, учители от началното училище, които отговарят на критериите за включване в изследването, така че да отговорят на изследователските въпроси и хипотези, формулирани по-долу;
- Да управлява дизайна на изследването по ефективен и успешен начин, като същевременно зачита етичните съображения за провеждане на психологическо изследване с хора.

Изследователски задачи

- Да разгледа подходящия метод за събиране на данни, по-специално чрез протокол за количествено изследване с използване на психометрични инструменти;

- Да се извърши количествено изследване, което изследва меките умения на учителите в началното училище, демографските характеристики и екстравертната личностна черта и връзката между тях;
- Да се приложи подходящ описателен и инференциален статистически анализ, съответстващ на изследователските хипотези;
- Да се изследва статистически връзката между различните меки умения на началния учител (комуникационни, междуличностни, лидерски, политически умения);
- Да се изследва статистически ефектът на демографските променливи върху меките умения на учителите;
- Да се изследва статистически ефектът от нивата на екстравертност на учителите върху меките умения на учителите.

Хипотези

Предвид трите цели на изследването бяха формулирани три изследователски хипотези. Те са следните:

Първа хипотеза

Първата алтернативна хипотеза гласи следното:

H1. Предполагаме, че има статистически значими разлики между четирите клъстера на представянето на меките умения на учителите спрямо очакванията/ стандартите на ръководителя/ работната организация.

Съответно нулевата хипотеза гласи, че:

H0. Няма значителни разлики между четирите клъстера на представянето на меките умения на учителите спрямо очакванията/ стандартите на ръководителя/ работната организация.

Втора хипотеза

Втората алтернативна хипотеза гласи, че:

H2. Предполагаме, че демографските характеристики (пол, възраст, години трудов стаж и образование) значително влияят върху представянето на меките умения на учителите спрямо очакванията/ стандартите на ръководителя/ работната организация.

Нулевата хипотеза гласи, че:

H0. Демографските характеристики (пол, възраст, години трудов стаж и образование) нямат значителен ефект върху представянето на меките умения на учителите спрямо очакванията/ стандартите на ръководителя/ работната организация

Трета хипотеза

Третата алтернативна хипотеза гласи, че:

H3. Предполагаме, че екстравертната личностна черта на учителите в началното училище е статистически значим предиктор за представянето на меките умения на учителите.

Съответната нулева хипотеза гласи, че:

H0. Нивата на екстравертност на учителите не влияят значително на представянето на меките умения на учителите спрямо очакванията/ стандартите на ръководителя/ организацията.

Методи

Дизайн

Дизайнът на проучването е количествен и напречен, с мерки в рамките на субектите (Creswell & Creswell, 2022). По-конкретно, той използва подхода на количественото изследване, събирайки данни чрез използване на въпросник за самооценка, който е психометрично валиден и надежден инструмент. Данните бяха въведени в статистически софтуер SPSS 26.0 и са осъществени описателни, както и инференциални статистически анализи с цел извличане на заключения от изследването, което се отнася до цялата извадка. Освен това, проучването е напречно, тъй като данните са събрани в единичен, специфичен момент от време без повтарящи се измервания във времето. Основните променливи на проучването, по отношение на самоотчетеното представяне на техните умения в сравнение със стандартите на ръководител/ организация, както и екстравертност/ интровертност, са в рамките на субектите, тъй като всички участници са попълнили всички скали.

Извадка

Извадката на изследването се състои от $N = 220$ начални учители от държавни училища от различни региони на Гърция. Използваният метод за вземане на извадки е метод на възможност, базиран на наличието на подходящи потенциални участници, като се имат предвид ограниченията на ресурсите за реализацията на този изследователски проект (Creswell & Creswell, 2022). По-конкретно, връзката с потенциалните респонденти бе осъществена чрез академичните и професионалните контакти на изследователя. Критериите за включване в проучването са, че участниците трябва да са пълнолетни, работещи понастоящем учители, преподаващи на начално ниво в системата на държавното образование. Критериите за изключване от извадката бяха, че участниците в частни училища и преподаващите в различни нива на образование (т.е. средно, висше образование), не могат да участват в проучването. Освен това участието на лица с психологически, неврологични или други разстройства не може да бъде осъществено, тъй като подобни затруднения потенциално биха могли да имат отрицателен ефект върху способността на участниците да разберат и точно да попълнят въпросника.

Инструменти

За събирането на данни беше използван структуриран въпросник, включващ два раздела. Първият раздел се отнася до обща демографска и основна информация за описанието на извадката. Този раздел включва елементите за възраст, пол, обучение, години преподаване и преподавателска специалност.

Вторият раздел оценява меките умения на учителите чрез използване на модифицирана версия на въпросника за ефективността на меките умения на Kantrowitz (SSPQ, Kantrowitz, 2005). Въпросникът за ефективността на меките умения се състои от 106 елемента, където участниците се самооценяват в представянето на своите умения в серия от 7 групи умения според стандартите за изпълнение на работната организация, както и в сравнение с техните колеги. Установено е, че този въпросник има добри психометрични свойства, т.е. надеждност и валидност (Kantrowitz, 2005).

По този начин на всеки елемент се отговаря два пъти и при две различни условия: доколко участниците смятат, че отговарят на стандартите за изпълнение и очакванията на ръководителя и на работната организация („Доколко вашето представяне на всяко от следните поведения отговаря на поставените очаквания за изпълнение от вашия ръководител и организацията?“); и колко добре смятат, че изпълняват умения в сравнение с техните колеги („В сравнение с други работещи студенти, колко добре прилагате следните поведения?“).

Седемте клъстера от представяне на меки умения, включени в SSPQ, са следните: умения за комуникация/ убеждаване, лидерски/ организационни умения, умения за управление на изпълнението, умения за самоуправление, междуличностни умения, политически/ културни умения и контрапродуктивни работни умения.

Използваната скала за измерване е тип Likert и включва следните категории отговори: 0 = няма основание за преценка, 1 = изобщо не отговаря на стандарта, 2 = частично отговаря на стандарта, 3 = отговаря на стандарта, 4 = надвишава стандарта, 5 = значително надвишава стандарта. За сравнение на представянето с колеги се използва следната скала за измерване: 0 = няма основа за преценка, 1 = много по-лошо от другите, 2 = малко по-лошо от другите, 3 = същото като другите, 4 = малко по-добро от другите, и 5 = много по-добре от другите.

За целите на настоящото проучване бяха избрани и включени четири от 7-те клъстера за представяне на меки умения. Това са комуникационни умения (13 въпроса), междуличностни умения (22 въпроса), лидерски/организационни умения (20 въпроса) и политически/културни умения (13 въпроса). Освен това бяха събрани отговори само за представяне на умения според стандартите на ръководителя/организацията, като се има предвид, че сравнението на представянето с колеги не беше в обхвата на изследването.

Бяха включени общо 68 елемента, които съответстват на четирите клъстера за ефективност на меките умения. Те са следните: Умения за общуване/убеждаване (точки 11, 14, 16, 32, 33, 40, 41, 44, 46, 47, 49, 63, 66); Междуличностни умения (точки 2, 3, 6, 9, 12, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 37, 43, 45, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 68); Лидерски/Организационни умения (точки 8, 10, 13, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 36, 38, 39, 42, 48, 57, 58, 59, 61, 67); и политически/културни умения (точки 1, 4, 5, 7, 20, 21, 30, 34, 35, 51, 62, 64, 65).

Някои примери за елементите, включени в инструмента за изследване, са следните: „Изнасям ефективни презентации“; „Когато си сътруднича с другите, изразявам собственото си мнение“; „Показвам ентузиазъм за работата си“; „Ако има конфликт между мен и другите, аз съм ефективен в разрешаването му“; „Когато стартирам проект или задача, започвам с определяне на целите“; „Държа се отговорен за действията си, като поемам отговорност за нещата, които правя“; „Приемам обратна връзка от моя ръководител и колеги“; „Аз се справям внимателно с деликатни/поверителни ситуации“; и „Отговарям на разстроени клиенти или колеги, като обръщам внимание на техните притеснения“.

Третият и последен раздел на въпросника включва подskalата за екстравертност - интровертност от Big Five Inventory (BFI), от Goldberg (1993). BFI съдържа 44 елемента, които измерват петте големи личностни черти – екстравертност, отвореност към опит, добросъвестност, сговорчивост и невротизъм, елементите се измерват в петстепенна скала на Likert, където 1 = силно несъгласен, 2 = малко несъгласен, 3 = нито съм съгласен, нито не съм съгласен, 4 = донякъде съм съгласен и 5 = напълно съм съгласен.

Подскалата на екстравертност/ интровертност на въпросника BFI се състои от 8 елемента (1, 6R, 11, 16, 21R, 26, 31R, 36), където „R“ означава, че елементът е обратно кодиран и трябва да бъде обърнат за да се изчисли общата средна стойност. Тези позиции бяха преномерирани от 1 на 8 за по-голяма яснота. Примери за тези елементи са: „Виждам себе си като човек, който... е приказлив... резервиран... пълен с енергия... общителен“. Установено е, че скалата BFI има добри психометрични свойства.

Модифицираният въпросник за меките умения и скалата за екстравертност/ интровертност, използвани в това проучване, могат да бъдат намерени в Приложение А. Приложение Б представя пълния въпросник за меките умения.

Процедура

Контактът с участниците бе извършен чрез академичните и професионални контакти на изследователя, чрез използването на телефон, имейл и социални медийни платформи (Facebook). Заинтересованите потенциални участници получиха електронен линк към въпросника за попълване чрез платформата за онлайн проучване на Google Forms.

Учителите в началните училища от различни региони на Гърция попълниха и върнаха въпросниците през периода от януари 2023 г. до март 2023 г. Първата страница на въпросника информира участниците за целта на проучването „да се изследва съответствието на личните умения и представянето към стандартите на организацията”. Това въведение информира потенциалните респонденти, че тяхното участие е анонимно и доброволно, тъй като не се събират лични данни, които могат да бъдат използвани за идентифицирането им, както и че участниците са свободни да се оттеглят по всяко време на проучването, без да е необходимо да дават обяснения.

За да могат да продължат към въпросника, участниците трябваше да потвърдят с „да“, съгласието си за участие, след което указват своята демографска/ професионална информация и попълват основния въпросник. След попълването на въпросника бе предоставен окончателен формуляр, представящ подробно целта и хипотезите на изследването и предоставящ лична информация за контакт с изследователя, в случай че участниците желаят да предоставят коментари, въпроси или да оттеглят своите данни от проучването.

Статистически анализ

За статистическия анализ на резултатите е използвана статистическата програма IBM SPSS Statistics. Данните бяха въведени и кодирани в софтуера и бяха извършени описателни и inferенциални анализи. В описателния анализ честотите и процентите бяха изчислени за демографските/ работните характеристики на извадката и средните стойности, както и средните стойности и стандартните отклонения бяха докладвани за 68-те елемента от въпросника, както и за получените четири измерения на изследването. Индексите на надеждност на Cronbach бяха изчислени за всяка от четирите подскали на изследването, както и за общата скала на представяне на уменията според стандартите за изпълнение. Тъй като четирите подскали имаха приемлива надеждност, бяха изчислени четири измерения, съответстващи на четирите групи комуникационни умения, междуличностни умения, лидерски умения и политически умения. Освен това бяха извършени тестове за нормалност на Колмогоров - Смирнов за общо 68 елемента от скалата, както и за всяко от изчислените измервания; всички от които показват, че данните не следват нормалността (всички $p < 0,05$). Предвид този резултат бяха избрани непараметрични статистически тестове за тестване на двете хипотези на изследването. За първата хипотеза бяха извършени серия от шест теста за ранг на Wilcoxon със знак на двойка проби, между всички възможни двойки кълъстери за представяне на умения.

За да се тества втората хипотеза, бяха използвани тестовете на Ман-Уитни и Крускал-Уолис, като демографските и професионалните характеристики бяха независими променливи, а четирите клъстера на представяне на умения според организационните стандарти като зависими променливи. По-конкретно, тестовете на Mann-Whitney бяха използвани за пола, тъй като той е дихотомична променлива, докато тестовете на Kruskal-Wallis бяха използвани за възраст, години трудов стаж и образование/ обучение, които съдържаха повече от две категории отговор.

За тестване на третата и последна хипотеза бяха изчислени непараметрични корелации на Spearman между средната екстравертност на учителя и четирите резултата за меки умения. За връзките, които са статистически значими, беше извършен прост линеен регресионен анализ с екстравертност като предсказваща променлива и всеки клъстер от умения като зависими променливи.

Ограничения

Ограниченията на изследването са онези характеристики на дизайна или методологията, които могат да повлияят неблагоприятно на тълкуването на резултатите от изследването. Ограничения на изследването могат да бъдат ограниченията, наложени върху способността на изследователя да обобщава от резултатите, да опише допълнително приложенията в практиката и да намали потенциалната практическа полезност на откритията. Настоящото проучване имаше някои ограничения. Първо, използваната техника за вземане на проби, беше една от възможностите и следователно това поставя ограничение върху възможността за обобщаване на констатациите за по-широката популация от учители в началното училище. Второ, проучването включва

използването на психометрични въпросници със затворени въпроси, но не включва качествен компонент с интервюта с учители, които биха могли да осигурят кръстосана валидност на методите и да обогатят заключенията и препоръките на проучването. Освен това и във връзка с гореизложеното, в проучването, отговорите на участниците на въпроси от затворен тип не е задължително да улавят или предават точно чувствата и възгледите на участниците, което е по-вероятно да се случи, ако те лично отговарят на въпроси от отворен тип.

Настоящата глава представя резултатите от проучването, което има за цел да изследва представянето на меките умения на учителите по отношение на техните умения за комуникация/ убеждаване, лидерски/ организационни умения, междуличностни умения и политически/ културни умения, както и дали представянето им отговаря на очакванията и зададените стандарти от ръководителя и организацията. Първоначално се описва демографската информация за участниците. По-долу са представени описателните статистики за основните елементи на въпросника, заедно с тестовете за надеждност на Cronbach, които подпомогнаха изчисляването на измеренията на изследването. Предоставени са описателни статистики за получените измерения на изследването. Накрая, въз основа на тестовете за нормалност на Колмогоров - Смирнов, които показват, че размерите на изследването не следват нормалното разпределение. Двете изследователски хипотези се тестват с помощта на непараметрични тестове. Извадката включва 220 учители.

Възрастовите граници на участниците варират между 22-30 години (22%), 31-40 години (30%), 41-50 години (30%) и 51-60 години (18%). Приблизително един от двама учители е получил магистърска степен (49%), а други 48% са завършили университет; 3% от извадката притежават докторска степен.

Повешето учители от извадката са начални учители (45%), като 10% преподават чужди езици и други 10% преподават информатика. Седем процента са учители по физическо възпитание (7%), а 19% от извадката съобщават, че имат други специалности.

Професионалният опит на участниците като учители варира; по-конкретно, 18% са с до 5 години стаж, 29% са със стаж 6-10 години, 31% са с 11-20 години стаж, 16% работят 21-30 години, а останалите 6% са с над 30 години трудов учителски стаж.

Описателна статистика

Изпълнение на меките умения на учителите според очакванията/стандартите на ръководителя и организацията

Таблица 2 представя описателната статистика за всички отделни елементи от въпросника за проучването, отнасящи се до представянето на учителите в меките умения и дали то отговаря на очакванията и стандартите на ръководителя/ организацията. Като се има предвид, че тестовете за нормалност на Колмогоров - Смирнов показват, че данните за всички елементи значително се отклоняват от нормалността (всички $p < 0,05$), средните стойности са докладвани по-долу.

Като цяло, в почти половината от общите елементи на въпросника (31 от 68), участниците посочват, че представянето им надхвърля очакванията и стандартите, определени от ръководителя и организацията. От тях 27 елемента имат средна стойност $Md = 4$ („надвишава стандарта“). По-конкретно, участниците се съгласяват, че те: действат учтиво и уважително към другите; действат търпеливо в различни ситуации; активно наблюдават какво се случва около тях; коригират посланието си в зависимост от аудиторията, за да предадат своята гледна точка; отворени са да изслушват други гледни точки; вдъхват уважение у другите; сътрудничат с други, за да свършат работата; демонстрират емпатия, в работата си с другите; разграничават големи от малки грешки, за да се справят с тях по подходящ начин; поздравяват своите служители и колеги; боравят внимателно с деликатни/ поверителни ситуации; държат се

отговорни за действията си, като поемат отговорност за своите действия; и се вслушват в притесненията на останалите хора.

Освен това участниците се съгласяват, че представянето им надхвърля очакванията, тъй като те: проявяват упорство и работят усилено, за да свършат работата; планират и организират своето време и дейности; насърчават екипна среда; търсят информация, която да им помогне да вършат работата си по-ефективно; стремят се да изграждат и поддържат професионални взаимоотношения; поставят цели като начин за подобряване на своето представяне; проявяват креативност и опитват нови идеи; показват ентузиазъм от работата си; използват демократичен процес за вземане на решения; използват хумор, за да изразят мнение; хората знаят, че имат достъп до тях; изразяват собственото си мнение, когато си сътрудничат с други; обмислят всички възможни последствия при вземане на решения; и че правят комплименти, когато другите предлагат добри аргументи.

Освен това средните резултати на участниците показват, че тяхното представяне също незначително надхвърля стандартите в: разработване на стратегии и планове за извършване на работа; съгласуване на различни мнения; актуализиране на уменията им чрез научаване на новостите в областта; и работа в екип ($Md = 3,5$, „надвишава стандарта“).

В следващите 33 елемента средните резултати на участниците показват, че тяхното представяне отговаря на стандартите, определени от компанията и надзора ($Md = 3$, „отговаря на стандарта“). Тези елементи бяха, че участниците: приемат обратна връзка от своя ръководител и колеги; активно изграждат „мрежа“, за да имат група от хора, които служат като професионални контакти; активно управляват впечатлението за себе си, така че да бъдат представени положително от другите; не са

ефективни в убеждаването на другите; делегират работа на други, ако е подходящо; представят ефективни презентации; ефективно развиват разбирателство при среща с нови хора; упражняват преценка в различни работни ситуации; трудно им е да накарат различни хора да работят заедно; забравят да обръщат внимание на детайлите в своята работа; и вземат участие/ ангажимент от други хора за проекти.

Освен това участниците смятат, че представянето им отговаря на стандартите и очакванията на ръководителя/ организацията по отношение на: държането на другите отговорни за техните действия; познаване на собствените ресурси и към кого да се обърнат за помощ и съвет; преговори при договорки и проекти; организиране на работа за планиране на какво трябва да се направи; предоставяне на решения, когато проблемът трябва да бъде решен; справяне с разстроени клиенти или колеги, като обръщат внимание на техните притеснения; имат визия за това накъде трябва да върви работната организация и как може да се стигне до там; проява на чувствителност към организационните и националните култури; отказ, когато нямат възможност за решаване на проблем; склонност да се фокусират върху детайлите от работата си, а не върху голямата картина; склонни са да не задават въпроси или да не получават помощ от други; склонност към липса на влияние при работа с другите; превръщане на негативна ситуация в положителна/ учебна ситуация; както и разбиране на политическата среда, в която работят;

Средните резултати също показват, че представянето на участниците отговаря на организационните стандарти, тъй като те: се справят с възраженията си по подходящ начин, ако някой има проблем с нещо, което са направили; се сблъскват с проблема директно, за да обезвредят ситуацията, ако нещо трябва да се реши; ефективни са при

разрешаването на конфликти между себе си и другите; действат решително, когато трябва да вземат решение; често не са сигурни за крайната цел на проекта или задачата при завършване на работата си; променят реакциите си, за да отговарят на организационната култура, когато отговарят на другите; започват с определяне на целите при стартиране на проект или задача; трудно им е да се адаптират към различни среди и хора, когато нещата се променят.

И накрая, средните резултати показват, че участниците смятат, че отговарят на организационните стандарти до известна степен ($Md = 2$, „частично отговаря на стандарта“) по отношение на: трудности при научаването на неписаните правила на работното място; трудно правят компромис, когато е необходимо; липса на интерес към работата, която те и техните колеги вършат; и признават грешките си, когато нещата се объркат.

Таблица 3 представя описателната статистика за отделните елементи на личностната черта екстравертност. Средните резултати за елементите показват, че учителите в началното училище са „донякъде съгласни“ ($Md = 4$), че виждат себе си като човек, който е пълен с енергия. Участниците „нито са съгласни, нито не са съгласни“ ($Md = 3$), че са приказливи, че генерират много ентузиазъм, че имат асертивна личност и че са общителни. От друга страна, учителите в началните училища „малко не са съгласни“ ($Md = 2$), че са резервирани, че са склонни да бъдат тихи и че понякога са срамежливи или възпрепятствани.

Въз основа на приемливите коефициенти на надеждност на Cronbach за скалите и подскалите на изследването, четирите измерения на меките умения и измерението на екстравертността бяха изчислени в съответствие с инструкциите на авторите на въпросника. Таблица 5

представя средните резултати, заедно със средните стойности и стандартните отклонения, за четирите измерения на меките умения, както и за екстравертността. Данните за размерите на изследването не отговарят на критериите за нормалност (всички $p < 0,05$, според теста на Колмогоров - Смирнов с корекция на значимостта на Lilliefors) и следователно средните резултати са докладвани тук.

Като цяло средните резултати за всичките четири измерения на меките умения показват, че участниците смятат, че представянето на техните комуникационни, междуличностни, лидерски и политически умения „отговаря на стандартите“ на ръководителя и организацията. По-конкретно, междуличностните умения са най-високи (средно $Md = 3,36$), следвани плътно от комуникационни умения ($Md = 3,31$) и лидерските/организационните умения ($Md = 3,30$). Представянето на политическите/културни умения е последно, с $Md = 3,19$.

Що се отнася до екстравертността, средната стойност за извадката показва, че участниците имат умерен или неутрален резултат ($Md = 3,09$), което показва, че учителите в началното училище в проучването не са нито силно екстравертни, нито силно интровертни.

Резултати по първата хипотеза

За да се тества първата изследователска хипотеза, която изследва дали има статистически значими разлики между четирите измерения на ефективността на меките умения, свързани със стандартите на ръководител/ организация („H1. Има статистически значими разлики между четирите клъстера на ефективността на меките умения на учителите към ръководителя/ очакванията/ стандартите на организацията”), серия от шест теста за подписани рангове на Wilcoxon

бяха извършени между средните резултати от умения – междуличностни, комуникационни, лидерски и политически.

Резултатите показват, че всички изследвани връзки са статистически значими (всички $p < 0,05$). По-конкретно и като се вземат предвид средните резултати за всяко измерване, междуличностните умения са значително по-високи от комуникационните ($Z = -5,52$, $p < 0,01$), лидерските умения ($Z = -4,29$, $p < 0,01$) и политическите умения ($Z = -9,18$, $p < 0,01$). Освен това комуникационните умения са значително по-високи от лидерските умения ($Z = -2,23$, $p = 0,026$) и политическите умения ($Z = -6,06$, $p < 0,01$), докато лидерските умения са оценени като по-високи от политическите умения ($Z = -7,01$, $p < 0,01$).

Таблица 3.3 представя тези статистически значими резултати. Следователно, хипотеза H1 беше доказана и приета като има статистически значими разлики между всичките четири групи от представянето на меките умения на учителите спрямо очакванията/стандартите на ръководителя/ организацията.

Резултати по втората хипотеза

Да се изследва втората изследователска хипотеза, че демографските и професионалните характеристики на извадката имат значителен ефект върху представянето на меките умения („H2. Демографските характеристики (пол, възраст, години трудов стаж и образование) значително влияят върху представянето на меките умения на учителите спрямо ръководителя /организационни очаквания/ стандарти”), извършена е поредица от тестове на Ман-Уитни и Крускал-Уолис, като демографските и трудовите характеристики на извадката са независими променливи, а четирите групи умения зависими променливи. Полът няма

статистически значим ефект върху комуникационните умения ($U = 4358$, $p = 0,760$), междуличностните умения ($U = 4426$, $p = 0,890$), лидерските умения ($U = 4116$, $p = 0,367$) или политическите умения ($U = 4138$, $p = 0,396$).

Таблица 3.4.1 представя тези резултати. Като цяло участниците от мъжки пол имат по-ниски комуникационни умения от жените и по-високи междуличностни, лидерски и политически умения, но нито една от тези наблюдавани разлики не е статистически значима.

Резултати по третата хипотеза

За да изследваме третата изследователска хипотеза, дали нивата на екстравертност на учителите имат значителен ефект върху представянето на меките умения на учителя („H3. Предполагаме, че личностната черта на екстравертността на учителите в началното училище е статистически значим предиктор за представянето на меките умения на учителя“), първоначално серия от корелации на Spearman бяха извършени между резултатите на учителите за екстравертността и четирите резултата за меки умения. Установено е, че личностната черта екстравертност има статистически значими и ниски до средни положителни корелации с всичките четири меки умения – а именно с комуникативни умения ($r_{ho} = 0,17$, $p < 0,05$), междуличностни умения ($r_{ho} = 0,21$, $p < 0,01$), лидерство умения ($r_{ho} = 0,45$, $p < 0,01$) и политически умения ($r_{ho} = 0,38$, $p < 0,01$). Таблица 3.5.1 представя тези констатации.

Като се имат предвид горните статистически значими корелации, бяха извършени серия от пет прости линейни регресии, с екстравертността като предсказваща променлива и четирите клъстера на меки умения като

зависими променливи. Таблица 3.5.2 представя обобщението на четирите модела на линейна регресия.

Първият модел е статистически значим [$F(1,219) = 24.36, p < 0.05$] и обяснява само 8.4% от наблюдаваната дисперсия. Екстравертността е статистически значим предиктор на комуникационните умения, където увеличението с една единица на екстравертността води до малко увеличение с 0,26 точки на комуникационните умения (Модел 1).

Вторият модел е статистически значим [$F(1,219) = 22.44, p < 0.01$] и обяснява само 7.9% от наблюдаваната вариация в зависимата променлива. Екстравертността статистически значимо прогнозира междуличностните умения, където увеличението с една единица в екстравертността води до малко увеличение с 0,20 точки в междуличностните умения (Модел 2).

Третият модел е статистически значим [$F(1,219) = 33.24, p < 0.01$] и обяснява 18,4% от наблюдаваната дисперсия. Екстравертността е статистически значим предиктор, като увеличението с една единица на екстравертността води до 0,68 единици увеличение на лидерските умения (Модел 3).

Четвъртият и последен модел на линейна регресия също е статистически значим [$F(1,219) = 36.47, p < 0.01$] и обяснява 27,7% от наблюдаваната дисперсия. Екстравертността статистически значимо прогнозира политически умения, където увеличение с една единица на екстравертността води до 0,82 единици увеличение на политическите умения (Модел 4).

Следователно, хипотеза Н3 е доказана и приема че екстравертността на учителите в началното училище е статистически значим предиктор за всичките четири измервания за меки умения – комуникационни, междуличностни, лидерски и политически умения. По-конкретно,

повишаването на нивата на екстравертност при учителите води до последователно по-големи увеличения на комуникационните, междуличностните, лидерските и политическите умения.

Резултатите показват, че приблизително в половината от елементите за меки умения учителите в началното училище отговарят, че представянето им надхвърля очакванията/ стандартите на ръководителя и организацията и незначително надхвърля очакванията и стандартите на ръководителя и организацията по отношение на разработването на работни планове и стратегии. Имаше статистически значими разлики между резултатите от клъстера на меките умения, които учителят сам докладва, според очакванията и стандартите на ръководителя/ организацията. Всички ефекти бяха статистически значими, а междуличностните умения бяха значително по-високи от всички други меки умения (комуникация, лидерски и политически умения). Комуникационните умения са значително по-високи в сравнение с лидерските и политическите умения; и лидерските умения са значително по-високи в сравнение с политическите умения. Освен това възрастта, образователното ниво и годините стаж, но не и полът, имат статистически значим ефект върху едно или повече измерения на представянето на меките умения. И накрая, нивото на екстравертност на учителите беше статистически значим и положителен предиктор за всичките четири клъстера на меки умения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящото проучване оценява представянето на меките умения на 220 учители в началното училище в сравнение със стандартите и очакванията на ръководителя и работната организация, като се вземат

предвид четири групи меки умения: умения за общуване/ убеждаване, междуличностни умения, лидерски/ организационни умения и политически/ културни умения.

Средно учителите се съгласиха, че се държат учтиво и уважително към другите; проявяват търпение в различни ситуации; активни наблюдатели са на случващото се около тях; променят своето послание въз основа на социалния контекст; отворени са към алтернативни гледни точки; вдъхват уважението на другите; работят заедно с други за реализиране на цел; проявяват съпричастност към другите; разбират разликата между малки и големи грешки и как да се справят с тях; поздравяват другите; внимателни са, когато се справят с деликатни или поверителни ситуации; държат се отговорно и поемат отговорност за действията си; и изслушват коментарите и притесненията на други хора.

Началните учители също се съгласиха, че са упорити и трудолюбиви; притежават умения за планиране и организация; насърчават работата в екип; търсене на информация, която ще им помогне да бъдат по-ефективни в работата си; стремят се да създават и поддържат професионални взаимоотношения; опитват се да подобрят представянето си, като си поставят цели; креативни са и се забавляват с нови идеи; ентузиазирани са от работата си; използват демократични процеси, за да вземат решения; използват хумора, за да подчертаят нещо; достъпни са за останалите; изказват своите възгледи, когато работят с други; анализират всички потенциални последици по време на процеса на вземане на решения; и правят комплименти, когато другите предлагат добри аргументи.

Освен това представянето на меките умения на учителите в началното училище в проучването незначително надхвърли очакванията

и стандартите на ръководителя и организацията по отношение на разработването на работни планове и стратегии; съгласуване на различни гледни точки; актуализиране на техните лични умения, като са в крак с новите разработки в областта; и работа като част от екип.

Заклученията от това проучване допълват текущата научна световна и гръцка библиография по отношение на възможния ефект, че личностните характеристики, особено екстравертността, могат да повлияят на представянето в меките умения, тема, рядко изследвана до сега. В бъдеще е необходимо провеждането на по-нататъшни изследвания, за да се идентифицират адекватно ефектите от демографските и професионалните характеристики, както и личностните черти на учителите, върху представянето им на меки умения, особено при учителите в началното училище, където от автора са открити още по-малко изследвания.

НАУЧНИ ПРИНОСИ

Направен е опит да се синтезират изследванията и практиките в използването на широкия набор от различни налични социални умения и тяхното развитие през последните двадесет години като основен метод за усъвършенстване на учителите.

Прегледът на литературата, извършен за целите на това проучване, описано по-горе, разкри, че има много проучвания, които са фокусирани върху меките умения на учителя, операционализирани предимно или като меки умения, или като социални и комуникационни умения. Установено е обаче, че са проведени само малко изследвания по отношение на връзките между различните меки умения на учителите, както и ефектите на демографските и професионалните променливи върху меките умения на учителите

Освен това, за първи път в образователните изследвания в Република Гърция е извършено систематизирано и обобщено изследване на представянето на социални умения и личностни характеристики сред учителите в началното училище. Важна пречка при извършването на преглед на литературата относно меките умения на учителите и техните предшественици е фактът, че меките умения през годините са били назовавани, дефинирани и операционализирани в много различни термини. Този факт намалява способността на всички релевантни изследвания да бъдат мета-анализирани и разглеждани заедно и една от причините за това е, че различните дефиниции на меките умения също налагат използването на различни инструменти за измерване, както и други концептуални и методологични различия. очакван. На базата на систематизираните теоретични положения и изследователски резултати се концептуализира и хипотезира проблемът за изпълнението на социалните умения и връзката им с личностните особености на учителите в началното училище.

Прегледът на библиографията разкри, че много малък брой проучвания изследват връзката между меките умения и личностните характеристики, включително екстравертността, по-специално при учителите. Особено в Гърция този вид изследвания са много ограничени. В тази насока настоящото изследване допринася за разбирането на характеристиките на личността за предсказване на влиянието, по-специално на екстравертността, върху представянето на социалните умения сред учителите в началното училище беше установено с въпросници за представяне на меки умения и личност.

Освен това, настоящото проучване установи, че има разлики в личностните характеристики на учителите, които показват високи

социални умения, като по-екстравертните учители показват малко, но статистически значимо увеличение на комуникационните, междуличностните, лидерските и политическите умения. В същата посока, той разкрива, че високата екстравертност при учителите в началното училище е довела до – по ред на величината от най-високите към най-ниските – по-високи лидерски умения на политическите умения; междуличностни умения; и комуникационни умения.⁷ Заключениета от това проучване допълват текущата научна литература в Република Гърция и другаде по отношение на възможния ефект, че личностните характеристики, особено екстравертността, могат да повлияят на представянето на меките умения, тема, която рядко е изследвана. Предишни проучвания рядко изследват тази връзка, отчасти поради факта, че някои от многото предоставени свързани дефиниции предполагат, че личностните черти са част от социалните умения. Въпреки това, по-нови, по-ясни дефиниции разграничиха двата конструкта.

И накрая, настоящото изследване се опита да очертае различните дефиниции и операционализации на меките умения. Многото видове социални и други нетвърди умения са наименувани и дефинирани по различен начин и това затруднява особено изследователите да сформират мнение в областта на меките умения като цяло; да се стигне до консенсус относно това какво са меките умения и какво не са; и да насърчава научните изследвания в тази област. Това изследване подчертава горните ограничения и препоръчва да се положат по-съгласувани усилия, които ще обединят концептуалното множество меки умения в едно съгласувано цяло.

1. **Zygoroulou S.** (под печат 2023 г.). РОЛЯТА НА УЧИТЕЛИТЕ В НАСТРОЙВАНЕТО НА МЕКИ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА. Годишник по психология.
2. **Зигопулу С. _ _** (под печат 2023 г.). „Изследване на връзката между демографските характеристики и представянето на социални умения в гръцките учители в началното училище.“ Годишник по психология.
3. **Зигопулу С. _ _** (2023). Ролята на учителите в развитието на меките умения и социализацията на децата в предучилищна възраст [„Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων και στην κοινωικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας]. УЧИТЕЛИ В СВЕТЛИНАТА НА ПРОЖЕКТОРА [Εκπαιδευτικοί στο Προσκήνιο], 58.
4. **Зигопулу С. _ _** (под печат август 2023 г.). „Изследване на представянето на меките умения на учителите спрямо очакванията/стандартите на ръководителя/ организацията в гръцките учители в началното училище.“ Международно електронно списание Sciences of Education.



SOUTH-WEST
UNIVERSITY
"NEOFIT RILSKI"



PHILOSOPHY
FACULTY
BLAGOEVGRAD



❖ DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY ❖

ABSTRACT

FOR THE AWARD OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC DEGREE
"DOCTOR OF PHILOSOPHY"
PROFESIONAL FIELD 3.2. PSYCHOLOGY

ON THE TOPIC

“Social skills performance and personality features among primary school teachers”

Author: Stergiani Georgios Zygopoulou

Scientific advisors: Assoc. Prof. Bilyana Yordanova, PhD

Blagoevgrad, 2023

The dissertation work has been discussed and directed for defense by the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy of SWU “NEOFIT RILSKI”

This dissertation contains: introduction, three chapters, summary of obtained results, conclusion, recommendations, scientific contributions, references and appendixes

Volume: 165 pages

Scientific sources included:

- 282 sources
- 17 internet sources

Tables: 44

Graphs: 6

Appendices: 2

INTRODUCTION

Man is a social being whose actions have an effect on others and whose actions have an impact on him. The reciprocal adaption of such behaviors is essential to social relationships. Every culture has its own set of rules and standards for social development. The term "sociable" refers to a person who is used to and adheres to social norms and practices. The major means of socialization is via education. In the words of Namka (1997), "socialization" refers to the ability of a person, at the proper age, to engage in meaningful social interactions with others. Having access to a basic education is a human right that should be available to everyone, regardless of their gender, religious affiliation, or other identifying characteristics. Even from infancy the development of social skills is considered a key educational objective, as social skills are equally as important as intellectual ability. A person's social skills include actions that are socially acceptable and beneficial to both himself and others. Relationships, social interactions, and one's mental health all depend on one's social abilities (Hay, 1994). The ability to connect effectively with people, to recognize and respond appropriately to social signals, and to use one's unique position, to avoid interpersonal disputes, and to maintain consistency in both basic and complicated circumstances are all examples of social skills. This ability aids in the transmission of life by promoting accurate feelings, keeping good interpersonal interactions, and facilitating the transmission of information (Kuhn et al., 2001).

I. Chapter

Conceptual framework of hard and soft skills

Soft skills are described as "intrapersonal and interpersonal talents, abilities, behaviours, and attitudes that contribute to personal growth, happiness, social involvement, success, and overall advancement" (Logaras, 2017, p. 28).

According to Goleman's (1995) definition, soft skills are a collection of qualities that influence how a person learns, controls himself, and interacts with others. The majority of the list of soft talents consists of social skills.

Social skills, as defined by Lynch and Simpson (2010), are "behaviours that foster good interaction with people and the environment" (p.3). These abilities include communication, collaboration, empathy, adaptability, time management, anger control, organisation, and problem solving, among others. Literature demonstrates that they are often referred to as personal, life, soft, or simply social skills.

In brief, soft skills are of utmost significance since they connect to the individual's holistic development and are established in early infancy to facilitate a seamless transition to school and the child's later life.

In actuality, soft skills are the talents that provide adaptability to the other skills, i.e., the hard skills, and complement them. Therefore, hard skills are Academic talents and general experience, and soft skills demonstrate how communicative, adaptable, responsible, creative, and inventive the individual is. Soft skills are the talents of the twenty-first century.

Essentials Soft Skills for Professional Teacher

The use of the term soft skills, as recognised in the literature, with a multitude of names creates ambiguity and thus difficulty in identifying a commonly accepted definition that is representative of its specificities (EC, 2011). The constant changes to which education systems are subjected require teachers to develop useful skills in both their working and social lives (Heckman, 2012; Schulz, 2008; Dell' Amico, 2016).

One of the clearest classifications of the 21 soft skills of teachers is that of Elena Dall'Amico (2016), in which they are classified into three macro-areas (Table 1.6):

- A. Making your way in the world of work. This category includes skills related to the identification of work objectives, flexibility and adaptability, motivation, learning to learn, the ability to recognise the applicability of work rules and values, respect for existing rules and hierarchy levels, and the management of responsibilities, time and digital processes.
- B. Mastering Social skills. These are skills related to communication and the management of communication processes, self-control and stress management, teamwork, understanding the needs of others, leadership, conflict management and intercultural awareness
- C. Achieve results. It refers to decision-making, innovation, creativity and critical thinking skills.

Correlation between social and emotional skills and soft skills

According to the American Partnership for Academic, Social, and Emotional Learning handbook (CASEL guide, 2013), there are five areas of core

competencies: self-awareness, self-management, empathy, relational skills, and decision making.

There are subcategories of talents inside each of the five categories. Specifically, self-awareness includes emotional awareness, correct self-perception, the realization of one's strengths, self-confidence, and self-efficacy. Self-management is the capacity that includes the control of stress, impulses, self-discipline, goal regulation, motivation, and, of course, individual organization. Empathy is related with tolerance, comprehension, and respect for one another's differences (Andrikopoulou et al., 2019). Connection skills include communication, interpersonal relationship development, and collaboration. Decision-making involves recognizing, assessing, evaluating, and resolving issues (CASEL Guide, 2013).

Effective methods for fostering soft skills

More specifically, the educator supports and promotes social development when she:

- provides opportunity for one-on-one and small group interaction, encouraging friendship and initiative;
- enables him to express feelings, discover himself, and structure his identity
- contributes to his socialisation by dividing them into small groups (Jayaraja & Tielemans, 2013);
- provides opportunities to develop empathy, active listening, and emotional intelligence; and
- assists them in making frugal decisions.
- accords emphasis and consideration to children's vocal and nonverbal responses by assisting them;
- employs effective conflict management techniques.

- stimulates children to learn, explore, experiment, test, and create; • leads to the lessening of children's self-centeredness.
- employs social narratives as a technique (Lynch & Simpson, 2010).

In these techniques, which are exemplary educational practices in general, the educator may make a major contribution to the development of these vital abilities in children, whose effects will be evident throughout their lives.

Personality trait theory

Kluckhohn and Murray (1953), in a famous, albeit sexist, quotation, argue that "Every man is in certain respects (a) like all other men, (b) like some other men, (c) like no other man" (p a. 53). By contrast, personality psychology deals with aspects (b) and (c) (Allport, 1937). Personality psychology has as its main purpose the description, prediction, and explanation of recurring behaviors, which are responsible for distinguishing a person from either some or all other agemates. In particular, the object of personality psychology is the study of the time-constant behaviors of a person, based on which there is a distinction between people of similar ages (Corr & Matthews, 2009).

Such temporally stable tendencies of behavior are called dispositions in both psychology and other disciplines, including medicine, biology, and physics. The personality traits of a person dispositions are known as "personality dispositions, or personality traits" (Allport, 1937; Funder & Colvin, 1991).

Concept of Personality

The concept of personality has been studied to such an extent in the field of psychology as to lead to the creation of a separate branch of psychology, called "psychology of personality". The field of psychology of personality has as its object the analysis of human nature, and personality-related theories extend to

five basic components of it, which are related to motivation, unconscious, self, development, and maturity (Hogan, 1998).

As Kasschau (2000) describes, between two peers with different interests, activities, feelings, and thinking, the existence of something different within them is indicated, with this "something inside" characterizing their personality. The original definition of personality was defined by psychologists as the development of a person's overall psychological system (Warren and Carmichael, 1930). One of the most characteristic definitions of the concept of personality is that of Allport (1937), according to which personality constitutes "The dynamic organization within the individual of those psychophysical systems that determine his unique adjustments to his environment" (Robbins, Judge & Sanghi, 2009).

A simpler definition of the concept of personality is "as the collection of intrinsic and extrinsic traits that may affect the behavior of an individual" (Abdullah, Omar & Panatik, 2016, p.178). Therefore, when assessing an individual's personality, it is an essential condition to study the attributes or characteristics of an individual (Allport, 1937; Bowers, 1973; John, 1990).

Hogan (1991) argues that a person's personality constitutes a constant precursor to his behavior, forming the basis of the development of constant functioning of thought, emotions, and action. Accordingly, Pervin, Cervone, and John (2005), regard personality as the characteristics of a person responsible for the consistent patterns of thought, behavior, and feelings. However, according to Guthrie, John, and Kathleen (2001), personality is a predisposition of a characteristic mode of action and a person's behavior in response to their environment.

Definition of personality traits

There are significant differences in personality between individuals, including their way of thinking, feelings, traits, and behaviors. In particular, research shows that individuals display so many differences in personality traits, highlighting the importance of personality in social life. In this sense, personality traits, constitute characters or traits, and attitudes, which in real life are reflected as behavior during an action (Corr & Mathew, 2009).

Rehman et al., (2013) argue that a person's "Human personality is the combination of several traits" (p. 2), as well as how this interacts with other people. Therefore, it constitutes a particularly important property of the person, as it shows how it becomes socially, the way to communicate and behave in his social life.

In contrast, according to McCrae and Costa (cited in Costa & Widiger, 2002), personality traits are relatively enduring dispositions of a person's differences concerning their tendency to present consistent patterns of thoughts, feelings, and actions, while "distinguished from states or moods, which are more transient" (p. 5).

According to the Diagnostic and Statistical Manual (DSM) of the American Psychiatric Association (2022), personality traits refer to the outstanding aspects of it, which are reflected in a wide range of social and personal contexts of a person's life. In particular, these are specific characteristics of a person that largely determine the tendency of his behavior or attitude, regardless of the situation. In other words, personality traits are some specific features or typical modes of behavior that all individuals possess, making them social or shy, aggressive or passive, optimistic or pessimistic, etc. Therefore, personality traits can include behavior, characteristic, thought, feeling, and even one's habits in daily life can be concluded as personality traits (Corr & Mathew, 2009).

Rationale of Scientific Research Teachers' social and emotional competence

The social and emotional competence and well-being of teachers can have a strong effect on the learning environment and the dispersion of social and emotional learning in class at school (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013). The competences that teachers themselves have, determine to a large extent the type of relationship they have with their students. As Jennings and Greenberg (2009) put it, “the quality of teacher-student relationships, student and classroom management, and effective social and emotional learning program implementation all mediate classroom and student outcomes” (p. 492).

Classrooms that have a warm learning environment with fulfilling interpersonal relationships, where students feel comfortable with their teacher and peers, promote the students' deep learning and their willingness to tackle challenging material and difficult learning tasks (Merritt et al., 2012).

On the other hand, poor social and emotional teaching management from the part of the teacher, can lead to students decreased academic performance and focus on the task at hand (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Jennings and Frank (2015) have proposed that there is a clear need for teachers' in-class performance to be optimized, where teachers develop their own social and emotional teaching competence so as to foster the social and emotional learning of the students.

Deming (2017a) has provided a set of conceptual delineations regarding the nature and characteristics of social skills. First, social skills are not synonymous with sociability. For example, an employee may be extraverted and communicative, however may fail to understand and collaborate well with his/her colleagues. Furthermore, employees with strong social skills exhibit a higher responsiveness to changes during group collaboration with others. Such employees can be flexible and adaptive when circumstances are changing. Within a team, an employee may assume different roles according to what each situation demands.

Thus, a teacher may adopt the general curriculum in class, but provide individualized support for students who may need it, like special education and refugee/immigrant students. In general, in order to be effective in teamwork, employees need to have a nuanced and situation-based understanding of other members of the group and their potential responses. Many people can do this intuitively; however, it is very difficult to develop a training schedule or specific instructions on how employees may develop this deep understanding in practice (Deming, 2017a).

Good teamwork, collaboration and communication skills are some of the skills most valued by prospective employers, but these social skills may be considered as relatively hard to find (Jerald, 2009). A study performed by the National Association of Colleges and Employers found that being able to work as a member of a team was the most highly desirable skill that employers sought from university graduates (NACE, 2015). Good oral and written communication skills were regarded as the second most desirable skill, more so than problem-solving, analytical skills and other characteristics commonly regarded as important skills in formal education.

For teamwork to be effective, the employee needs to be able to have good observational skills but also to understand other people's behaviors and motivations – to be able to discern why people act like they do. In terms of social psychology, this concept is termed a “theory of mind” – that a person is able to discern the mental state of others based on their ongoing behavior, in other words, to ‘put oneself in their shoes’ (Camerer, Loewenstein, & Prelec, 2005).

Good social skills improve the organization's productivity, because they reduce the workload that is required in teamwork with other colleagues (Deming, 2017b). Employees with good social skills often earn more money because they focus on the work tasks in which they are more productive and communicate their findings to their teammates.

Recent studies have shown that social and emotional learning foster the students' positive academic, work and life outcomes (Schonert-Reichl, 2017). Concerning the policies for social and emotional learning, different frameworks have been developed which take into consideration factors that affect learning, like teacher's social and emotional teaching competence, pedagogical skills, and the school's climate and culture. Outcomes considered are students' high academic performance and improvements in their social and emotional competence. Three components of the learning experience are considered in most approaches and should always be included in discussions about social/emotional learning and skills – the context of learning, the social and emotional learning of the students, and the social and emotional learning of the teachers (Schonert-Reichl, 2017).

Providing a safe, facilitative and collaborating learning environment is a prerequisite but not in itself sufficient factor for fostering social/emotional competence. A study by Brackett et al. (2012) found that establishing a warm classroom atmosphere and having good interpersonal relationships between the teacher and the students in class, promote both the acquisition of social/emotional skills and academic learning in general. In this sense, teachers need to be competent in teaching social and emotional skills to students, but they also have to possess the knowledge, the skills and the temperament required for designing a classroom and school community which provides safety, care, support, and responsiveness to students' needs (Schonert-Reichl, 2017).

According to Jennings and Greenberg (2009), teachers with high social and emotional competence are self-, socially-, and culturally- aware, have prosocial values, and have strong self-management skills. Teachers with high self-awareness understand their emotions, their abilities and their limitations, and they can use their emotions in positive ways to provide motivation for learning (Jennings, 2015). Teachers with high social awareness understand students' and colleagues' emotions and strive to create and maintain strong, supportive interpersonal relationships. Teachers who have high cultural awareness are able to understand that their perspective may differ from the perspectives of other people, and this knowledge helps the teachers to maintain positive and equitable solutions to disputes.

Prosocial values are another characteristic of teachers with high social and emotional competence. Such teachers are respectful of their students, the students' parents and their colleagues, and are mindful of how their decisions may affect other people's well-being. Finally, teachers with high social/emotional competence have good self-management skills, where even in tense situations they can manage their emotions and behaviors in constructive ways, fostering a positive class atmosphere for the students (Jennings and Greenberg, 2009).

The social and emotional competence of teachers has been found to be positively correlated with their sense of well-being. Teachers who are able to successfully manage social and emotional challenges feel a strong sense of self-efficacy; they feel satisfied with the experience of teaching, and they find it more enjoyable and rewarding (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004). When, conversely, teachers feel distress, this state impacts negatively on their ability to adequately –academically and emotionally– instruct their students.

The extent to which teachers have both high well-being and are socially and emotionally competent, is inextricably reflected in their behavior and interaction with the students in the classroom, comprising an important process of socialization. Jennings and Greenberg (2009) recommend that social/emotional learning training interventions for teachers should focus on the teachers' own well-being and their social and emotional competence, so that teachers may be better equipped to design and implement effective social and emotional learning (Schonert-Reichl, 2017).

The social competence of teachers, colloquially known as ‘people skills’, has been discussed as being of great importance for teachers for a number of reasons. Most of teachers’ work is involved with providing learning and support in class, which are fundamentally social processes. The teacher needs to observe and participate in the classroom’s social dynamics, to foster and to provide social opportunities, and to maintain interpersonal interaction with their students, the students’ parents and other teachers (Tynjälä et al., 2016).

Furthermore, the teacher needs to be able to provide social skills learning for the students, and this means that the teacher needs to be able to both learn –and periodically update their knowledge– as well as teach social and emotional skills. This then becomes an important, two-level process in teaching and teacher training (Murray & Male, 2005). Additionally, during the last decades the role of the teacher has been transmuted from a ‘lone’ to a pluralistic approach, where teachers collaborate with teachers and other professionals, where communication and social skills are paramount.

Also, teachers in upper secondary education and those providing vocational training, may work together with employers and employees at businesses where students are gaining work experience or may do so in the future. Therefore, the teaching profession is a fundamentally social profession, and it is necessary for teachers to demonstrate high social competence (Tynjälä et al., 2016).

In recent years, one of the major ways in which the social, emotional and other behavioral skills of the teachers have been conceptualized and operationalized, is as part of teachers’ soft skills. Teacher soft skills are described below.

Teachers' soft skills

The social and economic well-being of a country is to a great extent determined by the labor force and the educational attainment of the labor force (Ağçam & Doğan, 2021). A number of studies have found for example that a country's economic development and educational quality at different academic levels are significantly related (Hanushek & Woessmann, 2020; Khan, Omar-Fauzee, & Daud, 2015; Mishra, 2016; Saviotti, Pyka, & Jun, 2016).

For teaching in this context to be successful, teachers need to be competent in a number of social, emotional and behavioral skills, termed "soft skills". Soft skills have been defined as "the skills, abilities, and traits that pertain to personality, attitude, and behavior rather than to formal or technical knowledge" (Moss & Tilly, 1996, p. 253). Generally, soft skills comprise personal knowledge and capabilities of the teacher that are difficult to formalize and difficult to train for, since the development of those skills depends largely on personal experience.

According to Gnecco, Landi, and Riccaboni (2022), creativity is an example of a set of soft skills. Soft skills are based on behaviors and experiences that involve emotions, values and ideals (Cirillo et al., 2021). Therefore, soft skills may be understood as personal or interpersonal knowledge, which is gained through personal experience or through interaction with other people. Additionally, soft skills are difficult to teach, because every teacher has her or his own unique set of teaching qualities and abilities, formed in part by their personal experiences (Mohajan, 2016).

The importance of soft skills competence in organizational settings has been highlighted for many years in the scientific literature. More recently, studies have focused on the complementarity of soft skills with “hard” skills – skills which involve the acquisition and practice of technical abilities, scientific knowledge, and professional qualifications (Calanca et al., 2019; Hendarman & Cantner, 2018). In a comparison between soft and hard skills, Laker and Powell (2011) concluded that most individuals can differentiate the two; that there are differences in the provision of training for soft or hard skills; as well as that most organizational positions require of the employee to have both soft and hard skills.

Hard skills are crucial skills to have, although in recent years the role of the soft skills in the effective workplace has been highlighted, which are harder to quantify. According to authors like Alabdulkareem et al. (2018), Bacolod and Blum (2010) and Lucas (2015), the difficulty in quantifying and therefore in teaching soft skills rests on the fact that soft skills are related to the emotional intelligence and personality characteristics of each teacher. At the same time, as Calanca et al. (2019) point out, soft skills are important because they foster human communication and interaction (Calanca et al., 2019).

Soft skills in the workplace have been studied for decades under a variety of different names. For example, UNESCO (2016) has used the term “non-cognitive skills” to refer to soft skills. Soft skills have been known by various other names: transferable skills, transversal skills, generic skills, key skills, employability skills (Tran, 2013), functional skills (Brolin & Loyd, 2004), 21st century skills (Chalkiadaki, 2018), life skills, career skills, and social–emotional skills (Kamenetz, 2015). Soft skills have also been mentioned in the literature as interpersonal, people, human, or behavioral skills (Gnecco et al., 2023).

All of the above terms may confuse the study of soft skills and seem to indicate that consensus should be reached about how to properly term and define soft skills. Modern soft skills in the workplace may include critical features like innovative thinking, intrapersonal and interpersonal skills, multicultural skills, and media literacy (AlHouli & Al-Khayatt, 2020). Other approaches have considered optimism, friendliness, social gracefulness, and culturally-sensitive language fluency, as soft skills (Pachauri & Yadav, 2014). The World Health Organization has provided a reference list of ten core soft skills. These are self-awareness, critical thinking, creative thinking, empathy, problem-solving, decision-making, communication effectiveness, interpersonal relationships, techniques for coping with stress, and coping techniques based on emotions (WHO, 1997).

Mangrulkar, Whitman, and Posner (2001) have discussed three main dimensions of soft skills which complement, overlap and reinforce each other. These are social or interpersonal skills, involving the categories of communication, negotiation, cooperation, empathy, and assertiveness; cognitive skills, that involve problem-solving, decision-making, critical thinking, understanding consequences, and personal reflection; and emotion-based coping skills, including emotional self-regulation, self-monitoring, self-management, and stress management.

A report by the Educational, Scientific and Cultural Organization of the United Nations proposed the existence of four categories of soft skills, cognitive, self-management, good citizenship, and practical skills (UNESCO, 2000). Cognitive soft skills or “learning to know” skills included decision-making, problem-solving critical thinking. Self-management skills, or “learning to be” skills, involve self-awareness, self-esteem, self-confidence and coping skills. Good citizenship soft skills, or “learning to live together” skills, include living and working well with others, applying good interpersonal and social communication, showing empathy, negotiating, as well as being cooperative and being assertive. Finally, practical or “learning to do” skills, involve physical and manual actions that require particular motor skills or control of tools and machines and the like (UNESCO, 2000).

Several types of soft skills and soft skill sets typologies have been proposed in the literature, and these include personal integrity, politeness, social skills, communication, flexibility, responsibility, work ethic, positive attitude, and professionalism. Personal integrity skills include attributes such as trustworthiness, honesty, kindness, ethics and moral standards, focus, awareness of what is right, commitment, and personal values and principles. Politeness skills include the characteristics of etiquette, good manners, patience, gratitude, and politeness.

A person's set of social skills may include the characteristics of humor, empathy, self-control, sociability, extraversion, subtlety, friendliness, and body language. Communication skills can involve the characteristics of clarity in speaking and writing, verbal communication, presentation and listening skills, ability to provide feedback, empathy and communication style. Flexibility soft skills can involve the features of willingness to change, adaptability, lifelong learning, teachability, acceptance, regulation, resourcefulness, improvisation, calmness and solution-focus. Teamwork skills can include cooperativeness, helpfulness, supportiveness, persuasiveness, influencing, and conflict resolution.

Responsibility skills have been discussed as including self-discipline, conscientiousness, responsibility, ambition, virtue, resourcefulness, common sense, reliability, and maturity. In the work ethic soft skill set, there are included the characteristics of industriousness, persistence, determination, diligence, commitment, productivity, efficiency, diligence, motivation, and punctuality. Positive attitude soft skills correspond to the characteristics of happiness, self-confidence, optimism, enthusiasm, encouragement, courage, vitality, flexibility and vigor. Finally, the professionalism soft skill category includes sophistication, reliability, decency, planning, leadership, guidance, and conflict management.

Soft skills are important for employees and specifically teachers to be able to perform effectively at work. However, soft skills are hard to learn through training, and it is even harder to train teachers to be able to readapt their skills across different contexts when the need arises (Gnecco, Landi & Riccaboni, 2023). Because of the nature of soft skills, which are largely determined by individual behavior, a teacher with good soft skills cannot easily demonstrate it through his or her formal academic qualifications, or in resume. Indeed, to assess the personal soft skills of a preservice, current or potential teacher, a psychologist or other specialist is needed (Pop, 2014). At any rate, soft skills are considered to be critical for effective teaching as they involve core skills in communication, teamwork, time-management, leadership and problem-solving (Çetin & Sadik, 2020; Pachauri & Yadav, 2014; Riedler & Eryaman, 2016).

A number of studies have assessed the relative importance of different soft skills in teacher training, and the factors that may affect soft skills development in pre-service and in-service teachers. For example, Rakhi, Licy, and Hafiz (2011) have found that good soft skills, including psychosocial and interpersonal capabilities, promote effective communication, decision-making, problem-solving, critical thinking, healthy interpersonal relationships, empathy, and a constructive outlook towards everyday challenges. In a similar vein, Wentz (2012) has concluded that employees utilize soft skills in order to facilitate problem-solving, creative thinking, empathy, leadership, and communication.

Relationship of teacher soft skills with extraversion/introversion personality trait

Over the years, theorists and researchers have debated whether soft skills are stable personality traits (Robles, 2012) or if instead they comprise real-time behavioral actions of the individual which vary according to the context, the surrounding environment, and the situation (Bedwell et al., 2014). Some studies have concluded that both traits and behaviors are important dimensions for successful soft skills learning (Hochwarter et al., 2006; Klein et al., 2006).

However, Klein et al. (2006) suggest that many authors agree that soft skills are not based on personality traits but rather on behavior-based competences, which are independent of personality and can be further improved through training. McClelland (1998), Dell'Aquila et al. (2017) and Robles (2012) have also provided interesting discussions on this issue. The present study accepts a definition in alignment with those authors, namely, that soft skills are personal skills, strengths, or competences, not personality trait characteristics (Dell'Aquila et al., 2017; Klein et al., 2006; McClelland, 1998; Robles, 2012).

What is the relationship between teachers' soft skills teachers' personality traits? The Big 5 personality inventory is a well-developed psychological model of personality that accounts for five major personality traits: openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism (John & Srivastava, 1999). Personality traits are relatively stable over time and throughout the lifetime; nevertheless, there are cases where the individual may develop new personality characteristics in response to major life events, life adversities and challenges, as well as acculturation processes. Dell'Aquila et al. (2017) have provided a relevant example in the form of the new mother or father, whose perspective on life may change dramatically in order to accommodate the needs of the infant and its successful upbringing.

Personality traits in teachers have been linked to a number of negative psychological variables like burnout and stress, but also to positive variables like well-being. For example, Kim et al. (2019) examined the effect of teacher personality traits on occupational burnout. Using the Big Five personality model, they concluded that teachers who scored high in extraversion and conscientiousness had significantly lower emotional exhaustion than other teachers. Another study that used the Big 5 model, by MacIntyre et al. (2019) found that teacher personality traits were statistically significant predictors of both stress level and sense of well-being. At the same time, a high level of stress was found to be a significant predictor of lower sociability.

Similarly, Rajabi and Ghezelsefloo (2020) found that the personality traits of teachers were statistically significantly and strongly correlated to the sense of subjective well-being. Further research by Khalilzadeh and Khodi (2021) with

second language learners, concluded that teachers' high extraversion had a negative impact on learners' motivation. These researchers proposed that extraverted teachers may actually lead to a decrease in student engagement during the lesson in class.

Different personality traits have been found to affect soft skills. For example, the successful development of soft skills has been found to be related with the moral virtues of justice, prudence, temperance, and courage (Cimatti, 2016). Ding, Zhu and Yan (2022) reviewed the literature on how teachers' personality types are related to their work engagement and communication strategies or social skills. In this study, a communication strategy was defined as "a systematic technique practiced by the speakers when faced with difficulty to express the intended meaning" (Corder, 1978, p. 73). Among the studies they analyzed were those of Ahmadian and Yadgari (2011) and Farizah (2021). In their research with 50 English language learning students in Iran, Ahmadian and Yadgari (2011) found that extroverted individuals tended to utilize significantly more social interaction strategies, compared to introverted individuals. At the same time, however, extraverts also used faster and less accurate interaction techniques, and were more prone to talking thoughtlessly. Another study by Farizah (2021), with 115 young adult university students in Indonesia, found that personality traits did not statistically significantly affect their communication strategies. For example, she concluded that introverts did not differ significantly from extraverts in the use of non-verbal strategies

The present study

The literature review conducted for the purposes of this study, outlined above, revealed that there are many studies which have focused on teacher's soft skills,

operationalized primarily either as soft skills or as social and communications skills. However, only little research was found to have been performed regarding the relationships among the different soft skills of the teachers, as well the effects of demographic and occupational variables on the teachers' soft skills. Furthermore, only a very small number of studies were located which examined the relationship between soft skills and personality characteristics, including extraversion, specifically in teachers,

Additionally, an important obstacle in performing a literature review on teachers' soft skills and their antecedents, is the fact that soft skills have, over the years, been named, defined and operationalized in greatly variable terms – as mentioned earlier, teachers and other employees' soft skills have been alternatively named as 21st century skills, behavioral skills, career skills, employability skills, functional skills, generic skills, human skills, interpersonal skills, key skills, life skills, people skills, social-emotional skills, transferable skills, transversal skills. This fact diminishes the ability of all relevant research to be meta-analyzed and considered together, and one of the reasons for that is that different definitions of soft skills also necessitate that different measurement instruments are used, and other conceptual and methodological differences are to be expected. Thus, these diverse research schedules vary considerably and general conclusions from these studies as a whole can easily not be drawn.

Given the above limitations, a gap was located in the relevant research literature, which pertains to teachers' soft skills levels, and specifically the relationship between different soft skills; the effects of demographic variables on teachers' soft skills; and the potential effect of extraversion on the communicational and other soft skills of the teachers. The present study therefore aimed to address this research gap by assessing the soft skills of primary school teachers; specifically, the main research questions posed were whether different teacher soft skills are related between them, as well as whether factors such as gender, age and extraversion, may affect soft skill performance of primary school teachers.

Objectives

The overall aim of the research was to investigate teachers' soft skills performance compared to the standards and expectations of the supervisor and the organization, and their potential relationship with teachers' demographic characteristics and extraversion/introversion personality trait.

The three main objectives of the study were to assess whether there are differences among the teachers' self-reported soft skills levels (communication/persuasion skills, interpersonal skills, leadership/organizational skills, political/cultural skills); to examine if demographic characteristics play a significant role in determining those levels; and to investigate the possible relationship of soft skills with personality traits, specifically extraversion/introversion.

Organizational Tasks

- To establish the current state in the level of social skills in primary school teachers, as well as individual mental qualities that are components of social skills;
- To establish the specific personality features in primary school teachers, as well as individual mental qualities that are components of social skills;
- To study general individual differences based on the gender, age, years of service and education of primary school teachers in relation to the studied mental qualities;
- To trace the dynamics in the development of social skills and its constituent mental qualities in primary school teachers;
- To examine the potential antecedents of teachers' soft skills, including teachers' demographic characteristics and personality traits;
- To recruit participants, primary school teachers, who fulfill the inclusion and exclusion criteria of the research so as to answer the research questions and hypotheses formulated below;
- To administer the research design in an efficient and successful way, while respecting the ethical consideration of conducting psychological research with human participants.

Research Tasks

- To consider the appropriate method of collecting data, specifically through a quantitative research protocol with the use of psychometric instruments;
- To perform quantitative research that examines primary school teachers' soft skills, demographic characteristics, and extraversion personality trait, and the relationship between them;

- To apply an appropriate descriptive and inferential statistical analysis in order to answer the research hypotheses;
- To statistically examine the correlation between different primary teacher soft skills (communication, interpersonal, leadership, political skills);
- To statistically examine the effect of demographic variables of teachers' soft skills;
- To statistically examine the effect of teachers' extraversion levels on teachers' soft skills.

Hypotheses

Given the three objectives of the study, three research hypotheses were formulated. These are the following.

First hypothesis

The first alternative hypothesis states the following:

H1. We suppose that there are statistically significant differences between the four clusters of teachers' soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards.

Accordingly, the null hypothesis states that:

H0. There are no significant differences between the four clusters of teachers' soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards.

Second hypothesis

The second alternative hypothesis states that:

H2. We suppose that demographic characteristics (gender, age, years of service and education) significantly affect teachers' soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards.

The null hypothesis states that:

H0. Demographic characteristics (gender, age, years of service and education) do not have a significant effect on teachers' soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards.

Third hypothesis

The third alternative hypothesis states that:

H3. We suppose that primary school teachers' extraversion personality trait is a statistically significant predictor of teacher soft skills performance.

The corresponding null hypothesis states that:

H0. Teacher extraversion levels do not significantly affect teachers' soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards.

Methods

Design

The design of the study was quantitative and cross-sectional, with within-subjects measures (Creswell & Creswell, 2022). Specifically, it utilized the quantitative research approach, collecting data through the use of a self-report questionnaire, which is a psychometrically valid and reliable instrument. Data were inputted into statistics software SPSS 26.0 and descriptive as well as inferential statistical analyses were conducted, with the purpose of extracting conclusions to the research that pertains to the whole sample. Furthermore, the study was cross-sectional, since data were collected at a single, specific time point with no repeated measures across time. The main variables of the study, regarding self-reported soft skills performance compared to supervisor/organization standards, as well as extraversion/introversion, were within-subjects in that all participants completed all scales.

Sample

The sample of study consisted of $N = 220$ elementary teachers from public schools from different regions of Greece. The sampling method used was one of opportunity, based on availability of appropriate potential participants, given recourse constraints for the realization of this research project (Creswell & Creswell, 2022). Specifically, potential respondents were approached through the academic and occupational contacts of the researcher. The inclusion criteria for incorporation in the study were that participants had to be adults, current teachers, teaching in public education at the elementary level. Exclusion criteria for the sample were that participants in private schools and participants teaching in different levels of education (i.e., secondary, tertiary education), could not participate in the study. Additionally, participation could not take place for individuals with psychological, neurological or other disorders, because such difficulties could potentially have a negative effect on participants' ability to understand and accurately complete the questionnaire.

Instruments

A structured questionnaire was utilized for the collection of data, which included two sections. The first section regards general demographic and background information for the description of the sample. This section included the items of age, gender, studies/training, years of teaching and teaching specialty.

The second section assessed teachers' soft skills through the use of a modified version of Kantrowitz's Soft Skills Performance Questionnaire (SSPQ, Kantrowitz, 2005). The soft skills performance questionnaire is comprised of 106 items, where participants rate themselves on their skills performance in a series of 7 skill clusters according to the performance standards of the organization, as well as compared to their co-workers. This questionnaire has been found to have good psychometric properties, i.e. reliability and validity (Kantrowitz, 2005).

Thus, each item is answered twice and under two different conditions: how well participants consider that they meet performance standards and expectations of the supervisor and the organization ("How well does your performance on each of the following behaviors meet the performance expectations that were laid out by your supervisor and the organization?"); and how well they consider themselves to perform skills in comparison to their co-workers ("Compared to other working students, how well do you perform the following behaviors?"). The seven clusters of soft skills performance included in SSPQ are the following: communication/persuasion skills, leadership/organization skills, performance management skills, self-management skills, interpersonal skills, political/cultural skills, and counterproductive work skills.

The measurement scale used is Likert-type and includes the following response categories: 0 = no basis for judgment, 1 = does not meet standard at all, 2 = partly meets standard, 3 = meets standard, 4 = exceeds standard, 5 = greatly exceeds standard. For the performance comparison with co-workers, the following measurement scale is used: 0 = no basis for judgment, 1 = much worse than others, 2 = slightly worse than others, 3 = same as others, 4 = slightly better than others, and 5 = much better than others.

For the purposes of the present study, four out of the 7 clusters of soft skills performance were selected for incorporation. These, selected in alignment with the aims of the research, were communication skills (13 questions), interpersonal skills (22 questions), leadership/organization skills (20 questions), and political/cultural skills (13 questions). Furthermore, responses were collected only for skills performance according to supervisor/organization standards, given that performance comparison with co-workers was not within the scope of the research.

Overall, 68 items were included, that correspond the four soft skills performance clusters. They are the following: Communication/Persuasion skills (items 11, 14, 16, 32, 33, 40, 41, 44, 46, 47, 49, 63, 66); Interpersonal skills (items 2, 3, 6, 9, 12, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 37, 43, 45, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 68); Leadership/Organization skills (items 8, 10, 13, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 36, 38, 39, 42, 48, 57, 58, 59, 61, 67); and Political/Cultural skills (items 1, 4, 5, 7, 20, 21, 30, 34, 35, 51, 62, 64, 65).

Some examples of the items included in the survey instrument are the following: “I deliver effective presentations”; “When collaborating with others I voice my own opinions”; “I show enthusiasm for my job”; “If there is conflict between myself and others, I am effective in resolving it”; “When starting a project or task, I start by defining the objectives”; “I hold myself accountable for my actions by taking responsibility for things I do”; “I accept feedback from my supervisor and coworkers”; “I handle delicate/confidential situations carefully”; and “I respond to upset customers or coworkers by addressing their concerns”.

The third and final section of the questionnaire included the Extraversion-Introversion subscale of the Big Five Inventory (BFI), by Goldberg (1993). The BFI contains 44 items, which measure the big five personality traits – extraversion, openness to experience, conscientiousness, agreeableness, and neuroticism, items are measured in a five-point Likert scale, where 1 = disagree strongly, 2 = disagree a little, 3 = neither agree nor disagree, 4 = agree a little, and 5 = agree strongly.

The subscale of extraversion/introversion of the BFI questionnaire is comprised on 8 items (1, 6R, 11, 16, 21R, 26, 31R, 36), where “R” signifies that the item is reverse-coded and needs to be reversed in order to calculate the overall mean score. These items were renumbered from 1 to 8 for purposes of clarity. Examples of these items are the following: “I see myself as someone who... is talkative... is reserved... is full of energy... is outgoing, sociable”. The BFI scale has been found to have good psychometric properties.

The modified soft skills questionnaire, and the extraversion/introversion scale used in this study can be found in Appendix A. Appendix B presents the complete soft skills questionnaire.

Procedure

Participants were approached through the academic and professional contacts of the researcher, through the use of telephone, email and social media platforms (Facebook). Interested potential participants received an electronic link to the questionnaire to be completed through the online survey platform of Google Forms.

Elementary school teachers from different regions of Greece completed and returned the questionnaires during the period of January 2023 to March 2023. The first page of the questionnaire informed participants about the aim of the study, which was to “examine the correspondence of personal skills and performance to the organization standards”. This introduction informed potential respondents that their participation is anonymous and voluntary, in that no personal data is collected that can be used to identify them, as well as that participants were free to withdraw at any time during the study without having to provide explanations.

In order to be able to proceed to the questionnaire, participants were then required to signify with a “yes” that they consent to participation. Next, participants reported their demographic/occupational information and completed the main questionnaire. After questionnaire completion, a final form was provided that elaborated on the aim and research hypotheses of the study, and provided the personal contact information of the researcher, should any participants wish to provide comments, pose questions, or withdraw their data from the study.

Statistics

The statistical program IBM SPSS Statistics was used for the statistical analysis of the results. Data were inputted and coded in the software and descriptive and inferential analyses were performed. In the descriptive analysis, frequencies and percentages were calculated for the demographic/work characteristics of the sample, and median values, as well as means and standard deviations, were reported for the 68 items of the questionnaire, as well as for the resulting four dimensions of the study. Cronbach reliability indexes were calculated for each of the four subscales of the study, as well as for the total scale of skills performance as per performance standards. Since the four subscales had acceptable reliability, four dimensions were computed, corresponding to the four clusters of communication skills, interpersonal skills, leadership skills and political skills. Furthermore, Kolmogorov-Smirnov tests of normality were performed for the total 68 items of the scale, as well as for each of the computed dimensions; all of which showed that the data did not follow normality (all $p < 0.05$). Given this result, non-parametric statistical tests were selected for the testing of the two hypotheses of the study. For the first hypothesis, a series of six paired-samples Wilcoxon signed rank tests were performed, between all possible pairs of skill performance clusters.

To test the second hypothesis, Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests were used, with the demographic and occupational characteristics as independent variables, and the four clusters of skill performance according to organization standards as dependent variables. Specifically, Mann-Whitney tests were used for gender, as it is a dichotomous variable, while Kruskal-Wallis tests were used for age, years of service and studies/training, which contained more than two response categories.

For testing the third and final hypothesis, non-parametric Spearman correlations were calculated between mean teacher extraversion and the four soft skills performance scores. For the relationships that were statistically significant, a simple linear regression analysis was performed with extraversion as the predictive variable and each cluster of skills as the dependent variables.

Limitations

The limitations of the study are those characteristics of design or methodology that may adversely impact the interpretation of the findings from research. Study limitations may be the constraints placed on the ability of the researcher to generalize from the results, to further describe applications to practice, and reduce the potential practical utility of findings. The present study had some limitations. First, the sampling technique that was used was one of opportunity, and therefore this places a limit on the generalizability of the findings to the wider population of primary school teachers. Secondly, the study employed the use of psychometric questionnaires with closed-ended items, and did not include a qualitative component with teacher interviews, which could have provided cross-method validity and enriched the conclusions and recommendations of the study. Furthermore, and related to the above, in survey research, participants' responses to close-ended items do not necessarily capture or convey participants' feelings and views accurately, which is more likely to happen if they personally answer items in open-ended format.

III. Chapter

The present chapter presents the results of the study which aimed to examine teachers' soft skills performance, regarding their communication/persuasion skills, leadership/organization skills, interpersonal skills, and political/cultural skills, and whether their performance meets the expectations and standards set by the supervisor and the organization. Initially, the demographic information of the participants is described. Following, the descriptive statistics for the main items of the questionnaire are presented, along with Cronbach reliability tests which supported the calculation of the study dimensions. Descriptive statistics are provided for the resulting study dimensions. Finally, based on Kolmogorov-Smirnov normality tests, which indicated that the dimensions of the study do not follow the normal distribution, the two research hypotheses are tested, with the use of non-parametric tests. The sample included 220 teachers.

Participants' age ranges varied between 22-30 years (22%), 31-40 years (30%), 41-50 years (30%), and 51-60 years (18%).

Approximately one in two teachers had received a postgraduate degree (49%), with another 48% having graduated from university; 3% of the sample held doctorate degrees.

Many teachers of the sample were elementary teachers (45%), with 10% teaching foreign languages and another 10% teaching informatics. Seven percent were physical education teachers (7%), while 19% of the sample reported that they had other specialties.

Participants' years of service as teachers varied; specifically, 18% had up to 5 years' experience, 29% had 6-10 years of experience, 31% had 11-20 years of

experience, 16% had 21-30 years of experience, and the remaining 6% had more than 30 years of service.

Descriptive Statistics

Teachers' soft skills performance according to the expectations/standards of the supervisor and the organization

Table 2 presents the descriptive statistics for all the individual items of the study questionnaire pertaining to teachers' performance in soft skills and whether it meets supervisor/organization expectations and standards. Given that Kolmogorov-Smirnov normality tests indicated that the data for all items significantly deviated from normality (all $p < 0.05$), the median values are reported below.

Overall, in almost half of the total questionnaire items (31 out of 68), participants indicated that their performance exceeded the expectations and standards set by the supervisor and the organization. Of these, 27 items had a median value of $Md = 4$ ("exceeds standard"). Specifically, participants agreed that they: act courteous and respectful toward others; act patiently in a variety of situations; actively observe what's going on around them; adjust their message depending on the audience in order to convey their point; are open to hearing other points of view; command the respect of others; cooperate with others to get the job done; demonstrate empathy when dealing with others; distinguish big from small errors to deal with them appropriately; greet their employees and coworkers; handle delicate/confidential situations carefully; hold themselves accountable for their actions by taking responsibility for things they do; and they listen to concerns that other people have.

Additionally, participants agreed that their performance exceeds expectations in that they: persist and work hard to get the job done; plan and organize their time and activities; promote a team environment; seek information to help them do their work more effectively; seek to build and maintain professional relationships; set goals as a way of improving their performance; show creativity and try new ideas; show enthusiasm for their job; use a democratic process for making decisions; use humor to make a point; people know that they are accessible and approachable; voice their own opinions when collaborating with others; consider all possible consequences when making decisions; and that when responding to others, they complement them on valid points.

Furthermore, the median scores of participants indicated that their performance also marginally exceeded standards in: developing strategies and plans for carrying out work; reconciling differing opinions; updating their skills by learning what's new in the field; and working as team players (Md = 3.5, "exceeds standard").

In the next 33 items, participant median scores indicated that their performance met the standards set by the company and the supervisor (Md = 3, "meets standard"). These items were that participants: accept feedback from their supervisor and coworkers; actively build a "network" to have a group of people who serve as professional contacts; actively manage their impression so that they are portrayed positively by others; are ineffective at persuading others; delegate work to others as appropriate; deliver effective presentations; effectively develop rapport when meeting someone new; exercise judgment in a variety of job situations; find it difficult to get dissimilar people to work together; forget to attend to the details of their work; and get buy-in/commitment from other people for projects.

Furthermore, participants felt that their performance met supervisor/organizational standards and expectations regarding: holding others responsible for their actions; knowing their resources and who to reach out to for help and advice; negotiating contracts and projects; organizing work to plan out what needs to be done; providing solutions when a problem needs to be resolved; responding to upset customers or coworkers by addressing their concerns; showing a vision for where the company and the work should go and how they can get there; showing sensitivity to organizational and national cultures; taking rejection when they are out of options for solving a problem; tending to focus on the details of their work rather than the big picture; tending to not ask questions or get help from others; tending to not be influential when dealing with others; turning a negative situation into a positive/learning situation; as well as understanding the political environment they are working in;

Median scores also indicated that participants' performance met organizational standards in that they: handled their objections appropriately if someone had a problem with something they have done; confronted an issue head on to defuse a situation if something needs to be addressed; were effective in resolving conflicts between themselves and others; acted decisively when called upon to make a decision; were often unsure of the end goal of a project or task when completing their work; modified their reactions to fit the organizational culture when responding to others; started by defining the objectives when starting a project or task; and had a difficult time adapting to different environments and people when things change.

Finally, median scores showed that participants felt that they met organizational standards to some extent (Md = 2, "partly meets standard") concerning: finding

it difficult to learn the unwritten rules of the workplace; having a hard time compromising when necessary; lacking interest in the work that they and their coworkers do; and admitting their mistakes when things go wrong.

Table 3 presents the descriptive statistics for the individual items of the extraversion personality trait. Median scores for the items showed that primary school teachers “agreed a little” ($Md = 4$) that they saw themselves as someone who is full of energy. Participants “neither agreed nor disagreed” ($Md = 3$) that they are talkative, that they generate a lot of enthusiasm, that they have an assertive personality, and that they are outgoing and sociable. On the other hand, primary school teachers “disagreed a little” ($Md = 2$) that they are reserved, that they tend to be quiet, and that they are sometimes shy or inhibited.

Based on the acceptable Cronbach reliability coefficients for the scales and subscales of the study, the four soft skills dimensions, and the extraversion dimension were calculated in accordance with the questionnaire authors’ instructions. Table 5 presents the median scores, along with means and standard deviations, for the four soft skills dimensions as well as for extraversion. The data for the dimensions of the study did not meet criteria for normality (all $p < 0.05$, as per Kolmogorov-Smirnov test with Lilliefors significance correction), and therefore the median scores are reported here.

Overall, the median scores for all four soft skills dimensions indicated that participants deemed their communication, interpersonal, leadership and political skills performance to “meet the standards” of the supervisor and the organization. Specifically, interpersonal skills were highest (median $Md = 3.36$), followed closely by communication skills ($Md = 3.31$) and leadership/organizational skills ($Md = 3.30$). Political/cultural skills performance was last, with $Md = 3.19$.

Concerning extraversion, the median value for the sample showed that participants had a moderate or neutral score ($Md = 3.09$), indicating that the primary school teachers of the study were neither highly extraverted nor highly introverted.

Results from the First Hypothesis

In order to test the first research hypothesis, which examines whether there are statistically significant differences between the four dimensions of soft skills performance related to supervisor/organization standards (“H1. There are statistically significant differences between the four clusters of teachers’ soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards”), a series of six Wilcoxon signed ranks tests were performed between the median scores of skills – interpersonal, communication, leadership and political.

Results showed that all examined relationships were statistically significant (all $p < 0.05$). Specifically, and taking into account the median scores for each dimension, interpersonal skills were significantly higher than communication skills ($Z = -5.52, p < 0.01$), leadership skills ($Z = -4.29, p < 0.01$) and political skills ($Z = -9.18, p < 0.01$). Additionally, communication skills were significantly higher than leadership skills ($Z = -2.23, p = 0.026$) and political skills ($Z = -6.06, p < 0.01$), while leadership skills were assessed to be higher than political skills ($Z = -7.01, p < 0.01$).

Table 3.3 presents these statistically significant results. Therefore, hypothesis H1 was accepted, and there were statistically significant differences between all four clusters of teachers’ soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards.

Results from the Second Hypothesis

To examine the second research hypothesis, that the demographic and occupational characteristics of the sample have a significant effect on soft skills performance (“H2. Demographic characteristics (gender, age, years of service and education) significantly affect teachers’ soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards”), a series of Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests were performed, with the demographic and work characteristics of the sample as independent variables, and the four clusters of skills as dependent variables. Gender did not have a statistically significant effect on either communication skills ($U = 4358$, $p = 0.760$), interpersonal skills ($U = 4426$, $p = 0.890$), leadership skills ($U = 4116$, $p = 0.367$), or political skills ($U = 4138$, $p = 0.396$).

Table 3.4.1 presents these results. Overall, male participants had lower communication skills than females, and higher interpersonal, leadership and political skills, however none of these observed differences were statistically significant.

Results from the Third Hypothesis

To examine the third research hypothesis, whether teacher’s levels of extraversion have a significant effect on their soft skills performance (“H3. We suppose that primary school teachers’ extraversion personality trait is a statistically significant predictor of teacher soft skills performance”), initially a series of Spearman correlations were performed between teachers’ extraversion scores and the four soft skills performance scores. The extraversion personality trait was found to have statistically significant and low to medium positive correlations with all four soft skills – namely, with communication skills ($\rho = 0.17$, $p < 0.05$), interpersonal skills ($\rho = 0.21$, $p < 0.01$), leadership skills (ρ

= 0.45, $p < 0.01$), and political skills ($\rho = 0.38$, $p < 0.01$). Table 3.5.1 presents these findings.

Given the above statistically significant correlations, a series of five simple linear regressions were performed, with extraversion as the predictive variable, and the four soft skill clusters as dependent variables. Table 3.5.2 presents the summary of the four linear regression models.

The first model was statistically significant [$F(1,219) = 24.36$, $p < 0.05$] and explained only 8.4% of the observed variance. Extraversion was a statistically significant predictor of communication skills, where an increase by one unit in extraversion led to a small increase by 0.26 points in communication skills (Model 1).

The second model was statistically significant [$F(1,219) = 22.44$, $p < 0.01$] and explained only 7.9% of the observed variance in the dependent variable. Extraversion statistically significantly predicted interpersonal skills, where an increase of one unit in extraversion led to a small increase by 0.20 points in interpersonal skills (Model 2).

The third model was statistically significant [$F(1,219) = 33.24$, $p < 0.01$] and explained 18.4% of the observed variance. Extraversion was a statistically significant predictor, with a one-unit increase in extraversion leading to a 0.68 unit increase in leadership skills (Model 3).

The fourth and final linear regression model was also statistically significant [$F(1,219) = 36.47$, $p < 0.01$] and explained 27.7% of the observed variance. Extraversion statistically significantly predicted political skills, where a one-

unit increase in extraversion led to a 0.82 unit increase in political skills (Model 4).

Therefore, hypothesis H3 was accepted, and primary school teachers' extraversion was a statistically significant predictor of all four soft skills measures – communication, interpersonal, leadership and political skills. Specifically, the rise of the levels of extraversion in the teachers, led to successively larger increases in communication, interpersonal, leadership and political skills.

The results showed that approximately in half of the items of the soft skills items, the elementary school teachers replied that their performance exceeded the expectations/standards of the supervisor and the organization, and marginally exceeded the expectations and standards of the supervisor and the organization with regard to developing work plans and strategies. There were statistically significant differences between teacher self-reported soft skill cluster performance according to the expectations and standards of the supervisor/organization. All effects were statistically significant, and interpersonal skills were significantly higher than all other soft skills (communication, leadership and political skills). Communication skills were significantly higher compared to leadership and political skills; and leadership skills were significantly higher compared to political skills. Furthermore, age, educational level, and years of service, but not gender, had statistically significant effects on one or more dimensions of soft skills performance. Finally, teachers' extraversion level was a statistically significant and positive predictor of all four soft skills performance clusters.

CONCLUSION

The present study assessed the soft skills performance of 220 primary school teachers compared to the standards and expectations of the supervisor and the organization, taking into account four clusters of soft skills: communication/persuasion skills, interpersonal skills, leadership/organizational skills, and political/cultural skills.

On average, teachers agreed that they behave courteously and respectfully toward others; show patience in a variety of situations; are active observers of what's going on around them; modify their message based on the social context; are open to alternative points of view; inspire the respect of others; work together with others to realize a goal; show empathy to others; understand the difference between small and big mistakes and how to deal with them; greet others; are careful when handling delicate or confidential situations; hold themselves accountable and take responsibility for their actions; and listen to other people's comments and concerns.

Primary school teachers also agreed that they are persistent and hand-working; have planning and organizational skills; promote teamwork; search for information that will help them be more effective in their work; aim to create and maintain professional relationships; try to improve their performance by setting goals; are creative and entertain new ideas; are enthusiastic for their work; use democratic processes in order to make decisions; utilize humor to make a point; are known by others to be accessible and approachable; speak out about their views when they work with others; analyze all potential

ramifications during a decision-making process; and provide compliments when others offer good arguments.

Furthermore, the soft skills performance of the primary school teachers of the study marginally exceeded the expectations and standards of the supervisor and the organization with regard to developing work plans and strategies; reconciling different viewpoints; updating their personal skills by keeping up with new developments in the field; and working as part of a team.

The conclusions of this study add to the current scientific literature in the Hellenic Republic and elsewhere regarding the possible effect that personality characteristics, especially extraversion, may affect performance in soft skills, a topic that had seldom been researched. In the future, it is necessary to conduct further research to adequately identify the effects of demographic and occupational characteristics, as well as teachers' personality traits, on their soft skills performance, especially in primary school teachers where even less research was found.

SCIENTIFIC CONTRIBUTIONS

An attempt has been made to synthesize the research and the practices in the use of the wide array of different social skills available, and their development over the last twenty years as a primary method of teachers' improvement.

The literature review conducted for the purposes of this study, outlined above, revealed that there are many studies which have focused on teacher's soft skills, operationalized primarily either as soft skills or as social and communications skills. However, only little research was found to have been performed regarding the relationships among the different soft skills of the teachers, as well the effects of demographic and occupational variables on the teachers' soft skills.

Additionally, for the first time in educational research in the Hellenic Republic, a systematized and generalized examination of social skills performance and personality features among primary school teachers has been carried out.

An important obstacle in performing a literature review on teachers' soft skills and their antecedents, is the fact that soft skills have, over the years, been named, defined and operationalized in greatly variable terms. This fact diminishes the ability of all relevant research to be meta-analyzed and considered together, and one of the reasons for that is that different definitions of soft skills also necessitate that different measurement instruments are used, and other conceptual and methodological differences are to be expected. On the basis of the systematized theoretical propositions and research findings, the problem of social skills performance and their relationship to personality features among primary school teachers is conceptualized and hypothesized.

The literature review revealed that is a very small number of studies examined the relationship between soft skills and personality characteristics, including extraversion, specifically in teachers. Especially in Greece, this kind of research is very limited. In this direction, the present study contributes to the understanding of the predictive power personality features, in particular extraversion, on social skills performance among primary school teachers was established with soft skills performance and personality questionnaires.

Additionally, the present study conducted that there are differences in the personality characteristics of teachers who exhibit high social skills, with more extraverted teachers exhibiting a small but statistically significant increase in communication, interpersonal, leadership and political skills. In the same direction, it reveals that high extraversion in primary school teachers led to—in order of magnitude from the highest to the lowest—higher political skills' leadership skills; interpersonal skills; and communication skills.

The conclusions of this study add to the current scientific literature in the Hellenic Republic and elsewhere regarding the possible effect that personality characteristics, especially extraversion, may affect performance in soft skills, a topic that had seldom been researched. Previous studies have rarely examined this relationship, partly due to the fact that some of the many related definitions provided, have proposed that personality traits are a part of social skills. However, newer, more elucidating definitions have teased the two constructs apart, signifying that they are separate constructs.

Finally, the present study attempted to delineate the various definitions and operationalizations of soft skills. The many types of social and other non-hard skills have been named and defined differently, and this has made it particularly difficult for researchers to gain understanding on the field of soft skills as a whole; to arrive at a consensus about what soft skills are and what they are not; and to promote the scientific study in this field. This research highlights the above limitations and recommends that a more concerted effort is made which will unify the conceptual multitude of soft skills into a coherent whole.

PUBLICATIONS

1. Zygopoulou, S. (2023), “The role of teachers on fostering children’s soft skills”, *Yearbook of Psychology*, Vol. 14, Issue 2, ISSN: 2683-0426.
2. Zygopoulou, S. (2023), “Investigation of the relationship between demographic characteristics and Social skills performance in Greek primary school teachers”, *Yearbook of Psychology*, Vol. 14, Issue 2, ISSN: 2683-0426.
3. Zygopoulou, S. (2023), “The role of teachers in the development of soft skills and socialisation of pre-school children [“Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας]. TEACHERS IN THE SPOTLIGHT [Εκπαιδευτικοί στο Προσκήνιο], 58, ISSN 27326020.
4. Zygopoulou, S. (2023), “Investigation of teachers’ soft skills performance toward supervisor/organization expectations/standards in Greek primary school teachers”, *International e-journal Sciences of Education*, Issue 14, ISSN: 2585-3821.