

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αυτοεκτίμηση και Αντίληψη Ακαδημαϊκής Επίδοσης στο
Μάθημα «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» σε Φοιτητές ΤΕΦΑΑ.**

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψυχολογία της Άσκησης» της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα

1^{ος} Επιβλέπων καθηγητής: Βασιλική Ζήση

2^{ος} Επιβλέπων καθηγητής: Μάριος Γούδας

3^{ος} Επιβλέπων καθηγητής: Αγλαΐα Ζαφειρούδη

ΤΡΙΚΑΛΑ, 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λαχάνου Βαΐα: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αυτοεκτίμηση και Αντίληψη Ακαδημαϊκής Επίδοσης στο Μάθημα «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» σε Φοιτητές ΤΕΦΑΑ

(Υπό την επίβλεψη της Δρ. Βασιλικής Ζήσης)

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετήσει αν η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) φοιτητών ΤΕΦΑΑ, συνδέεται με την αντίληψη για την επίδοσή τους στο μάθημα *η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών*. Διερευνήθηκε ακόμη, κατά πόσο η αυτοεκτίμηση και η ΣΝ συνδέονται με την αντίληψη της ακαδημαϊκής επίδοσης, αλλά και την απόδοση στο συγκεκριμένο μάθημα. Μελετήθηκαν επίσης οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των φοιτητών για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 78 άτομα με ΜΟ ηλικίας τα 19 έτη, φοιτητές ΤΕΦΑΑ που παρακολούθησαν στο χειμερινό εξάμηνο το συγκεκριμένο μάθημα. Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΕΚΣΥΝ; Tsaousis, 2008), το ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης (Rosenberg, 1989) και συσκευή ηχογράφησης για την καταγραφή των συνεντεύξεων. Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way MANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη ΣΝ ως προς τα επίπεδα της τελικής βαθμολογίας (απόρριψη, καλά, πολύ καλά άριστα), αλλά μόνο για τον παράγοντα Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον ($p < .01$), με τα άτομα που πέτυχαν *καλή* βαθμολογία, να έχουν σημαντικά καλύτερο σκορ από τα άτομα που *απέτυχαν* ($p < .05$) και αυτά που πέτυχαν *πολύ καλή* ($p < .01$) βαθμολογία. Η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) έδειξε μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση ως προς τα επίπεδα της εκτιμώμενης βαθμολογίας (υποτιμημένη, ακριβής, υπερτιμημένη) και στην τελική βαθμολογία. Αλλά ούτε και οι διαφορές στη ΣΝ ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης (υψηλή, χαμηλή) ήταν σημαντικές ($p > .05$). Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι είναι πολύ σημαντικό να διδάσκεται ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στο ΤΕΦΑΑ, καθώς φέρνει σε επαφή τους νέους με την παράδοση, βοηθάει μέσω του ρυθμού σε όλα τα υπόλοιπα αθλήματα, είναι μορφή άσκησης ενώ βοηθάει τους νέους στην κοινωνικοποίηση. Τέλος η μέθοδος διδασκαλίας ελληνικού παραδοσιακού χορού στο ΤΕΦΑΑ Τρικάλων, είναι καινοτόμα καθώς στηρίζεται στην κατανόηση των ήχων αρχικά και κατ' επέκταση στην κίνηση, δίνει στους μαθητές την αίσθηση και την αυτοπεποίθηση ότι γνωρίζουν τι χορεύουν και δεν μιμούνται απλά τον καθηγητή.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, αντιλαμβανόμενη επίδοση, αυτοεκτίμηση, ελληνικός παραδοσιακός χορός, ΤΕΦΑΑ.

ABSTRACT

Lahanou Vaia: Emotional Intelligence, Self-esteem and Perception of Academic Performance in the Lesson "The Teaching of Greek Traditional Dances" to Students of the Department of Physical Education and Sport Science.

(under supervision of Dr. Vasiliki Zisi)

The purpose of this research is to investigate whether the Emotional Intelligence of Physical Education students is linked to the perception of their performance in the lesson 'The teaching of Greek Traditional Dances'. It has also been investigated whether self-esteem and EI are associated with the perception of academic performance and performance in this lesson. Students' perceptions and feelings were also studied for the way of teaching in this lesson. In the survey 78 people participated aged 19 years old, students from the Department of Physical Education and Sport Science who attended this lesson in the winter semester. For the purpose of the survey, the Greek Emotional Intelligence Scale (Tsaousis, 2008), the Self-Assessment Questionnaire (Rosenberg, 1989) and a recording device for the recording of the interviews were used. According to one-way MANOVA, there were statistically significant differences in EI among the final grade levels (fail, good, very good, excellent), but only for the factor 'Care and Empathy' ($p < .01$), with those who scored *good*, having a significantly better score than those who *failed* ($p < .05$) and those who achieved *very good* ($p < .01$). According to one-way ANOVA there were non-statistically significant differences in Self-esteem among the estimated grading levels (underestimated, precise, overestimated) and the final grade levels. The EI differences between the different Self-esteem levels (low, high) was also non-significant ($p > .05$). The qualitative analysis of the interviews showed that it is very important to teach Greek Traditional Dance to the Department of Physical Education and Sports Science, as it brings young people close to tradition, helps through rhythm in all other sports, is a form of exercise while assisting young people in socialization. Finally, the teaching method of greek traditional dances at the Department of Physical Education and Sport Science in Trikala is innovative, as it is based on the understanding of the sounds initially and by extension in the movement, giving the students the feeling and confidence that they know what they are dancing and do not just imitate the teacher.

Key words: emotional intelligence, perceived performance, self-esteem, Greek traditional dance, Department of Physical Education and Sport Science.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
1.1 Η έννοια του Χορού	5
1.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επίδοση	6
1.3 Σκοπός	8
1.4 Σημαντικότητα της ερευνητικής μελέτης	8
1.5 Ερευνητικές υποθέσεις	9
Ποσοτική έρευνα	9
1.6 Μηδενικές υποθέσεις	9
Ποιοτική έρευνα.....	10
1.7 Ορισμοί	10
1.8 Περιορισμοί έρευνας	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	12
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	12
2.1. Η Διδασκαλία του χορού.....	12
2.1.1. Η Διδακτική του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στο ΤΕΦΑΑ Τρικάλων.	14
2.2. Γενικές θεωρίες.....	17
2.3. Θεωρίες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	17
2.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση	20
2.5. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αθλητική Απόδοση	21
2.6. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση.....	23
2.7. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ακαδημαϊκή Επίδοση	25
2.8. Αντιλαμβανόμενη Επίδοση / Αυτο-αξιολόγηση	28
2.9. Αυτοεκτίμηση και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση	30
2.10. Αυτοεκτίμηση και Επίδοση	32
2.11. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αυτοεκτίμηση	34
2.12. Ποιοτική Έρευνα στον Παραδοσιακό Χορό	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	39
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	39
3.1 Συμμετέχοντες.....	39
3.2 Όργανα Μέτρησης	41
3.3 Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων	42

3.4 Στατιστική ανάλυση	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	46
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	46
Ποσοτική Έρευνα	46
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ακαδημαϊκή Επίδοση	46
Αυτοεκτίμηση και Ακαδημαϊκή Επίδοση	49
Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματική Νοημοσύνη	50
Ποιοτική Έρευνα	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	56
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	56
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση	56
Αυτοεκτίμηση και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση	58
Αυτοεκτίμηση και Επίδοση	60
Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματική Νοημοσύνη	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	62
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	62
Προτάσεις για Μελλοντική έρευνα	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	76
Παράρτημα 1: Βεβαίωση έγκρισης έρευνας από την επιτροπή δεοντολογίας.	76
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης	77
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο ΣΝ	78
Παράρτημα 4: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.	81
Παράρτημα 5.....	82
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η έννοια του Χορού

Ο χορός συναντάται σε κάθε κοινωνία με πολλές μορφές που, ενώ αλλάζουν σύμφωνα με τις πρακτικές και τις αξίες της, ωστόσο αποτελούν ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης. Θεωρείται ένας από τους αρχαιότερους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων του ανθρώπου και της επικοινωνίας του με τους όμοιους του, ενώ έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα και η χρήση του στην εκπαίδευση γιατί ενώνει το μυαλό, το σώμα και την ψυχή και αμβλύνει τους ορίζοντες των ανθρώπων τόσο, που μπορούν να ξεπεράσουν τους εαυτούς τους. Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι ο χορός ως μέσο εκπαίδευσης συμβάλλει τόσο στην κινητική όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, παιδαγωγικές αξίες του χορού που έχουν άλλωστε επισημανθεί από την αρχαιότητα ακόμη. Στην αρχαία Ελλάδα ο χορός αποτελούσε ένα βασικό εργαλείο στην εκπαίδευση των νέων, αφού όπως υποστηρίχθηκε από πολλούς φιλοσόφους, είναι μια τέχνη ιδανική για την ολοκλήρωση του σώματος και του πνεύματος.

Χαρακτηρίστηκε ως παμμερής άσκηση από τον Σωκράτη κι ως το τέλειο μέσο άσκησης από τον Πλάτωνα. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα επισημαίνεται η σπουδαιότητα του χορού με την ένταξή του στα αναλυτικά προγράμματα τόσο των σχολείων με κλασικό πρόγραμμα όσο και αυτών με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), καταλαμβάνοντας μάλιστα τη μία από τις τέσσερις ώρες φυσικής αγωγής την εβδομάδα. Επιπλέον ο χορός προτείνεται από την ελληνική πολιτεία ως μια επωφελής διαθεματική διαδικασία στη σχολική ηλικία, και έχει ενταχθεί και στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Ωστόσο στην πράξη κατέχει μια σχετικά μικρή θέση αναλογικά με το μέγεθος της σπουδαιότητάς του, γεγονός που ίσως να οφείλεται στο επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθούν, αλλά και στους ίδιους τους μαθητές που εκφράζουν μια σχετική άρνηση συμμετοχής στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Βεβαίως δεν

υπάρχουν επιστημονικά δεδομένα που να διερευνώνται ή με τα οποία να επιβεβαιώνονται τα παραπάνω στο σχολικό περιβάλλον στη χώρα μας.

Επίσης διάφορες ερμηνείες έχουν χρησιμοποιηθεί για την έννοια του χορού προκειμένου να ερμηνεύσουν την έννοια του χορού και να τονίσουν τη σημασία του. Αρχή της ζωής είναι η κίνηση και ο ρυθμός και σημαντικότερη έκφρασή τους και μέσω εξάσκησης τους είναι ο χορός. Ο χορός είναι κοινωνικό φαινόμενο, ενώνει τους ανθρώπους, χωράει όλες τις ηλικίες και όλο τον κόσμο, πάει πέρα από τα σύνορα, εκφράζει ελευθερία, ενέχει συλλογικότητα, αλλά και ατομικότητα, επικοινωνία, κοινωνικότητα, ερωτισμό, τελετουργικότητα, δυναμισμό, λεβεντιά. Προσφέρει γνώση, διαπαιδαγωγεί, κοινωνικοποιεί, καλλιεργεί το ρυθμό, γυμνάζει το σώμα, διαπλάθει την ψυχή και θεραπεύει, είναι πηγαίος και ελευθερώνει συναισθήματα, είναι έκφραση ψυχής. Τέλος, ο χορός είναι η έκφραση και η απεικόνιση της αρμονίας που πηγάζει απ' την ψυχική, πνευματική και σωματική ισορροπία, το ιδανικό τρίπτυχο ευρυθμίας, που καθορίζει την υγεία στη ζωή του ανθρώπου. Είναι οδηγός πολιτισμού και οδηγεί σε αποκάλυψη ή δημιουργία πολιτισμικής ταυτότητας (Δήμας, 2000).

1.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επίδοση.

Ο Lane και οι συνεργάτες του (2009) διερεύνησαν τις σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις καταστάσεις διάθεσης που σχετίζονται με την ιδανική επίδοση σε ανταγωνιστικά αθλήματα και ακαδημαϊκά ζητήματα σε φοιτητές αθλητισμού. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με διαφορές στις καταστάσεις διάθεσης και τις ιδανικές και δυσλειτουργικές επιδόσεις. Τα υψηλά επίπεδα ομαδικής συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση σύμφωνα με τον Ruthig και τους συνεργάτες του (2008), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η θετική συναισθηματική εμπειρία στην τάξη σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Η ομαδική συναισθηματική νοημοσύνη (μετρούμενη με το G-TMMS) σχετίζεται με υψηλότερη σχολική επίδοση (Aritzeta et al., 2016). Παρατηρώντας τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης η ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον του τόσο σε σχολικό επίπεδο αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι Malik και Shujja (2013) στη μελέτη τους αξιολόγησαν τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης με το ακαδημαϊκό επίτευγμα σε παιδιά ηλικίας 4ης έως 8ης τάξης με ηλικία 9 έως 13 ετών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτοί που είχαν χαμηλές και υψηλές επιδόσεις είχαν και σημαντικές διαφορές στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Από την άλλη ο τομέας της έρευνας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης επεκτάθηκε πέρα από αθλητές και μαθητές, σε φοιτητές διαφόρων πανεπιστημίων.

Η επιρροή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο ακαδημαϊκό επίτευγμα, ενδιαφέρει όλο και περισσότερους ερευνητές. Τα στοιχεία των σπουδαστών της Σχολής Παιδαγωγικής αποκτήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου που δίνει πληροφορίες για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών καθώς και για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Έχει διαπιστωθεί ότι δύο τομείς (η εκτίμηση του αυτοσυναισθήματος και η κατανόηση του συναισθήματος) της εξετασθείσας συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται σημαντικά και θετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των ερωτηθέντων (Mohzan et al., 2013). Σε άλλη μελέτη, η βαθμολογία της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν μια πρόβλεψη της καλής συνολικής συνεχούς αξιολόγησης και τελικών αποτελεσμάτων εξέτασης και σχετίζεται σημαντικά με την τελική βαθμολογία στις εξετάσεις. Αυτή η μελέτη εξέτασε την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση σε φοιτητές ιατρικής πρώτης και τελευταίας χρονιάς στη Μαλαισία. Οι φοιτητές ιατρικής που ήταν συναισθηματικά έξυπνοι είχαν καλύτερες επιδόσεις τόσο στις συνεχείς αξιολογήσεις όσο και στην τελική επαγγελματική εξέταση. Επομένως, είναι πιθανό ότι η ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Chew et al., 2013).

Τέλος, ο Gharetepeh και οι συνεργάτες του (2015) συνιστά να διδάσκονται δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές με χαμηλό ακαδημαϊκό επίτευγμα καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτο-αποτελεσματικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας και η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να εξηγήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα. Στο ίδιο μήκος κλίματος ο Cejudo (2017) προτείνει ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι αποτελεσματικά στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των πρωτοβάθμιων φοιτητών, όπως στην πειραματική ομάδα του, αποτελούμενη από μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έκτης χρονιάς, στους

οποίους η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και των συνολικών ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Σε επόμενες έρευνες όπως του Guszowska (2016) σε φοιτητές φυσικής αγωγής, παρατηρήθηκαν υψηλές σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ ο Olson (2008) υποστήριξε πως οι δυο αυτές μεταβλητές σε συνδυασμό και με την πνευματική ευημερία, παρέχουν ένα δυνητικό προγνωστικό μοντέλο του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Ακόμη μέσα από διάφορες μελέτες φαίνεται να υπάρχει επίσης συσχέτιση της Αυτοεκτίμησης με την αντίληψη της επίδοσης, με τα περισσότερα αποτελέσματα να κλίνουν προς το ότι άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση συνήθως υπερεκτιμούν την επίδοσή τους, συγκρίνοντας την πραγματική επίδοση με την αντιλαμβανόμενη επίδοσή τους (Jussim et al., 1987; Lindeman, 1995). Καθώς μεταξύ αυτών των μεταβλητών υπάρχουν ευρήματα σημαντικών συσχετίσεων, οδηγούμαστε λογικώς σε πιθανές συσχετίσεις μεταξύ της ΣΝ και της αντιλαμβανόμενης επίδοσης, οι οποίες θα μελετηθούν παρακάτω.

1.3 Σκοπός

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετήσει αν η συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών ΤΕΦΑΑ, συνδέεται με την αντίληψη για την επίδοσή τους στο μάθημα η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών. Επίσης, κατά πόσο η αυτοεκτίμηση συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αντίληψη της ακαδημαϊκής επίδοσης. Μέσω της έρευνας αυτής μελετάται ακόμη αν η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση συνδέονται με την απόδοση στο συγκεκριμένο μάθημα.

1.4 Σημαντικότητα της ερευνητικής μελέτης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσθέτουν πληροφορίες και γνώση στον τομέα της ψυχολογίας του χορού, μια περιοχή στην οποία δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες. Επίσης διευρύνεται ο τομέας στις έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συμμετοχή ατόμων σε προγράμματα Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού καθώς η έρευνα διεξάγεται με νεαρούς ενήλικες - φοιτητές, δηλαδή άτομα ηλικίας περίπου 19 ετών. Διερευνάται η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης φοιτητών ΤΕΦΑΑ στο μάθημα «Η Διδακτική

των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» αλλά και η σχέση της με την αντιλαμβανόμενη επίδοση των φοιτητών. Μέσα από τα ερωτηματολόγια σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση αλλά και από την όλη διαδικασία μελετάται κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και αν αυτή αλληλεπιδρά με την αυτό-εκτίμηση και τι ρόλο παίζουν και οι δυο μαζί στην τελική επίδοση του φοιτητή.

Μέσω της ποιοτικής έρευνας, από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση δίνονται στοιχεία για μεταβολές στην στάση των συμμετεχόντων προς τους Ελληνικούς Παραδοσιακούς Χορούς, θετικά και ευχάριστα συναισθήματα με την ενασχόληση τους με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Τέλος διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές Τ.Ε.Φ.Α.Α. θεωρούν πολύ σημαντικό να διδάσκεται ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στο ΤΕΦΑΑ, καθώς φέρνει σε επαφή τους νέους με την παράδοση, βοηθάει μέσω του ρυθμού σε όλα τα υπόλοιπα αθλήματα, είναι μορφή άσκησης ενώ βοηθάει τους νέους στην κοινωνικοποίηση.

1.5 Ερευνητικές υποθέσεις

Ποσοτική έρευνα

Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

- 1) α. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται με την αντίληψη για την επίδοση.
β. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται με την επίδοση.
- 2) α. Η Αυτοεκτίμηση συνδέεται με την αντίληψη για την επίδοση.
β. Η Αυτοεκτίμηση συνδέεται με την επίδοση.
- 3) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται με την Αυτοεκτίμηση.

1.6 Μηδενικές υποθέσεις

- 1) α. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν συνδέεται με την αντίληψη για την επίδοση.
β. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν συνδέεται με την επίδοση.
- 2) α. Η Αυτοεκτίμηση δεν συνδέεται με την αντίληψη για την επίδοση.
β. Η Αυτό-εκτίμηση δεν συνδέεται με την επίδοση.
- 3) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν συνδέεται με την Αυτοεκτίμηση.

Ποιοτική έρευνα

Μέσα από τις ερευνητικές ερωτήσεις επιδιώκουμε να μάθουμε τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την χρησιμότητα της διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στη ΣΕΦΑΑ και τα πιθανά οφέλη που μπορεί να προσδώσει το συγκεκριμένο μάθημα σε ένα μελλοντικό καθηγητή της επιστήμης της Φ.Α. και του αθλητισμού. Επίσης να παρατηρήσουμε τυχόν διαφορές στη στάση τους απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά και να μάθουμε για τυχόν μεταβολές στην επίδοσή τους από το πρώτο μάθημα μέχρι και το τελευταίο, τα αρχικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα που έχουν μετά το πέρας του εξαμήνου.

Ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι εμπειρίας πριν την παρακολούθηση του μαθήματος ερευνάτε η τωρινή τους διάθεση απέναντι στο χορό και η προθυμία συμμετοχής τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις όπου θα υπάρχει χορός. Όπως επίσης και οι τυχόν διαφορές στο τρόπο διδασκαλίας του χορού στο ΤΕΦΑΑ σε σύγκριση με τους χορευτικούς συλλόγους έξω. Συνδυαστικά με αυτό, επιδιώκουμε να μάθουμε και τις εμπειρίες του γύρω από το χορό, αν βιώνουν τον χορό στην καθημερινότητά τους και αν υπάρχει σαν φαινόμενο στη ελληνική κοινωνία και στην κοινωνία τους. Τέλος, μας ενδιαφέρει να γνωρίζουμε εάν το μάθημα της Διδακτικής των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών και αν ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός γενικά, συμβάλλει στη γνωριμία των φοιτητών μεταξύ τους και στη σύσφιξη σχέσεων.

1.7 Ορισμοί

Συναισθηματική Νοημοσύνη: Η ΣΝ είναι ένας τύπος επεξεργασίας πληροφοριών, ο οποίος περιλαμβάνει σαφή εκτίμηση των συναισθημάτων του ατόμου τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους και προσαρμοσμένη ρύθμιση των συναισθημάτων ώστε να ενισχύεται η ποιότητα ζωής (Salovey & Mayer, 1990). Επιπλέον, η ΣΝ περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Goleman,

1995).

Αυτοεκτίμηση: Αυτοεκτίμηση είναι η συνειδητοποίηση του καλού που κατέχει κάποιος (Campbell, 1985). Σύμφωνα με τον Harter (1996), αυτοεκτίμηση είναι οι αντιλήψεις που έχουν τα άτομα σχετικά με τον εαυτό τους, ενσωματώνοντας τόσο περιγραφικό όσο και αξιολογικό περιεχόμενο. Οι Wells και Marwell (1976) επικράτησαν στο ότι η αυτοεκτίμηση είναι αντιληπτή ως μια λειτουργία ή στοιχείο της προσωπικότητας. Σε αυτήν την περίπτωση η αυτοεκτίμηση φαίνεται να είναι ένα μέρος του αυτο-συστήματος, συνήθως ένα που ασχολείται με την παρακίνηση, την αυτο-ρύθμιση, ή και τα δυο.

1.8 Περιορισμοί έρευνας

Ο περιορισμός στην έρευνα ήταν μόνο ή μη επαρκής παρακολούθηση του μαθήματος «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» και η μη συμμετοχή στις εξετάσεις, κάτι που μείωσε λίγο τον αριθμό του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Η Διδασκαλία του χορού

Η Διδασκαλία – Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών

Η κατάργηση του παραδοσιακού τρόπου εκμάθησης των ελληνικών παραδοσιακών χορών, αποτέλεσμα της ρήξης του παραδοσιακού τρόπου ζωής στην Ελλάδα, είχε σαν επακόλουθο την οργανωμένη διδασκαλία τους με κύριο στόχο την πραγματοποίηση μιας καλής παράστασης και επιμέρους στόχους τη μύηση στην ελληνική χορευτική παράδοση και τη διατήρησή της, την καλλιέργεια της δυναμικής της ομάδας και της επικοινωνίας, την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και των εκφραστικών και δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών και την ανάπτυξη των μουσικοκινητικών ικανοτήτων τους (Πίτση, 2016). Η αποτελεσματική διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού αποτέλεσε κι εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό προβληματισμό. Υποστηρίζεται η άποψη ότι η διδασκαλία του θα πρέπει να συνδυάζεται με τη διδασκαλία μουσικής για την αποτελεσματική απόδοσή του, καθώς κυρίαρχο στοιχείο ιδίως στον παραδοσιακό χορό, είναι η ύπαρξη απόλυτης ταύτισης μουσικής και κίνησης (Πραντσιδής, 1994). Παρομοίως ο Vavrtsas (2004) υποστηρίζει ότι ο ακριβής προσδιορισμός της σχέσης μεταξύ ρυθμικών κινητικών στοιχείων των χορών, καθώς και η λεκτική του έκφραση μέσω της ρυθμικής αρίθμησης συμβάλλουν: α) σε μια βαθιά κατανόηση της δομής των χορών η οποία οδηγεί σε επιτυχή διδασκαλία, β) στη μελέτη και μετάδοση των παραδοσιακών ελληνικών χορών και γ) στην ανάπτυξη νέων

θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μελέτη και μετάδοση της μουσικής και χορευτικής παράδοσης.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται βασικά δύο μέθοδοι οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η ολική και η μερική μέθοδος (Βαβρίτσας, 2008; Καρφής & Ζιάκα, 2009). Η ολική μέθοδος αναφέρεται στη διδασκαλία ολόκληρου του χορού, όταν αυτός αποτελείται από απλές κινήσεις σε απλό ρυθμό, ή όταν οι μαθητές έχουν αποκτήσει αρκετές κινητικές-χορευτικές εμπειρίες και βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο. Η μερική μέθοδος χρησιμοποιείται όταν ο χορός που διδάσκεται είναι σύνθετος, με πολλά και διαφορετικά κινητικά μοτίβα που μπορεί να προσαρμόζονται σε πιο πολύπλοκους ρυθμούς. Η μαθησιακή διαδικασία, τόσο αναφορικά με την ολική όσο και με τη μερική μέθοδο, πραγματοποιείται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης των κινήσεων και υποδείξεων του δασκάλου προς τους μαθητές του και χαρακτηρίζεται ως άμεση ή δασκαλοκεντρική. Οι παραπάνω μέθοδοι υποστηρίζονται ως οι καταλληλότερες και οι πλέον ενδεδειγμένες για τη μάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού, δεν υπάρχουν ωστόσο ερευνητικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν ή όχι τα παραπάνω.

Μια προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας που στηρίζεται στη μίμηση του δασκάλου προτύπου, βασίζεται στη διδασκαλία αρχικά των κοινών κινητικών μοτίβων που συναντώνται σε διαφορετικούς χορούς και κατόπιν στη διδασκαλία του προγραμματισμένου χορού. Αποδείχτηκε ότι υπερέχει της παραδοσιακής-συμβατικής μεθόδου, στην κινητική και χορευτική απόδοση των παιδιών (Σερμπέζης, 1995), μετά την αξιολόγησή τους ως προς τους παράγοντες αντίληψη ρυθμού, μουσικής φράσης, κινητικού μοτίβου, κινητικής φράσης, αλλά και αντίληψη πλευράς, κατεύθυνσης, μετώπου και εικόνας σώματος.

Ένα μοντέλο διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού με βάση το μουσικοκινητικό σύστημα σε συνδυασμό με το στυλ της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, προτείνεται ανεπιφύλακτα σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διότι αποδείχθηκε ότι προκαλεί το ενδιαφέρον τους, την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις τους, τις κινητικές και δημιουργικές τους ικανότητες, ενώ τους βοηθά να αποκομίσουν καινούριες κινητικές, ρυθμικές και μουσικές εμπειρίες. (Λυκεσάς, 2002; Λυκεσάς, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2009).

Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα πραγματοποιείται κυρίως μέσα από μία εκπαιδευτική διαδικασία όπου κυριαρχεί η μίμηση προτύπου. Ο δάσκαλος επιδεικνύει και ο μαθητής ανταποκρίνεται με ακρίβεια στις εντολές του. Έχει τον κεντρικό ρόλο, ο ίδιος αποφασίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και παίρνει όλες τις αποφάσεις κατά τη διδασκαλία, απαιτώντας απόλυτη μίμηση και πειθαρχία. Με απώτερο σκοπό την επίτευξη της μάθησης σε όσο το δυνατόν συντομότερο χρονικό διάστημα, καθιστά πολλές φορές τους μαθητές παθητικούς δέκτες, χωρίς ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, του αυτοσχεδιασμού. Οι έννοιες όμως της δημιουργικότητας, του αυτοσχεδιασμού, της συλλογικότητας, της διαρκούς εξέλιξης, ως χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, επιτρέπουν τη δυνατότητα προσέγγισής του και με διδακτικές μεθόδους όπου ο μαθητής εντάσσεται περισσότερο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, όπως τα στυλ διδασκαλίας (Πίτση, 2016). Επιπλέον, επειδή οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαφέρουν ως προς τις κινητικές τους δεξιότητες, τις ικανότητες, το ταλέντο και την προσωπικότητα (Mainwaring & Krasnow, 2010), επιβάλλεται η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες τους (Garn & Byra, 2002).

2.1.1. Η Διδακτική του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στο ΤΕΦΑΑ Τρικάλων.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, πριν να συλλεχθούν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτό-εκτίμησης είχε παρακολουθήσει το υποχρεωτικό μάθημα «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» στο βασικό κύκλο σπουδών (1^ο έτος) της ΤΕΦΑΑ Τρικάλων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς ότι το συγκεκριμένο δείγμα δεν διδάχτηκε τον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό, με τις μέχρι τώρα προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας αλλά μέσω μιας πρωτότυπης μεθόδου του υπεύθυνου κ. Γιάννη Δήμα (Δήμας & Ιακωβάκη, 1994).

Η καινοτόμος αυτή μέθοδος στηρίζεται στην κατανόηση των μουσικών ήχων: Ρυθμολογικά – Μελωδικά – Στιχουργικά – Συναισθηματικά – Χωρολογικά, σε συνδυασμό με το θεωρητικό κομμάτι Ιστορικο/πολιτισμικά και κατ' επέκταση τελικά κινητικά.

Δηλαδή, ο χορός διδάσκεται κατά κύριο λόγο ακουστικά στο πρώτο και ουσιαστικότερο μέρος του μαθήματος, σε πλήρη ανάλυση για την κατανόηση της ρυθμολογίας που καθορίζει την βασική κινητική δομή του σώματος στο χορό και κατ' επέκταση κινητικά στο δεύτερο μέρος.

A Μέρος:

Εισαγωγή και ανάλυση του άυλου μέρους, δηλαδή των ήχων, που είναι το αιτιατό για το χορό μέσα από ειδικές πρακτικές ασκήσεις κατανόησης, μετατρέποντας το άυλο σε ύλη. Η διαδικασία αυτή γίνεται στην αρχή του μαθήματος και διαρκεί τουλάχιστον 15-20 λεπτά μέσα στην συνολική διάρκεια των 90 λεπτών, που αντιστοιχούν σε 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Οι φοιτητές καθήμενοι επιχειρούν υπό τις οδηγίες του Δασκάλου να “χτυπήσουν” την ανάλογη ρυθμική αγωγή πάνω στο βασικό μουσικό μέτρο με βάση τη διαδοχή των μουσικών μοτίβων, των υποδιαίρέσεων τους και της μικροδεκάδας του κάθε μουσικού – χορευτικού χρόνου. Ακολουθεί η οπτική γνώση όπου οι μουσικοί – ρυθμικοί ήχοι απεικονίζονται σε ‘χάρτινα σχήματα’ (ύλη) που οριοθετούν τα χρονικά μεγέθη. Επιδιώκεται έτσι να γίνει ξεκάθαρο στον κάθε φοιτητή το άυλο και ουσιαστικότερο μέρος του χορού, μέσα από πρακτική - βιωματική γνώση, ώστε να κατανοήσει τις χρονικές διάρκειες στις οποίες καλείται να κινηθεί στον κάθε νέο-διδασκόμενο χορό.

B Μέρος:

Παρουσιάζεται χορευτικά υπό τη συνοδεία μουσικής, το πρακτικό μέρος του νέου χορού, μια φορά από τον Διδάσκοντα ενώ οι φοιτητές παρακολουθούν καθήμενοι. Στη συνέχεια εξηγείται η χορευτική φόρμα, ο χορευτικός δρόμος (Δήμας & Ιακωβάκη, 2000) και αναλύονται τα επιμέρους μοτίβα της, διευκρινίζοντας τα μουσικά μέτρα που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια εκτέλεσης μιας χορευτικής φόρμας. Π.χ. Ικαριώτικο 2/4, χορευτικός δρόμος «Χασαπιά», όπου για την παρουσίαση της χορευτικής φόρμας χρησιμοποιείται 3 φορές το 2/4. Αυτό το σημείο είναι σημαντικό καθώς συνδέεται η ακουστική και η οπτική γνώση της χορευτικής κίνησης, λίγο πριν σηκωθούν οι φοιτητές για την πρακτική χορευτική συμμετοχή τους στο Γ Μέρος.

Γ Μέρος:

Εδώ οι φοιτητές καλούνται να βαδίσουν σκελετικά (ορισμένες φορές εκτός ρυθμού) τη χορευτική φόρμα του νέου χορού για να κατανοήσουν την αρχή και το τέλος της. Στη συνέχεια γίνεται η επιμέρους κατανομή των χορευτικών μοτίβων με ανάλογο ρυθμικό ασκησιολόγιο. Ακολουθεί πρακτική εφαρμογή των παραπάνω με τη χρήση δυο-τριων μελωδιών, τραγουδιών.

Επόμενο στάδιο είναι ο χωρισμός των φοιτητών-χορευτών σε ομάδες. Ο καταμερισμός αυτός επιτυγχάνει την καλύτερη οργάνωση της διδακτικής λειτουργίας, αλλά το πιο σπουδαίο είναι η πρωτοβουλία και η δυναμική που αναπτύσσει ο κάθε μαθητής, εφ' όσον σε κάθε αλλαγή μουσικού κομματιού-τραγουδιού, εναλλάσσεται ο αρχηγός ή πρωτοχορευτής της ομάδας. Έτσι κάθε φοιτητής περνάει από όλες τις θέσεις, παίρνει αποφάσεις, τοποθετείται στο χώρο, συναισθάνεται το ρόλο και τα όρια του σε κάθε περίπτωση (Ιακωβάκη & Δήμας, 1999). Φοιτητές που ποτέ δεν παίρνουν αποφάσεις και δεν αναδεικνύουν την προσωπικότητά και τα χαρίσματά τους, ωθούνται να το κάνουν. Παιδιά παρορμητικά που αγαπούν με υπερβάλλοντα ζήλο να προβάλλουν το εαυτό τους καμιά φορά με απρεπή τρόπο και προσβάλλοντας τους συμφοιτητές τους, αναγκάζονται να δεχθούν τον δεύτερο, τον τρίτο, τον τελευταίο ρόλο. Άλλωστε η ζωή δεν είναι πάντα απλόχερη και ποτέ δεν θα περιμένουν βάρη υπεροχής και νίκης. Η θέση τους στον κύκλο του χορού καθρεπτίζει και τη θέση τους στον κύκλο της ζωής, ο οποίος γυρίζει διαρκώς.

Από πλευράς οργάνωσης της διδακτικής μονάδας ο συγκεκριμένος τρόπος είναι αποδοτικός εφ' όσον υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου απόδοσης (στη θέση του ηγέτη-πρωτοχορευτή) περισσότερων από ένα φοιτητή για κάθε χορευτικό κομμάτι. Επίσης δίνει τη δυνατότητα στον κάθε φοιτητή-χορευτή να περάσει από την θέση του πρώτου τουλάχιστον τέσσερις φορές σε κάθε μάθημα.

Με την προτεινόμενη μεθοδολογία, σε κάθε μαθητή-χορευτή δίνεται η δυνατότητα να περάσει από όλες τις θέσεις του χορευτικού κύκλου τουλάχιστον τέσσερις φορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Ενώ σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας θα περνούσε, μόνον μια φορά απ' τη θέση του πρωτοχορευτή και αυτό θα γινόταν μια φορά στις 15 μέρες, εάν πάρουμε ως βάση την μονόωρη ή δίωρη συχνότητα μαθημάτων εντός μια εβδομάδας (Δήμας & Ιακωβάκη, 1994).

Το συμπέρασμα από την παραπάνω μεθοδολογία είναι ότι: Χορεύουμε τους μουσικούς ήχους και όχι τα βήματα, όπως επίσης δηλώνεται χαρακτηριστικά ότι ο χορός δεν είναι μόνο βήματα, τα βήματα απλά ακολουθούν το όλο γίνεσθαι του χορού και μεταφράζουν μόνο ένα μέρος αυτού! (Δήμας, 2000)

2.2. Γενικές θεωρίες

Μία από τις πρώτες αναφορές στον όρο της ΣΝ έγινε το 1985 από τον Leon Payne. Ακόμη παλαιότερη αναφορά για την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης έγινε από τον Thorndike (1920), ο οποίος χαρακτήρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την "ικανότητα που έχει κάποιος να καταλαβαίνει τους γύρω του και να αντιμετωπίζει με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις". Πολλά χρόνια αργότερα, ο Gardner (1983), εισήγαγε τη θεωρία του για τα πολλαπλά συστατικά της ΣΝ και τις δύο νέες διαστάσεις της ΣΝ: Την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Ο Gardner (1983) υποστήριξε ότι για να αναπτύξει κάποιος την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική και την κοινωνική του νοημοσύνη θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διατηρεί καλή και άμεση επαφή με τα εσωτερικά του συναισθήματα. Μετά τη θεωρητική προσέγγιση του Gardner (1983), ακολούθησαν τα θεωρητικά μοντέλα του Daniel Goleman (1995) που βασίζεται στην επαγγελματική απόδοση και στην ηγεσία, του Salovey και Mayer (1997), το οποίο βασίζεται στην ευφυΐα και του Bar-On (1997), το οποίο εστιάζεται στην ανταπόκριση του ατόμου στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις.

2.3. Θεωρίες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν τη ΣΝ την περιγράφουν ως μία σύνθετη έννοια που συγκεντρώνει μία σειρά από διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες) και σχετίζεται με διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης, όπως το γνωστικό και το δυναμικό πεδίο, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά. Ανάλογα με το πού εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) θεωρίες ικανότητας, β) θεωρίες προσωπικότητας και γ) θεωρίες επίδοσης. Οι θεωρίες ικανότητας περιγράφουν τη ΣΝ ως μία ικανότητα του νου, η οποία έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωσή της με τα υπόλοιπα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται ως επί το πλείστον σε γνωστικές ικανότητες. Οι θεωρίες της

προσωπικότητας θεωρούν τη ΣΝ ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι θεωρίες επίδοσης προσπαθούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την επίδοση και την αποτελεσματικότητα κάποιου στην εργασία με βάση την προσωπικότητά του.

Το θεωρητικό μοντέλο του Gardner (1983): Ο Gardner (1983), διατύπωσε στο βιβλίο του "Frames of Mind", τη θεωρία του για τα πολλαπλά συστατικά της νοημοσύνης, η οποία είναι καθοριστική για την επιτυχία της ζωής του ανθρώπου. Στη θεωρία του συμπεριέλαβε δύο νέες διαστάσεις: την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην αυτογνωσία του ατόμου, στην ικανότητα δηλαδή να κατανοεί τον εαυτό του και τα συναισθήματά του. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερις διαφορετικές ικανότητες: α) την ηγεσία, β) την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί σχέσεις και να διατηρεί τη φιλία του με τους άλλους ανθρώπους, γ) την ικανότητα λύσης των συγκρούσεων και δ) την ικανότητα του ατόμου να αναλύει τα κοινωνικά γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα, η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τα κίνητρα των ατόμων που βρίσκονται γύρω του καθώς και στην ικανότητα ανταπόκρισης και συνεργασίας με τα άλλα άτομα.

Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1995): Ο Goleman περιγράφει τη ΣΝ ως "μία δομή που περιλαμβάνει κάποιες ικανότητες, όπως να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του για να επιτύχει τους στόχους του παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, να ελέγχει την παρορμητικότητά του, να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν είναι απαραίτητο, να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και στις ανησυχίες του να τον εμποδίζουν να σκέφτεται ορθά και να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία". Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ΣΝ αποτελείται από πέντε διαστάσεις: 1) τη γνώση, 2) τη διαχείριση των συναισθημάτων, η οποία περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την ευσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα 3) την κινητοποίηση του εαυτού, 4) την αναγνώριση των συναισθημάτων στους άλλους και 5) τη διαχείριση των σχέσεων, η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία δεσμών και την επίδραση που έχουν τα άτομα της συναναστροφής τους στην καθημερινότητά τους (Goleman,1995).

Το θεωρητικό μοντέλο των Salovey και Mayer (1997): Οι Salovey και Mayer (1997) στο θεωρητικό τους μοντέλο για τη ΣΝ περιλαμβάνουν εκτός από την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική ΣΝ, και κάποιες άλλες ικανότητες που αναφέρονται στο γνωστικό και στο συναισθηματικό σύστημα οργάνωσης της σκέψης του ανθρώπου. Διαχωρίζουν τις ικανότητες σε έξι βασικές κατηγορίες για να ορίσουν τη ΣΝ: 1) Την ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων: Είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του και να νιώθει σιγουριά για αυτά, ώστε να παίρνει τις προσωπικές του αποφάσεις. 2) Την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων: Είναι η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει τα συναισθήματά του, τα οποία μπορεί να είναι άγχος, θυμός, ανησυχία, θλίψη. Έπειτα, το άτομο να είναι ικανό να αντιμετωπίσει τις αρνητικές συνέπειες από μία αποτυχημένη διαχείριση των συναισθημάτων του, ώστε να αποφευχθεί κάποια καταθλιπτική συμπεριφορά. 3) Την ικανότητα παρακίνησης του εαυτού του: Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να ελέγχει, να οργανώνει τα συναισθήματά του και να τα τοποθετεί σε μία σειρά με βάση τους στόχους που επιθυμεί να εκπληρώσει. Οι άνθρωποι που έχουν την παραπάνω ικανότητα είναι πιο δημιουργικοί και αποτελεσματικοί. 4) Την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων στους άλλους: Είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να επικοινωνεί με τα άλλα άτομα πιο αποτελεσματικά. 5) Την ικανότητα διαχείρισης των σχέσεων: Είναι η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, την ικανότητα της ηγεσίας, της δημοτικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων. 6) Το IQ και η ΣΝ, οι οποίες διαφέρουν ως ικανότητες και συχνά το νόημα τους συγχέεται. Το IQ είναι ένας τυπικός δείκτης νοημοσύνης, ενώ η ΣΝ είναι η συναισθηματική οξυδέρκεια. Σύμφωνα με τον Goleman (2001), οι άνθρωποι με υψηλό δείκτη ΣΝ ανεξάρτητα από το κλασικό δείκτη ευφυΐας (IQ), έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν στη ζωή τους από εκείνους με χαμηλότερο δείκτη ΣΝ.

Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (1997): Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On που αναφέρεται στη ΣΝ αποτελείται από πέντε τομείς ικανοτήτων που ο καθένας περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων: 1) Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής αυτογνωσίας, διαβεβαίωσης, αυτοεκτίμησης, αυτοπραγμάτωσης και ανεξαρτησίας, 2) οι διαπροσωπικές ικανότητες αφορούν τη δεξιότητα της κοινωνικής υπευθυνότητας, των διαπροσωπικών σχέσεων και

της ενσυναίσθησης, 3) η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και την ευελιξία, 4) η ικανότητα διαχείρισης του άγχους περιλαμβάνει την ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο του αυθορμητισμού και 5) η γενική διάθεση που αφορά την ευτυχία και την αισιοδοξία. Οι παραπάνω ικανότητες και δεξιότητες επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις.

2.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση

Στην έρευνα του Kerr και των συνεργατών του (2006) διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των επιπέδων της διαχειριστικής (managerial) συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε επιβλέποντες και εργαζόμενους. Στην έρευνα συλλέχθηκαν δεδομένα για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη από τους 38 επόπτες μέσω του τεστ ΣΝ (MSCEIT) και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα της εποπτικής ηγεσίας μέσω δευτεροβάθμιων αξιολογήσεων σε μια έρευνα συμπεριφοράς που περιείχε ερωτήματα σχετικά με την αντιληπτή αποτελεσματικότητα των επιδόσεων του αντίστοιχου επιβλέποντος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μισά από τα αποτελέσματα του MSCEIT μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυροί προγνωστικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, ιδιαίτερα για τους κλάδους του τομέα της βιωματικής (experiential) ΣΝ. Είναι ενδιαφέρον ότι η σχέση μεταξύ των αξιολογήσεων εποπτών και του τομέα αιτιολογικής (reasoning) ΣΝ δεν ήταν όπως αναμενόταν.

Σε 41 στελέχη από ένα μεγάλο οργανισμό δημόσιας υπηρεσίας της Αυστραλίας διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ), της προσωπικότητας, της νοητικής (cognitive) νοημοσύνης και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Οι αναλύσεις αποκάλυψαν ότι η υψηλότερη ΣΝ συσχετίστηκε με υψηλότερη αποτελεσματικότητα ηγεσίας και ότι η ΣΝ εξήγησε διακύμανση που δεν εξηγείται ούτε από την προσωπικότητα ούτε από το IQ. Παρ' όλα αυτά τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών που σχετίζονται με την ΣΝ και την απόδοση δεν δίνουν αδιάψευστα αποτελέσματα εάν η ΣΝ σχετίζεται με την πραγματική απόδοση της ηγεσίας παρά με την αντιληπτή απόδοση (Rosete & Ciarrochi, 2005).

Συμπερασματικά, η σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την αντίληψη της απόδοσης, είναι αμφιλεγόμενη. Από τις λίγες έρευνες που έχουν γίνει έως τώρα, δεν έχουν βρεθεί σίγουρα αποτελέσματα που να φανερώνουν ότι ανάλογα με τη ΣΝ που έχει ο καθένας, μπορεί να εκτιμήσει ακριβώς την απόδοσή του, να την υπερεκτιμήσει ή να την υποτιμήσει.

2.5. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αθλητική Απόδοση

Στην έρευνά τους οι Zizzi, Deaner και Hirschhorn (2003), σχεδίασαν τη μελέτη τους σαν μία προκαταρκτική εξερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη ΣΝ και στην αθλητική απόδοση σε ένα δείγμα 61 παικτών μπίτζμπολ ηλικίας 18-23 ετών προερχόμενοι από έξι ομάδες μπίτζμπολ φοιτητών από τα βορειοανατολικά των Ηνωμένων Πολιτειών. Από τους 61 συμμετέχοντες, οι 40 ταξινομήθηκαν σε αυτούς που χτυπάνε τη μπάλα (66%) και οι 21 ταξινομήθηκαν σε αυτούς που ρίχνουν τη μπάλα (34%). Κάθε ομάδα συμπλήρωσε μία κλίμακα ΣΝ σε μία αίθουσα με ήσυχο περιβάλλον την περίοδο της εποχής της Άνοιξης του 2000. Τα δεδομένα προτείνουν ότι τα συστατικά της ΣΝ εμφανίζονται να συσχετίζονται μέτρια με την απόδοση ρίψης της μπάλας, αλλά δε βρέθηκαν να συσχετίζονται καθόλου με την απόδοση χτυπήματος της μπάλας. Αυτοί που ρίχνουν τη μπάλα έχουν υψηλότερη ΣΝ, διότι έχουν περισσότερο χρόνο να σκεφτούν, ενώ εκείνοι που χτυπάνε τη μπάλα χρησιμοποιούν τις δεξιότητες της ΣΝ σε λιγότερο χρόνο. Η διαδικασία ρίψης της μπάλας, ως εκ τούτου, συχνά απαιτεί αναγνώριση του συναισθηματικού επιπέδου των άλλων και αποτελεσματική επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική) με τους συναθλητές.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Lane και οι συνεργάτες του (2010) εξέτασαν το βαθμό στον οποίο η ΣΝ σχετίζεται με μεταβολές στα συναισθήματα πριν τη βέλτιστη και αναποτελεσματική αθλητική απόδοση. Οι συμμετέχοντες αθλητές (n= 284) συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τη ΣΝ και 2 ερωτηματολόγια που αφορούσαν συναισθήματα, α) συναισθήματα που είχαν πριν τη βέλτιστη απόδοση και β) συναισθήματα που είχαν πριν τη αναποτελεσματική απόδοση. Συνεπείς με τις θεωρητικές προβλέψεις, επαναλαμβανόμενα αποτελέσματα MANOVA κατέδειξαν ευχάριστα συναισθήματα συνδεδεμένα με τη βέλτιστη απόδοση και δυσάρεστα συναισθήματα συνδεδεμένα με τη αναποτελεσματική απόδοση. Τα άτομα που

εμφανίζουν χαμηλότερα σκορ στην κλίμακα της ΣΝ εμφανίζουν δυσάρεστα συναισθήματα πριν τη αναποτελεσματική απόδοση. Συνεπώς, τα άτομα με υψηλά σκορ ΣΝ έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας τις ψυχολογικές τους δεξιότητες και είναι πιο αποδοτικοί στις δραστηριότητές τους.

Με την έρευνά τους ο Crombie και οι συνεργάτες του (2009) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της ομαδικής συναισθηματικής νοημοσύνης (Team EI) των έξι ομάδων κρίκετ και της αθλητικής τους απόδοσης σε έναν εθνικό αγώνα κρίκετ της Νότιας Αφρικής για δύο συνεχείς εποχές. Η ομαδική ΣΝ βασίστηκε σε μετρήσεις των αθλητών πριν την έναρξη του πρωταθλήματος σε κάθε εποχή, όπως και οι ομαδικές μετρήσεις αθλητικής απόδοσης με τους τελικούς βαθμούς κάθε ομάδας στο τέλος του πρωταθλήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομαδική ΣΝ σχετίζεται θετικά με την αθλητική απόδοση των ομάδων κρίκετ. Επιπλέον, η ομαδική ΣΝ αποδείχθηκε ότι αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της αθλητικής απόδοσης, εξηγώντας το 61% στα σημεία καταγραφής.

Από την άλλη όμως στην έρευνα των Laborde και των συνεργατών του (2014) σε 28 τενίστες βρέθηκε ότι τα χαρακτηριστικά της ΣΝ προβλέπουν την έκκριση της κορτιζόλης όμως η απόδοση υπό πίεση δεν προβλέπεται από χαρακτηριστικά της ΣΝ αλλά από την αυτοπεποίθηση και την έκκριση κορτιζόλης. Επίσης σε έρευνα που διερευνά τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, ηλικίας των αθλητών, φύλου και ακαδημαϊκών και αθλητικών επιδόσεων σε 181 αθλητές πανεπιστημίου NCAA Division II, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηλικίας, των ακαδημαϊκών και των αθλητικών επιδόσεων. Μια σημαντική σχέση βρέθηκε μεταξύ φύλου και συναισθηματικής νοημοσύνης με τους αθλητές να έχουν υψηλότερο συνολικό σκορ ΣΝ από τις αθλήτριες, περισσότερη αυτο-διαχείριση και αυτογνωσία.

Συμπερασματικά, υπάρχουν αρκετές ενδείξεις που σχετίζουν την ΣΝ με την αθλητική απόδοση, είτε συσχετίζοντας αυτούς τους δυο παράγοντες θετικά είτε αναφέροντας την ΣΝ ως ικανό παράγοντα πρόβλεψης της απόδοσης.

2.6. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση

Η ομαδική συναισθηματική νοημοσύνη (μετρούμενη με το G-TMMS) σχετίζεται με υψηλότερη σχολική επίδοση (Aritzeta et al., 2016). Οι Malik και Shujja (2013) στη μελέτη τους αξιολόγησαν τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης με το ακαδημαϊκό επίτευγμα σε παιδιά ηλικίας 4ης έως 8ης τάξης με ηλικία 9 έως 13 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτοί που είχαν χαμηλές και υψηλές επιδόσεις είχαν και σημαντικές διαφορές στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα είναι τα αποτελέσματα της Vidal Rodeiro και των συνεργατών της (2012) οι οποίοι υποστήριξαν στην έρευνά τους σε Βρετανούς μαθητές ότι, οι μαθητές υψηλής απόδοσης είχαν υψηλότερες βαθμολογίες ΣΝ από τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και ότι ορισμένες πτυχές της προδιάθεσης Συναισθηματικής Νοημοσύνης (παρακίνηση και χαμηλή παρορμητικότητα) καθώς και η συνολική προδιάθεση ΣΝ ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ως εκ τούτου, οι πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών μπορεί να είναι χρήσιμες και αποτελεσματικότερες από τη εστίαση μόνο στις δραστηριότητες διδασκαλίας και διδακτέας ύλης. Ακόμη συναισθηματική νοημοσύνη υποτίθεται ότι συμβάλλει στην ιεράρχηση της σκέψης και την ικανότητά της να διαχειρίζεται τα συναισθήματα σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος, όπως η λήψη τυποποιημένων εξετάσεων (Brackett et al., 2011).

Μια μελέτη με μαθητές γυμνασίου στην Ισπανία, απέδειξε την υψηλή εγκυρότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη των βαθμών. Τα αποτελέσματα του MSCEIT, που διοργανώθηκαν στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους, συσχετίστηκαν με τελικούς βαθμούς μετά τον έλεγχο τόσο της προσωπικότητας όσο και της ακαδημαϊκής νοημοσύνης (Gil-Olarte et al., 2006). Μεταξύ μαθητών μέσης εκπαίδευσης, οι βαθμολογίες MSCEIT συσχετίστηκαν σημαντικά με τους ακαδημαϊκούς και συμπεριφορικούς τους βαθμούς στο τέλος του έτους μετά τον έλεγχο για βαθμολογίες σε προφορικές δοκιμές (Rivers et al., 2010). Ακόμη οι μαθητές που σκόραραν υψηλότερα στο MSCEIT-ΥV ήταν λιγότερο πιθανό να χαρακτηριστούν από τον δάσκαλό τους ότι έχουν σχολικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων προσοχής και

εκμάθησης. Όπως επίσης ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρουν αρνητικές στάσεις προς το σχολείο και προς τους εκπαιδευτικούς τους (Rivers et al., 2008).

O Ferrando και οι συνεργάτες του (2011) βρήκαν σε 290 προ-εφήβους (ηλικίας 11-12 ετών), ένα θετικό και στατιστικά σημαντικό συντελεστή συσχέτισης μεταξύ της ΣΝ που μετράτε από το Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) και της γενικής ακαδημαϊκής επίδοσης. Το TEIQue-ASF έδειξε υψηλή εγκυρότητα στην πρόβλεψη της γενικής ακαδημαϊκής επίδοσης, αφού έλεγξε για στοιχεία νοημοσύνης, προσωπικότητας και αυτοπροσδιορισμού, όπως επίσης και ο Song και οι συνεργάτες του (2010) ισχυρίστηκαν ότι η ΣΝ έχει μια μοναδική δύναμη να προβλέψει την ακαδημαϊκή επίδοση όπως επίσης και οι γενικές νοητικές ικανότητες. Επίσης ο Petrides και οι συνεργάτες του (2004) μελετώντας 650 μαθητές στη Βρετανική δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστήριξαν ότι η ΣΝ μετριάζει τη σχέση μεταξύ της γνωστικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Επιπροσθέτως, οι μαθητές με υψηλή ΣΝ ήταν λιγότερο πιθανό να είχαν απουσίες και λιγότερο πιθανό να αποβληθούν από το σχολείο. Οι περισσότερες επιδράσεις της ΣΝ επιμένουν ακόμη και μετά τον έλεγχο της διακύμανσης της προσωπικότητας. Όμοια αποτελέσματα σε 96 μαθητές και 96 μαθήτριες με τα ευρήματα να υποστηρίζουν ότι για τους μαθητές, η ΣΝ και η κοινωνική υποστήριξη από συνομηλίκους μπορούσαν να προβλέψουν τον Μ.Ο. και για τις μαθήτριες, η ΣΝ, η κοινωνική υποστήριξη των συνομηλίκους αλλά και η οικογενειακή υποστήριξη προέβλεπαν τον Μ.Ο. (Hogan et al., 2010).

Έρχεται να υποστηρίξει τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα, η μελέτη του Parker και των συνεργατών του (2004) οι οποίοι μελέτησαν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκού επιτεύγματος 667 μαθητές γυμνασίου στο Huntsville της Αλαμπάμα. Όταν οι μεταβλητές Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV) συγκρίθηκαν σε ομάδες που είχαν σημειώσει πολύ διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας (εξαιρετικά επιτυχημένοι μαθητές, μετρίως επιτυχημένοι και λιγότερο επιτυχημένοι βάσει του μέσου όρου βαθμού για το έτος), η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέθηκε στενά με αρκετά διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τέλος ο Cejudo (2017) προτείνει ότι τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι αποτελεσματικά στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των πρωτοβάθμιων μαθητών, όπως στην πειραματική ομάδα του, αποτελούμενη από μαθητές

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έκτης χρονιάς, στους οποίους η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε με σημαντική βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και των συνολικών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Σημαντικό επίσης ρόλο, σύμφωνα με τους Morales and Zafra (2013) παίζει η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών του πρώτου και δευτέρου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε αντίθεση όμως ήρθαν αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε 565 παιδιά ηλικίας από 7 έως 12 ετών στην οποία οι συσχετισμοί μεταξύ της ΣΝ και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος ήταν μέτριες και περιοριζόνταν στα παιδιά 3 ετών όπως προέβλεπε η θεωρία της ΣΝ. Όμως τα υψηλότερα σκορ ΣΝ συσχετίστηκαν με περισσότερες κοινωνικές συμπεριφορές από τους συνομηλίκους καθώς και λιγότερες αντικοινωνικές συμπεριφορές (Manroveli, 2011). Όμοια σε 44 μαθητές τρίτης και έκτης τάξης τα ευρήματα δεν έδειξαν συνολική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής παραγωγικότητας (βαθμοί) (Barisonek, 2005).

2.7. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Στις μέχρι τώρα μελέτες που έχουν γίνει υπάρχει έλλειψη συμφωνίας των ερευνητών που μελετούν το ρόλο των χαρακτηριστικών της ΣΝ στην ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα για την θετική συσχέτιση της ΣΝ με τη ακαδημαϊκή επίδοση ή την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης είναι αμφιλεγόμενα παρ' όλα αυτά οι περισσότερες έρευνες δείχνουν θετικές.

Σχετικά πρόσφατα, ο Lane και οι συνεργάτες του (2009) διερεύνησαν τις σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις καταστάσεις διάθεσης που σχετίζονται με την ιδανική επίδοση σε ανταγωνιστικά αθλήματα και ακαδημαϊκά ζητήματα σε φοιτητές αθλητισμού. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τις ιδανικές και δυσλειτουργικές επιδόσεις και με διαφορές στις καταστάσεις διάθεσης.

Παρατηρώντας τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους τόσο σε σχολικό επίπεδο αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Από την άλλη ο τομέας της έρευνας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης επεκτάθηκε πέρα από αθλητές και μαθητές, σε φοιτητές διαφόρων πανεπιστημίων. Η επιρροή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο

ακαδημαϊκό επίτευγμα, ενδιαφέρει όλο και περισσότερους ερευνητές. Τα στοιχεία των σπουδαστών της Σχολής Παιδαγωγικής αποκτήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου που δίνει πληροφορίες για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών καθώς και για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Έχει διαπιστωθεί ότι δύο τομείς (Self-Emotion Appraisal και Understanding of Emotion) της εξετασθείσας συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται σημαντικά και θετικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα των ερωτηθέντων (Mohzan et al., 2013).

Σε άλλη μελέτη, η βαθμολογία της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν μια πρόβλεψη της καλής συνολικής συνεχούς αξιολόγησης και τελικών αποτελεσμάτων εξέτασης και σχετίζονταν σημαντικά με τις τελικές βαθμολογικές εξετάσεις. Αυτή η μελέτη εξέτασε την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση σε φοιτητές ιατρικής πρώτης και τελευταίας χρονιάς στη Μαλαισία. Οι φοιτητές ιατρικής που ήταν συναισθηματικά έξυπνοι είχαν καλύτερες επιδόσεις τόσο στις συνεχείς αξιολογήσεις όσο και στην τελική επαγγελματική εξέταση. Επομένως, είναι πιθανό ότι η ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών (Chew et al., 2013). Όμοια αποτελέσματα είχε και ο Adeyemo (2007), ο οποίος υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα συσχετίζονται σημαντικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα, όπως διαπιστώθηκε από έρευνα σε 300 προ-πτυχιακούς φοιτητές στη Νιγηρία.

Παρομοίως η Fernandez και οι συνεργάτες της (2012) στη μελέτη τους σχετικά με τις στρατηγικές συναισθηματικής νοημοσύνης και μάθησης και την επίδρασή τους στην ακαδημαϊκή απόδοση μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών νοσηλευτικής, υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προέκυψε ως σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για το ακαδημαϊκό επίτευγμα ($b = 0,25$, $p = 0,023$).

Άλλη μια μελέτη διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκού επιτεύγματος, αυτή τη φορά μεταξύ 151 φοιτητών Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο των Δυτικών Ινδιών (UWI), Μπαρμπέντος, χρησιμοποιώντας τη κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης του Barchard (2001) και μια κλίμακα ακαδημαϊκής επίτευξης. Τα ευρήματα αποκάλυψαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και των έξι συνιστωσών συναισθηματικής νοημοσύνης όπως και αρνητική συσχέτιση με την αρνητική εκφραστικότητα. Επίσης στο ακαδημαϊκό

επίτευγμα, τα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης συνεισέφεραν στο 48%. Κάποιοι παράγοντες της ΣΝ όπως η παρακολούθηση των συναισθημάτων ήταν ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς και η θετική εκφραστικότητα, η αρνητική εκφραστικότητα και το ενδιαφέρον για κατανόηση ήταν άλλοι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης στους 151 προπτυχιακούς φοιτητές Ψυχολογίας. Κάποιοι άλλοι παράγοντες ωστόσο της ΣΝ δεν συνεισέφεραν δεν είχαν κάποια σημαντική συσχέτιση με το ακαδημαϊκό επίτευγμα, συμπεραίνοντας ότι η ακαδημαϊκή επίδοση προβλέπεται μερικώς από τη ΣΝ (Fayombo, 2012; Kiss et al., 2014). Όμοια σε άλλους 163 προπτυχιακούς φοιτητές Ψυχολογίας αποκαλύφθηκε ότι τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και το φύλο προέβλεπαν την ακαδημαϊκή επίδοση, με την συναισθηματική νοημοσύνη να είναι καλύτερος προγνωστικός παράγοντας για το ακαδημαϊκό επίτευγμα (40%) από ότι το φύλο (5%) (Fayombo, 2012). Τέλος, ο Gharetefeh και οι συνεργάτες του (2015) συνιστούν να διδάσκονται δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές με χαμηλό ακαδημαϊκό επίτευγμα καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτο-αποτελεσματικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας και η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να εξηγήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και έρευνες που δεν υποστηρίζουν συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και ακαδημαϊκής επίδοσης όπως σε μια έρευνα με 60 προπτυχιακές Αφρικανο-Αμερικανές φοιτήτριες σε τοπικά κολέγια και πανεπιστήμια του Ατλαντικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου ΣΝ και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Eni-Olorunda & Adesokan, 2015; Kashani et al., 2012; Bradshaw, 2008). Στο ίδιο μήκος κύματος ο Vargas (2014) μελέτησε τον ρόλο των δεξιοτήτων της ΣΝ στο ακαδημαϊκό επίτευγμα σε φοιτητές πανεπιστημίων του Texas. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, στον πληθυσμό που μελετήθηκε, δεν υπήρχαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης και των 10 δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης που μετρούνται από την ESAP (Emotional Skills Assessment Process).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα του Chew και των συνεργατών του (2013), η επίσης σε φοιτητές ιατρικής έρευνα του Austin και των συνεργατών του (2005) παρείχε περιορισμένες αποδείξεις για τη σύνδεση της ΣΝ και της ακαδημαϊκής επίδοσης αυτής της ομάδας σπουδαστών. Οι επιδόσεις στις εξετάσεις κατά τη διάρκεια του φθινοπώρου σε ένα μάθημα που κάλυπτε γενικά θέματα στην ιατρική, ήταν θετικές και σημαντικά

σχετιζόμενες με το σκορ της ΣΝ των φοιτητών, αλλά δεν υπήρξε συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και των επιδόσεων των εξετάσεων αργότερα μέσα στο έτος, δηλαδή στις εξεταστικές της άνοιξης και του καλοκαιριού.

Σε μια άλλη ομάδα προπτυχιακών φοιτητών ψυχολογίας εξετάστηκε η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης να προβλέψει ακαδημαϊκά επιτεύγματα, χρησιμοποιώντας τους τελικούς βαθμούς σαν κριτήριο. Τα αποτελέσματα έδειξαν μόνο μερικά μέτρα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης να προβλέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και κανένα από αυτά τα μέτρα δεν έδειξε αυξανόμενη προβλεπτική ισχύ για ακαδημαϊκή επιτυχία πέρα από τις γνωστικές μεταβλητές και τις μεταβλητές της προσωπικότητας (Barchard, 2003). Όμοια, λίγα χρόνια αργότερα ο Izaguirre (2008) ερεύνησε τη σχέση της ΣΝ στο ακαδημαϊκό επίτευγμα 199 πρωτοετών φοιτητών, χρησιμοποιώντας για τις μετρήσεις του για τη ΣΝ το Emotional Quotient Inventory (EQ-i) και για το ακαδημαϊκό επίτευγμα τον τελικό μέσο όρο βαθμολογίας στο τέλος του εξαμήνου. Τα ευρήματα αυτής της ερευνητικής μελέτης δεν υποστηρίζουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης όπως μετράται από το EQ-i και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Ωστόσο, βρέθηκε μια προγνωστική σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της Ανεξαρτησίας, της Εμπάθειας, της Κοινωνικής Ευθύνης, της Ευελιξίας και της Επίλυσης Προβλημάτων, υποκλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.8. Αντιλαμβανόμενη Επίδοση / Αυτο-αξιολόγηση

Γενικά οι έρευνες που αφορούν την αντιλαμβανόμενη επίδοση, δηλαδή το πώς κατανοούν και πως αξιολογούν διάφορες ομάδες (αθλητές, μαθητές, φοιτητές κλπ) την επίδοσή τους είτε αυτή είναι στον τομέα του αθλητισμού, είτε στον ακαδημαϊκό τομέα, είναι αρκετά περιορισμένες. Η Beyer (1990) στη μελέτη του επιβεβαίωσε ότι οι προσδοκίες των φοιτητών επηρεάζουν την μετά την εξεταστική διαδικασία αυτό-αξιολόγησή τους. Για παράδειγμα, οι άνδρες που γενικά έχουν μεγάλη προσδοκία για τα πιο «αρρενωπά» καθήκοντα υποτίθεται ότι αποδεικνύουν υπερβολικά θετικές αυτό-αξιολογήσεις σε αντίθεση με τις αρνητικές των γυναικών στα ίδια καθήκοντα.

Μια από τις πιο σχετικές έρευνες είναι αυτή των Kolovelonis και Goudas (2018), οι οποίοι μέσα από δυο μελέτες εξέτασαν μεταξύ άλλων, τη συσχέτιση της ακρίβειας του

βαθμού αντιστοιχίας μεταξύ κριθείσας και πραγματικής απόδοσης (βαθμονόμηση) και των προσωπικών αντιλήψεων ικανότητας σε μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτο-αντιλήψεις όπως π.χ. η αυτοεκτίμηση, είχαν ισχυρότερη σχέση με την ακρίβεια βαθμονόμησης σε σύγκριση με τις γενικότερες αυτο-αντιλήψεις (π.χ. παγκόσμια αυτοεκτίμηση). Ωστόσο, δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ παγκόσμιας αυτοεκτίμησης και αθλητικής ικανότητας, ενώ η απόλυτη ακρίβεια των μαθητών φαίνεται να συνδέεται με τον προσανατολισμό του καθήκοντος, την αυτοεκτίμησή τους και την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους.

Σε μια ακόμη μελέτη που διεξήχθη σε παρόμοιο πληθυσμό, οι μαθητές 5^{ης} τάξης έως και 7^{ης} τάξης του Λυκείου (από 9-18 ετών) στο Χονγκ Κονγκ ολοκλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο συμμετοχής σε αθλήματα και βαθμολόγησαν τις δικές τους ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα των διακυμάνσεων ANOVA έδειξαν ότι η συχνότητα και η έκταση της συμμετοχής τείνουν να είναι σημαντικά υψηλότερες για τους μαθητές με υψηλή αυτό-αξιολόγηση από ό,τι για τους μαθητές με λιγότερο ικανοποιητική αυτό-αναφερόμενη απόδοση και ότι αυτή η τάση ήταν σημαντικά ισχυρότερη στις γυναίκες από τους άνδρες και παρούσα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Οι συσχετισμοί μεταξύ συμμετοχής και ακαδημαϊκής επίδοσης ήταν γενικά σημαντικοί αλλά χαμηλοί. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όσοι θεωρούν ότι είναι οι καλύτεροι σε ακαδημαϊκά θέματα είναι ως ομάδα οι συχνότεροι συμμετέχοντες, με ισχυρότερα κίνητρα για συμμετοχή στον αθλητισμό και στη σωματική άσκηση (Lindner, 1999). Ο ίδιος ερευνητής το 2002 ερεύνησε τη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες σε 1447 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (13-17 ετών) και υποστήριξε ότι η αντίληψη των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των δυνατοτήτων τείνουν να είναι υψηλότερες για τους μαθητές με περισσότερο χρόνο συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα για τους άνδρες. Ωστόσο, για τους πραγματικούς ακαδημαϊκούς βαθμούς, αυτή η θετική συσχέτιση δεν βρέθηκε.

Μια ακόμη μελέτη επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός μοντέλου που περιγράφει τον αντίκτυπο τεσσάρων κριτηρίων αυτο-αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής ικανότητας στους στόχους επιτεύξεως των σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη μαθησιακή προσέγγιση και στην ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, η αυτο-αποτελεσματικότητα για την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, η ακαδημαϊκή εντύπωση για τον εαυτό τους και το

αντιλαμβανόμενο επίπεδο κατανόησης είναι διακριτές αυτοεκτίμησης ακαδημαϊκής ικανότητας που έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στο κίνητρο των σπουδαστών, τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, η τρέχουσα μελέτη υποδεικνύει ότι οι σπουδαστές που αντανακλούν υψηλές βαθμολογίες στις τέσσερις μετρήσεις της αυτοπεποίθησης, είναι πιο επίμονοι, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν στόχους προσέγγισης της γνώσης ή / και της απόδοσης, λιγότερο ανήσυχοι, επεξεργάζονται το μαθησιακό υλικό σε βάθος, και επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα μελέτης. Ωστόσο, η μελέτη αυτή προειδοποιεί επίσης ότι η υψηλή αυτο-αντιλαμβανόμενη ικανότητα (π.χ. αντιλαμβανόμενο επίπεδο κατανόησης), εάν δεν συνοδεύεται από τον προσανατολισμό του στόχου της γνώσης, μπορεί να μετατραπεί σε υπερβολική εμπιστοσύνη με αποτέλεσμα χαμηλότερα επίπεδα εμμονής και φτωχότερα αποτελέσματα μελέτης (Zimmerman, 2013).

Επίσης κάποια χρόνια πριν οι Anderman και Midgley (1997) στη μελέτη τους σύγκριναν την εκτιμώμενη απόδοση μαθητών στη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Μελετήθηκαν 341 φοιτητές στην πέμπτη τάξη του δημοτικού και πάλι στην έκτη τάξη στο γυμνάσιο. Οι μαθητές ήταν πιο προσανατολισμένοι στην επίτευξη στόχων (επιθυμούσαν να βελτιώσουν την ικανότητά τους), αντιλαμβανόταν μεγαλύτερη έμφαση στους στόχους των καθηκόντων τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αισθάνονταν πιο ακαδημαϊκά ικανοί στην πέμπτη τάξη στο δημοτικό σχολείο παρά στην έκτη τάξη στο γυμνάσιο.

2.9. Αυτοεκτίμηση και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση

Από τις μέχρι τώρα μελέτες, η συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αντίληψης της επίδοσης είναι υπό διερεύνηση. Σύμφωνα με τον Fitch (1970) πρέπει να μελετηθεί μια σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αντιλαμβανόμενης επίδοσης, καθώς είναι μια απρόσμενη σχέση μεταξύ εσωτερικού-εξωτερικού ελέγχου και αυτοεκτίμησης. Στην έρευνα του σε 135 προπτυχιακούς, βρέθηκε οι φοιτητές να αποδίδουν περισσότερη αιτιότητα στις εσωτερικές πηγές για τα επιτυχημένα αποτελέσματα από ότι για τα αποτυχημένα αποτελέσματα, υποστηρίζοντας μια βελτιωμένη πρόβλεψη αυτοεκτίμησης. Οι φοιτητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση που έλαβαν ανατροφοδότηση αποτυχίας απέδωσαν σημαντικά περισσότερη αιτιότητα στις

εσωτερικές πηγές από ό, τι οι φοιτητές με υψηλή αυτοεκτίμηση οι οποίοι έλαβαν ανατροφοδότηση αποτυχίας. Έτσι υποστήριξαν μια σταθερή πρόβλεψη της αυτοεκτίμησης για τους φοιτητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Οι Shrauger και Terbovic (1976) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης, αντίληψης της ικανότητας και πραγματικής ικανότητας όταν η επίδοση αποδίδεται στον ίδιο τον εαυτό κάποιου ή σε κάποιον άλλο. Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από προπτυχιακούς φοιτητές (44 άνδρες και 43 γυναίκες) με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση, να εκτελέσουν μια διαδικασία και να αξιολογήσουν την επίδοσή τους. 1 εβδομάδα αργότερα είτε επανεξέτασαν τις δικές τους επιδόσεις μετά από την παρακολούθηση μιας βιντεοταινίας από την προηγούμενη συνεδρία τους ή αξιολόγησαν την βιντεοσκοπημένη απόδοση κάποιου "άλλου", που στην πραγματικότητα ήταν ένα μοντέλο που μιμήθηκε την προηγούμενη εμφάνισή τους. Οι φοιτητές με υψηλή αυτοεκτίμηση αντιλαμβάνονταν ότι απέδιδαν καλύτερα στην διαδικασία από ότι οι φοιτητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αν και η απόδοσή τους ήταν στην πραγματικότητα συγκρίσιμη. Οι αξιολογήσεις των δύο ομάδων διέφεραν μόνο όταν σκεφτόταν ότι αυτοβαθμολογούνταν, καλούνταν να αξιολογήσουν δηλαδή τον εαυτό τους και όχι όταν αισθανόταν ότι αξιολογούσαν κάποιον άλλο.

Σε μια άλλη μελέτη, ο Jussim και οι συνεργάτες του (1987) μέτρησαν την αυτοεκτίμηση με την κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg σε 35 φοιτητές και 37 φοιτήτριες. Οι φοιτητές κλήθηκαν να εξεταστούν σε ένα τεστ, όπου οι καθηγητές έδιναν θετική, αρνητική ή καμία ανατροφοδότηση. Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησαν την αυτό-βαθμολόγηση των φοιτητών και τις εκτιμήσεις τους για την βαθμολογία των καθηγητών στην επίδοσή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι φοιτητές με υψηλή αυτοεκτίμηση εκτιμούσαν την επίδοσή τους πιο επιεικώς, όπως και την βαθμολογία των καθηγητών, από ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σε μια έρευνα με συμμετέχοντες εργαζόμενους αποδείχθηκε ότι οι εργαζόμενοι που υπερεκτίμησαν τον εαυτό τους στην αυτό-αξιολόγηση είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση και υψηλή παρακίνηση, ενώ η αυτό-αξιολόγηση των αντρών ήταν πιο θετική από των γυναικών. Επίσης δεν βρέθηκε αυτοί που εκτιμούν ακριβώς τον εαυτό τους να είναι πιο ευφυείς (Lindeman, 1995).

Εν κατακλείδι, δεν υπάρχει ξεκάθαρο συμπέρασμα καθώς έχει παρατηρηθεί άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, είτε να είναι πιο επιεικής όταν εκτιμούν το βαθμό της επίδοσης τους, από ότι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, είτε τις περισσότερες φορές να

υπερεκτιμούν τον εαυτό τους. Επίσης καθώς οι Bohrnstedt και Felson (1983) υποστήριξαν ότι οι αντιλήψεις για την επίδοση είναι πιο ισχυρά συνδεδεμένες με την πραγματική επίδοση, και είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση παρά το αντίστροφο, χρίζεται απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα σε αυτόν τον τομέα.

2.10. Αυτοεκτίμηση και Επίδοση

Όπως αναφέρει η Valentine και οι συνεργάτες της (2004) στη μετανάλυσή τους, πολλοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα πιστεύω και τα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές για τους εαυτούς τους είναι καθοριστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας (Beane, 1994). Αντιθέτως, άλλοι υποστήριξαν ότι τα πιστεύω και η εκτίμηση που έχει ο καθένας για τον εαυτό του είναι είτε άσχετα με το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Emler, 2001 ; Seligman, 1993), είτε χειρότερα συμπεριλαμβανομένου του προβλήματος της ακαδημαϊκής αναποτελεσματικότητας (underachievement) (Stevenson, 1992; Stout, 2000).

Οι μέτριες συσχετίσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης δεν δείχνουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε καλές επιδόσεις. Αντ' αυτού, η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι εν μέρει το αποτέλεσμα της καλής σχολικής επίδοσης. Οι προσπάθειες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών δεν έχουν αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και μπορεί μερικές φορές να είναι αναποτελεσματικές. Η απόδοση στη δουλειά σε ενήλικες συνδέεται μερικές φορές με την αυτοεκτίμηση, αν και οι συσχετίσεις ποικίλλουν ευρέως και δεν έχει καθοριστεί η αιτιότητα. Η επαγγελματική επιτυχία μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και όχι το αντίστροφο. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι χρήσιμη μόνο σε μερικά περιβάλλοντα εργασίας. Οι εργαστηριακές μελέτες γενικά δεν κατάφεραν να βρουν ότι η αυτοεκτίμηση προκαλεί καλή απόδοση, με την σημαντική εξαίρεση ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση αυξάνει την επιμονή μετά την αποτυχία (Baumeister, 2003).

Στην έρευνά τους ο Raskauskas και οι συνεργάτες του (2015), εξέτασαν τον πιθανό προστατευτικό χαρακτήρα της αυτό-αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής αυτοεκτίμησης στη σχέση μεταξύ της θυματοποίησης συνομηλίκων και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Ένα δείγμα 231 μαθητών μέσης εκπαίδευσης συμμετείχε. Τα σχολεία παρείχαν στοιχεία για την ακαδημαϊκή επίδοση και οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια

αυτοελέγχου. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν το συμπέρασμα ότι η αλληλεπίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης μπορεί να μετριάσει τη σχέση μεταξύ θυματοποίησης των συνομηλίκων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Όσοι υπερέβησαν τον μέσο όρο της κοινωνικής αυτοεκτίμησης ανέφεραν χαμηλότερη θυματοποίηση και κατάθλιψη από συνομηλίκους καθώς και υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Ο McGruder (2012) εξέτασε εάν η συμμετοχή σε μικτά σχολεία (αρρένων και θηλέων) ή σε σχολεία ενός φύλου (θηλέων) επηρεάζει την αυτοεκτίμηση και τη συνολική βαθμολογία (GPA) έφηβων κοριτσιών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία. Χρησιμοποιήθηκε η παγκόσμια κλίμακα αυτό-εκτίμησης του Rosenberg σε 224 έφηβα κορίτσια (9^{ης}, 10^{ης} και 11^{ης} τάξης) ηλικίας 14 έως 18 ετών, τα οποία φοιτούσαν τόσο σε θηλέων όσο και σε μικτής εκπαίδευσης δημόσια σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθήτριες που φοιτούσαν σε σχολεία θηλέων ανέφεραν σημαντικά υψηλότερους συνολικά MO βαθμολογίας από ό,τι οι μαθήτριες στα μικτής εκπαίδευσης σχολεία. Επίσης μαθήτριες στα σχολεία θηλέων ανέφεραν ότι έχουν πολύ υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις μαθήτριες που φοιτούν σε μικτά σχολεία. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική επίδραση του βαθμού στο συνολικό MO βαθμολογίας ή την αυτοεκτίμηση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του τύπου του σχολείου και του βαθμού δεν ήταν σημαντική ούτε για το συνολικό MO βαθμολογίας ούτε για την αυτοεκτίμηση.

Γενικά, οι έρευνες γύρω από την αυτοεκτίμηση και την απόδοση δεν δείχνουν υψηλές συσχετίσεις. Στο ίδιο μήκος κλίματος ήταν και η έρευνα, χρόνια πριν, του Lent και των συνεργατών του (1986), όπου διερεύνησαν τη σχέση των πιστεύω της αυτό-εκτίμησης με την εκπαιδευτική / επαγγελματική επιλογή και απόδοση, αξιολογώντας το βαθμό στον οποίο οι πεποισθίσεις αποτελεσματικότητας, σε σχέση με άλλες σχετικές μεταβλητές, προβλέπουν ακαδημαϊκούς βαθμούς, επιμονή και εκτιμώμενες επιλογές καριέρας σε 105 φοιτητές που ασχολούνται με θέματα επιστήμης και μηχανικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα συνεισέφερε σημαντικά στην πρόβλεψη των βαθμών, την επιμονή και το εύρος των εκτιμώμενων επιλογών καριέρας σε τεχνικούς / επιστημονικούς τομείς, όχι όμως και στη γενική αυτοεκτίμηση. Παρόμοια, ο Lane και οι συνεργάτες του (2004) απέδειξε σημαντικές σχέσεις μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης καθώς και ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα διαμεσολαβούσε στη σχέση μεταξύ των επιτευγμάτων απόδοσης και της ακαδημαϊκής

επίδοσης. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την προβλεπτική ικανότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα όχι όμως και της αυτοεκτίμησης.

Αντίστροφα, σε μια άλλη έρευνα, η σχολική επίδοση ερευνήθηκε ως προγνωστικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης. Ο Chohan (2013) μελέτησε σε δυο φάσεις, τη σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση σε μαθητές της 4^{ης} τάξης. Στην πρώτη φάση, πριν τις ετήσιες σχολικές εξετάσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, δεν είχαν σημαντική επίπτωση στην αυτοεκτίμησή τους, ενώ στη δεύτερη φάση η ακαδημαϊκή επίδοση παρουσιάστηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

2.11. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αυτοεκτίμηση

Λίγα χρόνια πριν ο Olson (2008) προσπάθησε να ερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα σε πρωτοετείς φοιτητές ενός ιδιωτικού Χριστιανικού κολλεγίου. Εξέτασε συγκεκριμένα την επιρροή της ΣΝ, της αυτοεκτίμησης και της πνευματικής ευημερίας, στο ακαδημαϊκό επίτευγμα. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση, όταν εξετάζονται μόνες τους σαν μεταβλητές, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, αν και ορισμένες κλίμακες προσεγγίζουν το επίπεδο σημαντικότητας. Επίσης η πνευματική ευεξία από μόνη της συσχετίζεται σημαντικά με τον μέσο όρο βαθμολογίας του πρώτου εξαμήνου του κολλεγίου. Και οι τρεις μεταβλητές σε συνδυασμό, παρέχουν ένα δυνητικό προγνωστικό μοντέλο του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Επίσης ο Kong και οι συνεργάτες του (2012) στην έρευνα τους σε 489 Κινέζους φοιτητές ηλικίας 17-23 ετών, υποστήριξαν ότι η ΣΝ προέβλεπε την ικανοποίηση με τη ζωή και πως η αυτοεκτίμηση διαμεσολαβούσε στη ΣΝ και στην ικανοποίηση με τη ζωή.

Επιπλέον στοιχεία παρέχονται από ευρήματα έρευνας που έγινε σε συνολικά 385 φοιτητές από το πρώτο έτος σπουδών ηλικίας 18-26 ετών που σπούδαζαν φυσική αγωγή και αθλητισμό στο Πανεπιστήμιο Φυσικής Αγωγής στη Βαρσοβία. Χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία σχετικά με την αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική ικανότητα ενώ ο μέσος όρος των βαθμών που αποκτήθηκαν για όλα τα μαθήματα κατά το πρώτο έτος, υιοθετήθηκε ως δείκτης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν επιβεβαιώνουν την υψηλή αυτοεκτίμηση των

πρωτοετών φοιτητών. Οι άνδρες φοιτητές έδωσαν υψηλότερες αξιολογήσεις για την εμφάνιση του σώματος και τη σωματική λειτουργικότητα, την προσωπική δύναμη, τον αυτοέλεγχο και την ικανότητα. Έδειξαν επίσης υψηλότερο επίπεδο παγκόσμιας αυτοεκτίμησης και κοινωνικής ταυτότητας. Επίσης, βρέθηκαν υψηλές σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Υπήρχαν ακόμη ελαφρώς λιγότερες συσχετίσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ικανότητας. Μόνο ένας θετικός προγνωστικός δείκτης των μέσων αξιολογήσεων διαπιστώθηκε στους άνδρες φοιτητές (αυτοέλεγχος) και στις γυναίκες (ικανότητες) αντίστοιχα. Εν κατακλείδι, το προφίλ της αυτοεκτίμησης των μαθητών φυσικής αγωγής καταδεικνύει την υψηλή αυτοεκτίμησή τους, ειδικά σε τομείς που σχετίζονται με τον τομέα σπουδών τους. Ορισμένες παραλλαγές στις συνιστώσες της αυτοεκτίμησης των ανδρών και των γυναικών αντικατοπτρίζουν τις διαφορές μεταξύ των φύλων που είναι χαρακτηριστικές για τον πληθυσμό της Πολωνίας (Guszkowska, 2016).

2.12. Ποιοτική Έρευνα στον Παραδοσιακό Χορό

Οι παραδοσιακοί χοροί και δη οι Ελληνικοί παραδοσιακοί χορού είναι ένα πολυδιάστατο αντικείμενο ενασχόλησης και μελέτης. Δεν είναι μια απλή αποτύπωση βημάτων και η προσπάθεια δημιουργίας ομοιομορφίας και αυθεντικότητας στην παρουσίασή τους σε πολιτιστικές εκδηλώσεις και παραστάσεις, αλλά πίσω τους κρύβουν ένα ολόκληρο πολιτισμό, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, καταθέσεις ψυχής, μαρτυρίες γεγονότων, έκφραση εσωτερικού κόσμου, την αγάπη, τη χαρά αλλά και τον πόνο, τον θάνατο, την ξενιτιά. Ο σχηματισμός κύκλου αλλά και οι διάφορες λαβές από τα χέρια δήλωναν την ενότητα της κάθε κοινότητας, την ανάγκη να βρεθεί ο ένας με τον άλλον και να μοιραστούν τα ίδια γεγονότα.

Όντας οι περισσότεροι ελληνικοί χοροί κοινοτικοί και κυκλικοί, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της κατάστασης των νέων με ψυχικές ασθένειες. Η ομαδική κίνηση είναι πολύ δυνατή και έχει χρησιμοποιηθεί από τους αρχαίους χρόνους για να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν δύσκολες συγκινήσεις, όπως πόνο ή θυμό, και να μειώσουν το άγχος. Από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ομάδας, τα άτομα αποκτούν την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου και δημιουργούν επίσης κανάλια επικοινωνίας (Φιλίππου, 2015). Αυτό το συναίσθημα είναι

τόσο ισχυρό και πρωτόγονο που αγγίζει τα βαθύτερα συναισθήματα του ατόμου (Spenser, 1985). Ο κύκλος χρησιμοποιήθηκε από τους πρώτους χορευτές, καθώς επιτρέπει τη συνύπαρξη όλων σε μια ομάδα και ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία να οδηγήσει σε έναν ασθενή, κάθε φορά σε ένα διαφορετικό, που αυτοσχεδιάζει την καθοδήγηση όλων των άλλων (Φιλίππου, 2014, Πίτση & Φιλίππου, 2014). Από την ποιοτική έρευνα των Borges da Costa και Cox (2016) αναφέρεται ότι, μέσω των εμπειριών των συμμετεχόντων, των δασκάλων και των διοργανωτών στους κυκλωτικούς χορούς, που είναι παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο προέρχεται απ' την παράδοση των λαϊκών χορών, οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν μια αίσθηση της έννοιας και ικανοποίησης μέσω της συμμετοχής σε κυκλικό χορό και την συμβολή αυτής στην ευημερία. Συγκεκριμένα, κατέληξαν σε αποτελέσματα που κατηγοριοποιούνται στις απόψεις «της μοναδικής εμπειρίας να εμπλέκεσαι σε κυκλικούς χορούς» και στην κατάληξη «δεν μπορώ να φανταστώ τη ζωή μου χωρίς αυτό».

Ποιοτικές έρευνες πάνω στο χορό έχουν γίνει αρκετές μελετώντας κυρίως τα οφέλη στην ποιότητα ζωής και στην υγεία, αλλά και την διαδικασία μάθησης, την παρακίνηση και την προσήλωση. Επίσης πάνω στο θέμα του χορού που συνδέεται άμεσα με το στοιχείο του πολιτισμού, όπως για παράδειγμα στη μελέτη των Colquhoun και Dockery (2012), οι οποίοι διερεύνησαν τον συνδυασμό κρίκο πολιτισμού και ευημερίας στους αυτόχθονες Αυστραλιανούς. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας δείχνουν ότι η ευημερία των αυτόχθονων ανθρώπων ενισχύεται όταν διατηρούν την «παραδοσιακή» τους κουλτούρα. Αυτά προήλθαν από δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες ήταν: «Τι είναι αυτό από τον πολιτισμό των Aboriginal ή των Torres Strait Islander που θα βοηθήσει το παιδί σας να μεγαλώσει δυνατά;» και «Εκτός από την υγεία και την ευτυχία, τι θέλεις για το παιδί σου;». Ο πολιτισμός είναι το κυρίαρχο θέμα καθώς το να μαθαίνεις για τον παραδοσιακό πολιτισμό είναι ένα σημαντικό μέρος της ανάπτυξης της ταυτότητας. Τα υπόλοιπα θέματα που αναδύονται φαίνονται να σχετίζονται με την πολιτισμική ταυτότητα, την πολιτισμική υπερηφάνεια, την κατανόηση του πολιτισμού και την αίσθηση του ανήκειν. Μέσα σε αυτά η παραδοσιακή κουλτούρα, στην οποία περιλαμβάνεται η παραδοσιακή φορεσιά, ο παραδοσιακός χορός και το τραγούδι που μεταλαμπαδεύονται από τη μεγαλύτερη γενιά στις νεότερες («Ο παππούς και ο θείος είναι παραδοσιακοί χορευτές και θα τον διδάξουν το ίδιο και θα μάθει από αυτούς»).

Σε μια άλλη μελέτη με 10 συμμετέχοντες ηλικίας 14-25 ετών που παρακολουθούσαν μαθήματα χορού, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις που αφορούσαν τα κίνητρα, τη φύση της εμπειρίας στην τάξη, τον αντίκτυπο στην εικόνα του σώματος και άλλες επιπτώσεις για την υγεία και την ευημερία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στην χορευτική τάξη σχετίζονται με κοινωνικές, κοινοτικές / πολιτιστικές ή άλλες αξίες, υπάρχει σεβασμός των συμμετεχόντων στους παλαιότερους δασκάλους καθώς και μια αίσθηση εμπιστοσύνης από τη συμμετοχή που παρέχει επίσης ευκαιρίες για εμπειρίες (Gardner et al., 2008).

Όσον αφορά τον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό συγκεκριμένα, οι ποιοτικές μελέτες έχουν εστιάσει στους λόγους συμμετοχής σε χορευτικά συγκροτήματα, στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας όπως και στα οφέλη στην υγεία μέσα από τη συμμετοχή. Συγκεκριμένα οι Ζάνου, Χασάνδρα και Γούδας (2001) μέσα από την ποιοτική διερευνητική μελέτη τους θέλησαν μέσω μιας σειράς ερωτήσεων και 10 συνεντεύξεων, να καταγράψουν τους λόγους για τους οποίους συμμετέχει κανείς σε χορευτικά συγκροτήματα αλλά και προτάσεις για προσέλκυση νέων ατόμων στα χορευτικά. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα οι σημαντικότεροι λόγοι για συμμετοχή ήταν η παρέα, η διασκέδαση, ο χοροδιδάσκαλος και η παράδοση, ενώ δελεαστικοί λόγοι για προσέλκυση νέων ατόμων ήταν τα ταξίδια και οι παραστάσεις-εκδηλώσεις. Αντίστοιχα στη Φιλανδία τα κίνητρα συμμετοχής των χορευτών τεσσάρων ειδών χορού (παραδοσιακού, Ballroom, μπαλέτου και μοντέρνου) διακρινόταν στους παράγοντες: Αυτό-έκφραση, Κοινωνικές επαφές, Φυσική κατάσταση, Επίτευγμα – Παρουσίαση, Προετοιμασία για μια καριέρα, καθώς επίσης και το να ξεφεύγουν από τη ρουτίνα της καθημερινότητας (Nieminen, 1998).

Επιπρόσθετα σε μια άλλη έρευνα με ομογενείς Έλληνες την Αμερικής, διαπιστώθηκε μέσα από την παρατήρηση ότι οι παραδοσιακοί εθνικοί χοροί συντελούν στη διαβίβαση την πολιτιστικής γνώσης και στην κοινωνικοποίηση μεταξύ της κοινωνίας των ομογενών Ελλήνων της Αμερικής μέσω της επαφής και αλληλεπίδρασης των γενεών. Επίσης δημιουργούνται φιλίες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων με κοινές παραδόσεις και αξίες και αναπτύσσεται μια ισχυρή εθνική ταυτότητα μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνία (Issari, 2011). Ακόμα τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού που είναι η συνοδεία μουσικής, η αερόβια άσκηση, οι ρυθμικές και επαναλαμβανόμενες κινήσεις, η ημικυκλική μορφή χορού, η ποικιλία των βημάτων,

οι κινήσεις και οι χορευτικές κατευθύνσεις, η έλλειψη ανταγωνισμού, η ευχαρίστηση και η διασκέδαση που βοηθά τους συμμετέχοντες να ξεφύγουν από τα προβλήματά τους οδηγούν στα σωματικά, ψυχολογικά, πνευματικά και κοινωνικά οφέλη στην υγεία (Argiriadou, 2018).

Στην έρευνά του οι Tsompranaki και Benn (2011) σύγκριναν τις απόψεις φοιτητών χορού για την εκπαίδευση και κατάρτιση πάνω στο χορό, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις αντιλήψεις τους για τις ευκαιρίες που προσφέρονται στα μαθήματα που διατίθενται στην Αγγλία και στην Ελλάδα. Για να διερευνηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των αγγλικών και ελληνικών συστημάτων εκπαίδευσης χορού, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε φοιτητές χορού (18), παρακολούθηση διαλέξεων και ανοιχτά ερωτηματολόγια σε 97 μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σπουδαστές από τα ελληνικά ιδρύματα ανησυχούν για το χαμηλό επίπεδο και την έλλειψη περαιτέρω δυνατοτήτων στις σπουδές χορού, ενώ οι φοιτητές από τα αγγλικά ιδρύματα εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για το επίπεδο και το εύρος των διαθέσιμων ευκαιριών. Στην Ελλάδα όμως εφαρμόζεται μια κατά κύριο λόγο διδακτική προσέγγιση με έμφαση στην αλληλεπίδραση καθηγητή – εκπαιδευομένου, σε αντίθεση με τα αγγλικά ιδρύματα που εφαρμόζουν μια πιο ολιστική προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, έχουν υπάρξει ποιοτικής μορφής έρευνες σχετικά με το χορό αλλά και πιο συγκεκριμένα με τον ελληνικό παραδοσιακό χορό που να εστιάζουν κυρίως στους λόγους συμμετοχής σε χορευτικούς συλλόγους αλλά και πιο γενικές γύρω από τις μεθόδους διδακτικής, παρ' όλα αυτά υπάρχει ένα κενό στη σημασία του χορού, στα οφέλη που προσφέρει και στο λόγο ύπαρξης του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως υποχρεωτικό μάθημα του βασικού κύκλου σπουδών στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. της χώρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 78 άτομα (47 άντρες, 31 γυναίκες) ηλικίας 18-32 ετών (Μ.Ο.= 19.2). Τα άτομα αυτά ήταν φοιτητές και φοιτήτριες που ολοκλήρωσαν επιτυχώς την παρακολούθηση του μαθήματος «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών», μάθημα κορμού στο βασικό κύκλο σπουδών, της ΤΕΦΑΑ Τρικάλων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και εξετάστηκαν στο μάθημα αυτό.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

	Άνδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Ηλικία συμμετεχόντων	44	19.27	2.3	27	19.2	2.1	71	19.24	2.2
	N	%		N	%				
Προηγούμενη εμπειρία με Παρ. Χορούς									
Ναι	11	28.6		15	27.2		26	27.6	
Όχι	35	42.9		12	65.2		47	59.3	
Σύνολο	46	71.4		27	92.4		73	86.9	
Έτος Σπουδών									
1 ^ο Έτος	37	48.7		25	32.9		62	81.6	
2 ^ο Έτος	0	0.0		0	0.0		0	0	
3 ^ο Έτος	3	3.9		1	1.3		4	5.3	
4 ^ο Έτος	5	6.6		4	5.3		9	11.8	
Επί πτυχίω	1	1.3		0	0.0		1	1.7	
Σύνολο	46	60.5		30	39.5		76	100	

Ποσοτική έρευνα

Από τους συμμετέχοντες καταγράφηκαν κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το έτος σπουδών και η προηγούμενη εμπειρία με τους Ελληνικούς Παραδοσιακούς Χορούς. Στον Πίνακα 1 φαίνονται αυτά τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Από τα 78 άτομα, τα 74 έδωσαν εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου και τα 68 βαθμολογήθηκαν. Ανάλογα με την απόκλιση που είχε ο εκτιμώμενος βαθμός από τον πραγματικό τους βαθμό, τα 68 άτομα που εξετάστηκαν διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: α) αυτούς που υπερεκτίμησαν την επίδοσή τους και είχαν απόκλιση από 1 έως 3 βαθμούς πάνω από ότι πραγματικά πήραν, β) αυτούς που εκτίμησαν ακριβώς την επίδοσή τους, δηλαδή το βαθμό που εκτίμησαν ότι θα πάρουν αυτόν και πήραν και γ) αυτούς που υποτίμησαν την επίδοσή τους και είχαν απόκλιση 1 και 2 βαθμούς κάτω από τον πραγματικό τους βαθμό (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Διαχωρισμός ομάδων με βάση την εκτιμώμενη βαθμολογία.

Βαθμολογία	Αριθμός ατόμων
Υπερεκτιμημένη	13
Ακριβής	26
Υποτιμημένη	29
Σύνολο	68

Ακόμη όσοι εξετάστηκαν, χωρίστηκαν με βάση την τελική τους βαθμολογία σε 4 κατηγορίες: α) άτομα που αρίστευσαν και πήραν βαθμό 9 και 10 «άριστα», β) άτομα που τα πήγαν «πολύ καλά» και πήραν βαθμό 7 και 8, γ) άτομα που πέρασαν το μάθημα και τα πήγαν «καλά», πήραν δηλαδή βαθμό 5 και 6 και δ) άτομα που απέτυχαν, δηλαδή πήραν από 1 έως 4 στις εξετάσεις. Η κατανομή του δείγματος σε κατηγορίες ανάλογα το βαθμό της εξέτασης τους φαίνεται παρακάτω, στον Πίνακα 3.

Με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες. Αυτοί που είχαν σκορ <2 χαρακτηρίστηκαν ως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοί που είχαν ≥ 2 ως άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 3. Διαχωρισμός ομάδων με βάση την τελική βαθμολογία.

Αποτέλεσμα Εξετάσεων	Αριθμός ατόμων
«Άριστα»	14
«Πολύ Καλά»	31
«Καλά»	15
«Απέτυχαν»	8

Η πραγματοποίηση της Ερευνητικής Εργασίας εγκρίθηκε από την Επιτροπή Βιοηθικής και Δεοντολογίας της ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με την υπ. Αριθμ. 2-1/5-6-2019 συνεδρίαση και ανακοινώθηκε με την υπ. αριθμ.. Πρωτ: 1518 επιστολή (Παράρτημα 1).

3.2 Όργανα Μέτρησης

Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 2 ερωτηματολόγια, ένα για τη συναισθηματική Νοημοσύνη και ένα για την Αυτοεκτίμηση, παρουσιασμένα συνολικά σε 3 σελίδες. Όλα τα εργαλεία μέτρησης είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Πίνακας 4. Δείκτες α του Cronbach για τους παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Μεταβλητή	Δείκτες α του Cronbach
Έλεγχος Συναισθημάτων	.79
Χρήση Συναισθημάτων	.75
Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον	.87
Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	.83

Α) *Συναισθηματική Νοημοσύνη*: Είναι η Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΕΚΣΥΝ; Tsaousis, 2008): Πρόκειται για μία κλίμακα 52 ερωτήσεων με 5 διαβαθμίσεις, όπου ο συμμετέχων θα επιλέξει σε κάθε ερώτηση, εκείνη την απάντηση που τον αντιπροσωπεύει περισσότερο. Μέσω των ερωτήσεων αξιολογούνται 4 βασικές συναισθηματικές δεξιότητες: 1) Έλεγχος των Συναισθημάτων, 2) Χρήση των

Συναισθημάτων, 3) Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον και 4) Αναγνώριση και έκφραση των Συναισθημάτων. Με βάση τους πρώτους ελέγχους που έγιναν από τον κατασκευαστή της, η κλίμακα έχει καλή εγκυρότητα .85 και αξιοπιστία .89 (Tsaousis, 2008). Στον Πίνακα 4 φαίνονται οι δείκτες εσωτερικής συνοχής (α Cronbach) για τους παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην παρούσα έρευνα.

Β) Αυτοεκτίμηση: Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 10 ερωτήσεων σε τετραβάθμια κλίμακα (Rosenberg, 1989), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές στον ελληνικό πληθυσμό και αναφέρεται ότι έχει καλή αξιοπιστία (π.χ. Ζήση, 2001, $\alpha=.78$, Σπανέα, Αναγνωστόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, & Σκάρλος, 2005, $\alpha=.84$). Υπολογίστηκε ο δείκτης συνοχής και στην παρούσα έρευνα και βρέθηκε $\alpha=0.75$.

3.3 Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων

Ποσοτική έρευνα

Με το πέρας των μαθημάτων και την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης του μαθήματος «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών», δόθηκε σε όλους τους φοιτητές ένα έντυπο με τις οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που αφορά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκαν οδηγίες 5-10 λεπτών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ακολούθησαν σχετικές απορίες σχετικά με το περιεχόμενο του. Οι συμμετέχοντες είχαν χρόνο να διαβάσουν και μόνοι τους τις οδηγίες καθώς το είχαν μπροστά τους σε έντυπη μορφή. Στη συνέχεια τους δόθηκαν τα ερωτηματολόγια τα οποία και συμπλήρωσαν χωρίς την πίεση του χρόνου, ζητώντας να τα φέρουν μέσα σε μία εβδομάδα. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εγώ βρισκόμουν στην ίδια αίθουσα προς επίλυση κάθε απορίας. Την ίδια μέρα συμπλήρωσαν μαζί με το ερωτηματολόγιο και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτος σπουδών, σχολή, παλαιότερη ενασχόληση με τους Ελληνικούς Παραδοσιακούς Χορούς κ.ά.). Την ημέρα των εξετάσεων πριν μπουν στην αίθουσα των χορών για εξέταση, συμπλήρωσαν με τον ίδιο τρόπο το ερωτηματολόγιο που αφορούσε την αυτό-εκτίμηση.

Οι εξετάσεις έγιναν δια ζώσης ενώπιων 7-μελούς εξεταστικής επιτροπής, όπου ο φοιτητής αξιολογήθηκε στη διδαχθείσα ύλη, σε πράξη και θεωρία, πρακτικά και προφορικά αντίστοιχα. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε ανά ομάδες, 6 εξεταζόμενων φοιτητών, σε χρονική διάρκεια μίας ώρας. Με το πέρας των εξετάσεων και ενώ είχε τελειώσει η διαδικασία της εξέτασης, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την επίδοσή τους και να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους, εκτιμώντας την απόδοσή τους από το 1 έως το 10. Αυτό αποτελούσε υποχρεωτικό κομμάτι των εξετάσεων, όπως γίνεται σταθερά κάθε χρόνο στις εξετάσεις του εν λόγω μαθήματος. Κατά τη διαδικασία αυτή οι συμμετέχοντες ηχογραφούνταν.

Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, τα αποτελέσματα κατηγοριοποιήθηκαν, οι εκτιμήσεις των επιδόσεων καταγράφηκαν και πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Ποιοτική έρευνα

Για το σκοπό της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε συσκευή ηχογράφησης. Οι φοιτητές είχαν ενημερωθεί και είχαν υπογράψει ότι επιθυμούν να συμμετάσχουν και δέχονται να καταγραφούν και να χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που προκύπτουν μέσα από τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις.

Μετά τη διαδικασία των εξετάσεων, και ενώ βρισκόταν οι φοιτητές ακόμη μέσα στην αίθουσα και είχαν αξιολογήσει την επίδοσή τους, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, στα πλαίσια μιας ελεύθερης κουβέντας. Είχε διευκρινιστεί πως το κομμάτι αυτό δεν έχει να κάνει με τις εξετάσεις και τη βαθμολογία. Οι ερωτήσεις απευθύνονταν προς και τα 7 άτομα που αποτελούσαν κάθε φορά την εξεταζόμενη ομάδα. Όποιος ήθελε μπορούσε να πει τη γνώμη του, κάποιος άλλος να συμπληρώσει τη δική του άποψη, κάποιος άλλος να διαφωνήσει. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 5 και δεν ήταν απαραίτητο να απαντάνε και τα 7 άτομα σε όλες τις ερωτήσεις, παρά μόνο όποιος το επιθυμούσε και ήθελε να εκφράσει τη γνώμη του.

3.4 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 21. Αρχικά, έγινε ανάλυση εσωτερικής συνοχής (Scale reliability analysis) για τις ερωτήσεις της ΣΝ και τις ερωτήσεις της Αυτοεκτίμησης. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε $p < .05$.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Απόδοση

Α) Για να εξεταστούν διαφορές στους παράγοντες της ΣΝ ως προς την αντίληψη για την βαθμολογία έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way MANOVA). Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι τέσσερις παράγοντες της ΣΝ: α) Έλεγχος των Συναισθημάτων, β) Χρήση των Συναισθημάτων, γ) Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον και δ) Έκφραση και Αναγνώριση των Συναισθημάτων. Η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε τρία επίπεδα που αντιστοιχούσαν στην εκτιμώμενη βαθμολογία (υπερεκτιμημένη, ακριβής, υποτιμημένη). Ακολούθησε εξέταση μονομεταβλητών τεστ για να μελετηθούν οι διαφορές σε κάθε παράγοντα της ΣΝ ανάλογα με την αντίληψη της βαθμολογίας (υπερεκτιμημένη, ακριβής, υποτιμημένη). Οι αναλύσεις των post hoc τεστ έγιναν με τεστ Bonferroni.

Β) Για να εξεταστούν διαφορές στους παράγοντες της ΣΝ ως προς την τελική βαθμολογία έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way MANOVA). Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι τέσσερις παράγοντες της ΣΝ: α) Έλεγχος των Συναισθημάτων, β) Χρήση των Συναισθημάτων, γ) Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον και δ) Έκφραση και Αναγνώριση των Συναισθημάτων. Η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε τέσσερα επίπεδα που αντιστοιχούσαν στον πραγματικό βαθμό που πήραν στην εξέταση (αυτοί που απέτυχαν, αυτοί που τα πήγαν καλά, αυτοί που τα πήγαν πολύ καλά και αυτοί που αρίστευσαν). Ακολούθησε εξέταση μονομεταβλητών τεστ για να μελετηθούν οι διαφορές της ΣΝ σε κάθε επίπεδο ανάλογα με το αποτέλεσμα της εξέτασης (απέτυχαν, τα πήγαν καλά, τα πήγαν πολύ καλά και αρίστευσαν). Οι αναλύσεις των post hoc τεστ έγιναν με τεστ Bonferroni.

Αυτοεκτίμηση και Επίδοση

A) Για να εξεταστούν διαφορές στην Αυτοεκτίμηση ως προς την αντίληψη για την βαθμολογία έγινε ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε τρία επίπεδα που αντιστοιχούσαν στην εκτιμώμενη βαθμολογία (υπερεκτιμημένη, ακριβής, υποτιμημένη). Οι αναλύσεις των post hoc τεστ έγιναν με τεστ Bonferroni.

B) Για να εξεταστούν διαφορές στην Αυτοεκτίμηση ως προς την τελική βαθμολογία έγινε ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε τέσσερα επίπεδα που αντιστοιχούσαν στον πραγματικό βαθμό που πήραν στην εξέταση (αυτοί που απέτυχαν, αυτοί που τα πήγαν καλά, αυτοί που τα πήγαν πολύ καλά και αυτοί που αρίστευσαν). Οι αναλύσεις των post hoc τεστ έγιναν με τεστ Bonferroni.

Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Για να εξεταστούν διαφορές στους παράγοντες της ΣΝ ως προς την Αυτοεκτίμηση έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way MANOVA). Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι τέσσερις παράγοντες της ΣΝ: α) Έλεγχος των Συναισθημάτων, β) Χρήση των Συναισθημάτων, γ) Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον και δ) Έκφραση και Αναγνώριση των Συναισθημάτων. Η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δύο επίπεδα που αντιστοιχούσαν στην εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους (υψηλή, χαμηλή). Ακολούθησε εξέταση μονομεταβλητών τεστ για να μελετηθούν οι διαφορές σε κάθε παράγοντα της ΣΝ ανάλογα με την εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους (υψηλή, χαμηλή).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

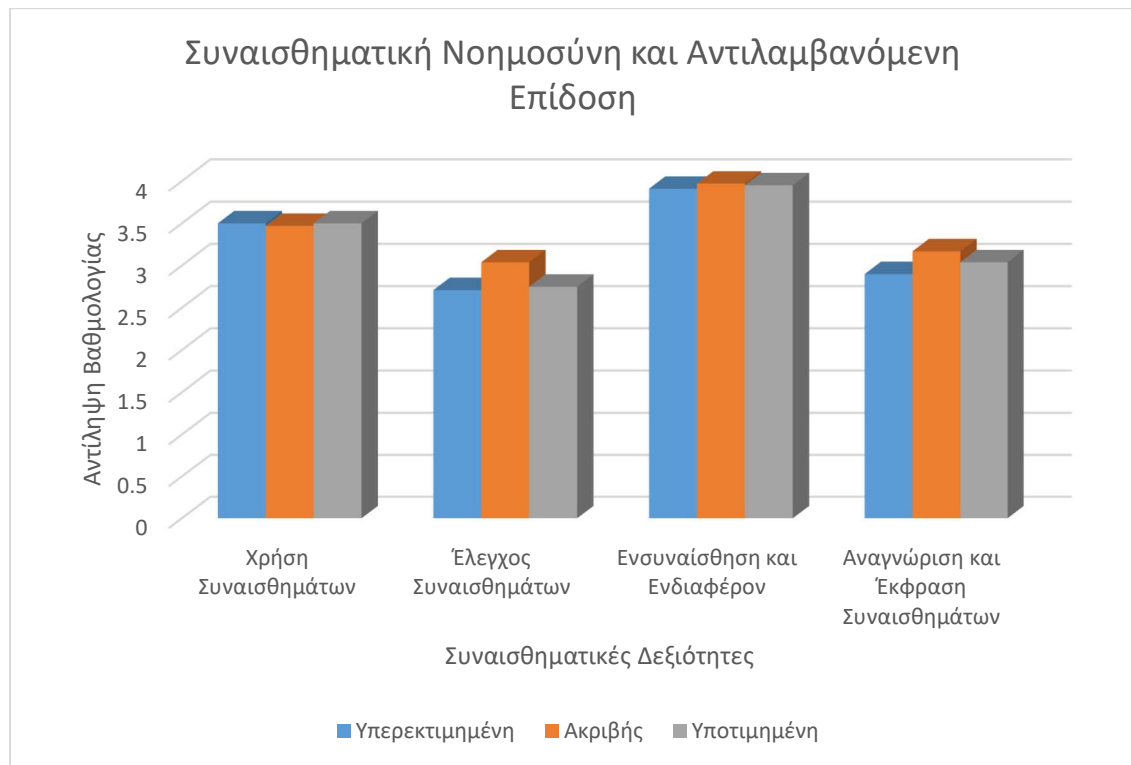
Ποσοτική Έρευνα

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ακαδημαϊκή Επίδοση

A) Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way MANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν διαφορές στους παράγοντες της ΣΝ (Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον, και Έλεγχος Συναισθημάτων) ως προς την αντίληψη της βαθμολογίας (υπερεκτιμημένη, ακριβής, υποτιμημένη). Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε όλους τους παράγοντες της ΣΝ και για τις τρεις κατηγορίες εκτιμώμενης βαθμολογίας. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ΣΝ ($Wilks' \Lambda = 0.92$, $F_{4,8} = 0.63$, $p > .05$, $\eta^2 = .04$).

Πίνακας 1. Βασικές συναισθηματικές δεξιότητες της ΣΝ σε σχέση με την αντίληψη της βαθμολογίας.

	Υπερεκτιμημένη		Ακριβής		Υποτιμημένη	
	M	SD	M	SD	M	SD
Χρήση Συναισθημάτων	3.50	0.46	3.47	0.46	3.50	0.54
Έλεγχος Συναισθημάτων	2.71	0.56	3.04	0.72	2.75	0.72
Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον	3.91	0.46	3.97	0.47	3.95	0.60
Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	2.90	0.42	3.17	0.74	3.04	0.80

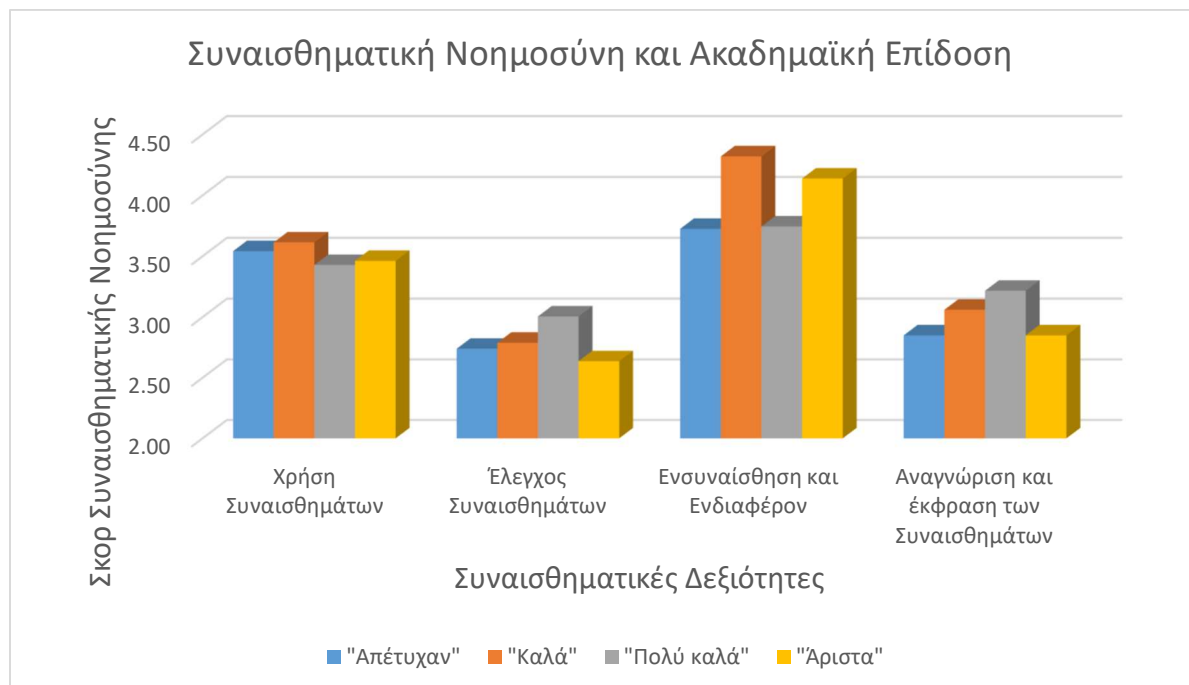


Γράφημα 1. Βασικές συναισθηματικές δεξιότητες της ΣΝ σε σχέση με την αντίληψη της βαθμολογίας.

Β) Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way MANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν διαφορές στους παράγοντες της ΣΝ (Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον, και Έλεγχος Συναισθημάτων) ως προς την τελική βαθμολογία (αυτοί που απέτυχαν, αυτοί που τα πήγαν καλά, αυτοί που τα πήγαν πολύ καλά και αυτοί που αρίστευσαν). Στον Πίνακα 2 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε όλους τους παράγοντες της ΣΝ και για τις τέσσερις κατηγορίες βαθμολογίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ΣΝ ($Wilk's \Lambda = 0.69, F_{4,12} = 2.00, p < .05, \eta^2 = .12$). Η εξέταση των μονομεταβλητών τεστ έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ΣΝ για τον παράγοντα Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον ($F_{3,68} = 6.60, p < .01, \eta^2 = .24$). Από την ανάλυση post hoc του Bonferroni, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 τα άτομα που πέτυχαν καλή βαθμολογία είχαν σημαντικά καλύτερο σκορ από τα άτομα που απέτυχαν ($p < .05$) και αυτά που πέτυχαν πολύ καλή ($p < .01$) βαθμολογία.

Πίνακας 2. Βασικές συναισθηματικές δεξιότητες της ΣΝ ανάλογα με το αποτέλεσμα της εξέτασης των συμμετεχόντων και την κατανομή τους σε ομάδες.

	Απέτυχαν		Καλά		Πολύ Καλά		Άριστα	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Χρήση Συναισθημάτων	3.54	0.57	3.61	0.45	3.43	0.48	3.46	0.49
Έλεγχος Συναισθημάτων	2.74	0.39	2.79	0.72	3.00	0.70	2.64	0.78
Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον	3.72	0.43	4.32	0.43	3.74	0.47	4.14	0.50
Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	2.85	0.61	3.06	0.82	3.21	0.59	2.85	0.89



Γράφημα 2. Βασικές συναισθηματικές δεξιότητες της ΣΝ ανάλογα με το αποτέλεσμα της εξέτασης των συμμετεχόντων και την κατανομή τους σε ομάδες.

Αυτοεκτίμηση και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Α) Η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν διαφορές στην Αυτοεκτίμηση ως προς την εκτίμηση της βαθμολογίας (υπερεκτιμημένη, ακριβής, υποτιμημένη). Στον Πίνακα 3 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Αυτοεκτίμησης ανάλογα με την κατηγορία εκτιμώμενης βαθμολογίας. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{2,67} = 2.09, p > .05, \eta^2 = .06$).

Πίνακας 3. Αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων ανάλογα με την εκτίμηση της βαθμολογίας.

Εκτιμώμενη Βαθμολογία	Σκορ Αυτοεκτίμησης		
	N	M	SD
Υπερεκτιμημένη	13	2.08	0.30
Ακριβής	25	2.27	0.28
Υποτιμημένη	29	2.24	0.29

Β) Η ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν διαφορές στην Αυτοεκτίμηση ως προς την τελική βαθμολογία (αυτοί που απέτυχαν, αυτοί που τα πήγαν καλά, αυτοί που τα πήγαν πολύ καλά και αυτοί που άριστευσαν). Στον Πίνακα 4 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της Αυτοεκτίμησης και για τις τέσσερις κατηγορίες βαθμολογίας. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{3,67} = 0.57, p > .05, \eta^2 = .03$).

Πίνακας 4. Αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων ανάλογα με το αποτέλεσμα της εξέτασης τους και την κατανομή τους σε ομάδες.

Τελική βαθμολογία	Σκορ Αυτοεκτίμησης		
	N	M	SD
Άριστα	14	2.24	0.24
Πολύ Καλά	31	2.20	0.29
Καλά	14	2.30	0.38
Απέτυχαν	8	2.15	0.23

Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (one-way MANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν διαφορές στους παράγοντες της ΣΝ (Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον, και Έλεγχος Συναισθημάτων) ως προς την αυτοεκτίμηση (υψηλή, χαμηλή). Στον Πίνακα 5 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε όλους τους παράγοντες της ΣΝ και για τα δυο επίπεδα αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ΣΝ στην αυτοεκτίμηση ($Wilk's \Lambda = 0.94$, $F_{4,66} = 1.01$, $p > .05$, $\eta^2 = .06$).

Πίνακας 5. Βασικές συναισθηματικές δεξιότητες της ΣΝ ανάλογα με την Αυτοεκτίμηση.

Συναισθηματική Νοημοσύνη	Σκορ Αυτοεκτίμησης		
	N	M	SD
Χρήση Συναισθημάτων	71	3.48	0.51
Έλεγχος Συναισθημάτων	71	2.88	0.67
Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον	71	3.97	0.52
Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων	71	3.04	0.71

Ποιοτική Έρευνα

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων στο κομμάτι της ποιοτικής έρευνας αξίζει να σημειωθούν δυο πράγματα. Αρχικά στο δείγμα που πραγματοποιήθηκε η μελέτη υπερίσχυε σε αναλογία το ανδρικό φύλο, κάτι πρωτότυπο καθώς στις περισσότερες μελέτες υπερισχύουν οι γυναίκες. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για τον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό καθώς στην ενασχόληση με αυτόν παρατηρείτε μεγαλύτερη επιθυμία συμμετοχής από τις γυναίκες. Στο ανδρικό κοινό παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό αρρυθμίας σε σχέση με το γυναικείο και αυτός είναι ένας από τους ισχυρότερους λόγους που παρατηρούμε μικρότερο ποσοστό ανδρών να συμμετέχουν σε μαθήματα χορών, αλλά και ένας από τους σημαντικότερους λόγους γρήγορης

εγκατάλειψης της συμμετοχής. Επίσης περίπου το 1/3 των συμμετεχόντων είχε προηγούμενη εμπειρία από χορευτικό σύλλογο στο παρελθόν όποτε είχε την ικανότητα να συγκρίνει και να αξιολογήσει τον τρόπο διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο και εκτός, ενώ οι υπόλοιποι μπορούσαν να αξιολογήσουν την όλη διαδικασία.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων των απαντήσεων των φοιτητών μετά τη διαδικασία της εξέτασης, έδειξαν 6 κατηγορίες για τον θεματικό άξονα της “σημασίας και του λόγου ύπαρξης του μαθήματος «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» στο Τ.Ε.Φ.Α.Α.”, 8 κατηγορίες για τον θεματικό άξονα “διαφορές στην απόδοση και στα συναισθήματα από το πρώτο μάθημα” και 8 κατηγορίες για το θεματικό άξονα “ο τρόπος διδασκαλίας στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων”, ενώ κάποιοι θεματικοί άξονες απαντώνταν μέσα από την ελεύθερη έκφραση των φοιτητών από τους προηγούμενους.

Λόγος ύπαρξης του μαθήματος «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» στο Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των φοιτητών έδωσε 6 διαστάσεις οι οποίες συσχετιζόταν με:

1. Την παράδοση - τον πολιτισμό - την ιστορία - τις ρίζες μας - τον τρόπο ζωής παλιά.

‘μαθαίνουμε για την παράδοση, για την κληρονομιά μας’, ‘είναι κομμάτι του πολιτισμού μας, της ιστορίας μας’.

2. Μορφή άσκησης

‘είναι τρόπος γυμναστικής’, ‘είναι μια μορφή άσκησης’.

3. Έκφραση ψυχής, συναισθημάτων, ζωντάνια, χαρά, διάθεση, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, αυτοπεποίθηση.

‘ο χορός βγάζει μια διάθεση, μια ζωντάνια, χαρά σε βοηθάει στη ζωή σου’, ‘είναι έκφραση ψυχής’, ‘χαίρεσαι, εκφράζεσαι, είναι οι μουσικές, εξωτερικεύεις τα συναισθήματα αν είσαι καλά ή δεν είσαι’.

4. Χρησιμότητα του ρυθμού σε όλα τα αθλήματα.

‘ο χορός έχει να κάνει πολύ με το ρυθμό που είναι βασικό κομμάτι για όλα τα αθλήματα. Ο χορός είναι το πιο βασικό μέσο/ άθλημα που έχει και ρυθμό και βελτιώνει την αρμονία στο σώμα’.

5. Καλύτερος χειρισμός του σώματος.

‘μαθαίνεις να χειρίζεσαι το σώμα σου καλύτερα’, ‘βελτιώνει την αρμονία στο σώμα’.

6. Αίσθηση τιμής και υπερηφάνειας.

‘τώρα καταλαβαίνω ότι είναι τιμή να χορέψω π.χ. το συρτό της χώρας μου (Κύπρου), καθώς σαν λαός νιώθαμε περισσότερο τον πόλεμο και ακόμα και τότε χορεύαμε, το νιώθαμε σαν ελευθερία’.

Διαφορές στην απόδοση και στα συναισθήματα συγκριτικά με τα πρώτο μάθημα.

Οι φοιτητές στη συγκεκριμένη ερώτηση, εστιάζοντας στις αλλαγές που έχουν παρατηρήσει στον εαυτό τους αλλά και στους γύρω τους σε σύγκριση με το πρώτο μάθημα, κάλυψαν δυο επιπλέον θεματικούς άξονες που αφορούσαν τη δημιουργία σχέσεων μέσω του χορού αλλά και εάν υφίσταται στη σημερινή κοινωνία και εποχή ο παραδοσιακός χορός. Αυτή τη φορά ο διαχωρισμός των απαντήσεων έδωσε 8 κύριες κατηγορίες που σχετίζονταν με:

1. Τη βελτίωση (και στο ρυθμό) καθώς και την εκμάθηση περισσότερων χορών από ότι ήξεραν.

‘δεν είχα σχέση με το χορό, δεν ήμουν πρόθυμος να χορέψω και ούτε με το ρυθμό είχα καλή σχέση. Τους τελευταίους μήνες είδα βελτίωση στο ρυθμό, στο αφτί, στα βήματα. Τώρα μου είναι πιο εύκολο να μπω να χορέψω (σε κάποια εκδήλωση) και πιστεύω θα μπω’, έχω βελτιωθεί αρκετά και έμαθα περισσότερα. Παλιά δεν μου άρεσαν, τώρα μου αρέσουν’, ‘πήγαινα 6 χρόνια σε σύλλογο και δεν είχα μάθει όλα αυτά που έμαθα εδώ (σε ένα εξάμηνο)’.

2. Αλλαγή αντίληψης για το συγκεκριμένο αντικείμενο.

‘από το πρώτο μάθημα άλλαξε η αντίληψη μου. Έλεγα που πάμε τώρα τι να κάνουμε, ενώ τώρα θέλω να ασχοληθώ, έχω διάθεση’.

3. Συμμετοχή πλέον στα γλέντια, πανηγύρια, εκδηλώσεις.

‘εμένα με γεμίζει που γνώρισα αυτό το πράγμα (το χορό) γιατί ποτέ δεν ήξερα δεν είχα ασχοληθεί. Έβλεπα άλλους που χόρευαν και εμένα με πείραζε που δεν σηκωνόμουν να χορέψω. Ενώ τώρα με γεμίζει, μ’ αρέσει και θα σηκωθώ να χορέψω’, ‘είναι σημαντικό να βρεθούμε έξω και να σηκωθούμε να σύρουμε το χορό. Γιατί εξασκείται με την κίνηση, έχεις θάρρος γιατί μειώνονται οι ανασφάλειες που έχεις για το κορμί σου και το ρυθμό σου’, ‘αποκτάς αυτοπεποίθηση και είσαι άνετος να χορέψεις, νιώθεις πιο ευχάριστα με τη μουσική’.

4. Περαιτέρω βελτίωση στο ατομικό άθλημα του καθενός μέσω του ρυθμού.

‘ο χορός βοηθάει με το ρυθμό και άλλα αθλήματα, ξέρεις πώς να κινείσαι καλύτερα. Υπήρχε βελτίωση στο ρυθμό σε όλους μας, ο χορός βοήθησε με τη ρυθμική αγωγή στα αθλήματα που κάνουμε’, ‘π.χ. στο τρέξιμο που κάνω εγώ, κάποιος ρυθμός από ένα χορό μπορεί να σε βοηθήσει στην αναπνοή σου. Όπως τρέχεις λες μέσα σου ένα τραγούδι και βγαίνει καλύτερα η ανάσα’, ‘μου βγαίνει πιο εύκολα εμένα πλέον μέσα από το χορό όταν ρίχνω τη σφύρα’.

5. Επιθυμία εγγραφής σε σύλλογο και ενασχόλησης με τους παραδοσιακούς χορούς από άτομα χωρίς εμπειρία αλλά και από αυτούς που είχαν σταματήσει να ασχολούνται.

‘μ’ αρέσουν πάρα πολύ και θέλω να συνεχίσω να πάω σε ομάδα έξω, σου δίνει ένα πάρα πολύ ωραίο συναίσθημα’.

6. Μείωση των ανασφαλειών, αύξηση αυτοπεποίθησης και απόκτηση θάρρους και άνεσης να χορέψουν.

‘εξασκείται με την κίνηση έχεις το θάρρος γιατί μειώνονται οι ανασφάλειες που έχεις για το κορμί σου και το ρυθμό σου’.

7. Επιθυμία εκμάθησης των χορών που σχετίζονται με τον τόπο καταγωγής τους.

‘συγκεκριμένοι χοροί που έχουν να κάνουν με τον τόπο καταγωγής μου, όπως π.χ. τα ποντιακά με έκαναν να το δω με άλλο μάτι. Τώρα θα πάω το καλοκαίρι σε ομάδα να μάθω’.

8. Τη δημιουργία όλου του τμήματος σε μια παρέα μέσω του χορού.

‘μέσα από το χορό γίναμε όλοι μια παρέα, μιλούσαμε συνέχεια γι’ αυτό, μαζευόμασταν και χορεύαμε’.

Οι διαφορές στη διδακτική των Ελληνικών παραδοσιακών Χορών στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων και η πρωτοπορία της συγκεκριμένης μεθόδου.

Η ομαδοποίηση των απαντήσεων οδήγησε στις ακόλουθες 8 κατηγορίες:

1. Εντελώς διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας των χορών, τον οποίο δεν είχαν συναντήσει πουθενά αλλού έξω σε σύλλογο.

‘δεν έχει καμία σχέση ο τρόπος διδασκαλίας, εδώ τα έμαθα σωστά’

2. Η διδακτική πιο αναλυτική, πιο κατανοητή, πιο λεπτομερής και πιο ενδιαφέρουσα.

‘εδώ είναι αναλυτική η διδασκαλία, έξω αλλιώς. Τώρα ξέρεις τι χορεύεις.’, ‘εδώ τα έμαθα σωστά, με λεπτομέρεια, ξέρω τι κάνω πια, μπορώ να το εξηγήσω καλύτερα’.

3. Δίνεται έμφαση στον ήχο, στο ρυθμό - μουσικό μέτρο και κατ’ επέκταση στο βήμα.

‘Ακούς τη μουσική, ακούς το ρυθμό και μετά μπαίνεις στο βήμα. Αυτό που αντιλαμβάνεσαι με το αφτί ακουστικά, το μετατρέπεις σε κίνηση. Ο χορός διδάσκεται ακουστικά και όχι οπτικά’

4. Οι χοροί είναι ταξινομημένοι σε χορευτικούς δρόμους με κοινά χορευτικά μοτίβα, είναι όλα σε μια σειρά οπότε διδάσκονται και μαθαίνονται πιο εύκολα.

5. Εκμάθηση πολλών χορών σε ένα εξάμηνο ενώ στο σύλλογο συνεχής επανάληψη κάποιων συγκεκριμένων.

‘είχαν πάει 6 χρόνια σε σύλλογο και δεν είχα μάθει αυτά που έμαθα εδώ (σε ένα εξάμηνο)’

6. Αίσθηση γνώσης του τι χορεύουν και ικανότητα εξήγησής τους, όχι μίμηση του καθηγητή και μη εκμάθηση του χορού εικονικά – «παπαγαλία».

‘τώρα ξέρω τι κάνω’, ‘καταλαβαίνω που πατάω, καταλαβαίνω τις ωθήσεις’.

7. Ικανότητα αντίληψης των λαθών παρατηρώντας κάποια χορευτική απόδοση.

‘βρέθηκα πρόσφατα σε ένα γλέντι και έβλεπα τα λάθη, καταλάβαινα αν το χορεύουν σωστά’.

8. Αυτοπεποίθηση και αίσθηση ότι χωρίς προηγούμενη εμπειρία έχουν την ικανότητα να αποδώσουν καλύτερα από άτομα που ασχολούνταν κάποια χρόνια σε σύλλογο.

‘έξω διαφορετικά, τώρα ξέρεις τι χορεύεις. Μου φαίνεται ότι ξέρω καλύτερα τώρα από παιδιά που χορεύουν βχρόνια’.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει αν η συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών ΤΕΦΑΑ, συνδέεται με την αντίληψη για την επίδοσή τους στο μάθημα “Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών”. Επίσης, κατά πόσο η αυτοεκτίμηση συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αντίληψη της ακαδημαϊκής επίδοσης. Μέσω της έρευνας αυτής μελετήθηκε ακόμη, αν η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση συνδέονται με την επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση

Η βιβλιογραφία όσον αφορά την Συναισθηματική Νοημοσύνη και την αντίληψη για την επίδοση, είναι πολύ περιορισμένη και αμφιλεγόμενη, ιδιαίτερα όσον αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα. Από τις λίγες έρευνες που έχουν γίνει έως τώρα, δεν έχουν βρεθεί σίγουρα αποτελέσματα που να επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ή μη, σχέσης μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του πως εκτιμά ή αξιολογεί κάποιος την επίδοση του στον αθλητικό, στον εργασιακό ή στον ακαδημαϊκό τομέα. Τα αποτελέσματα στην έρευνα του Kerr (2006) έδειξαν ότι τα μισά από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της ΣΝ συσχετίζονται με την αντιληπτή αποτελεσματικότητα των επιδόσεων και μπορούν να λειτουργήσουν ως προγνωστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας. Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ΣΝ ως προς την εκτίμηση της βαθμολογίας. Κανένας από τους 4 παράγοντες της ΣΝ δεν συσχετίστηκε με τον αν οι φοιτητές υπερεκτίμησαν, υποτίμησαν ή αξιολόγησαν ακριβώς την επίδοσή τους.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επίδοση

Από την άλλη, αρκετές έρευνες έχουν δείξει τη θετική συσχέτιση της ΣΝ με την επίδοση, τόσο αθλητική όσο σχολική και ακαδημαϊκή. Θετικά αποτελέσματα στην έρευνα τους υπέδειξαν ο Gharetepeh και οι συνεργάτες του (2015), οι οποίοι συνιστούν να διδάσκονται δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σε φοιτητές με χαμηλό ακαδημαϊκό επίτευγμα, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτο-αποτελεσματικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Το ίδιο συμφώνησαν ο Chew και οι συνεργάτες του (2013) καθώς μέσα από την έρευνα τους υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων είναι πιθανό να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών.

Άλλη μια μελέτη διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκού επιτεύγματος σε φοιτητές Ψυχολογίας. Αποκάλυψε σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και των έξι συνιστωσών συναισθηματικής νοημοσύνης όπως και αρνητική συσχέτιση με την αρνητική εκφραστικότητα. Επίσης στο ακαδημαϊκό επίτευγμα, τα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης συνεισέφεραν στο 48%. Κάποιοι παράγοντες της ΣΝ όπως η παρακολούθηση των συναισθημάτων ήταν ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς και η θετική εκφραστικότητα, η αρνητική εκφραστικότητα και το ενδιαφέρον για κατανόηση ήταν άλλοι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης στους 151 προπτυχιακούς φοιτητές. Κάποιοι άλλοι παράγοντες ωστόσο της ΣΝ δεν συνεισέφεραν, δεν είχαν κάποια σημαντική συσχέτιση με το ακαδημαϊκό επίτευγμα, συμπεραίνοντας ότι η ακαδημαϊκή επίδοση προβλέπεται μερικώς από τη ΣΝ (Fayombo, 2012; Kiss et al., 2014).

Όμοια σε άλλους 163 προπτυχιακούς φοιτητές Ψυχολογίας αποκαλύφθηκε ότι τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και το φύλο προέβλεπαν την ακαδημαϊκή επίδοση, με την συναισθηματική νοημοσύνη να είναι καλύτερος προγνωστικός παράγοντας για το ακαδημαϊκό επίτευγμα (40%) από ότι το φύλο (5%) (Fayombo, 2012). Ο Mohzan και οι συνεργάτες του (2013) μελέτησαν τα στοιχεία σπουδαστών της Παιδαγωγικής Σχολής για το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους καθώς και για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Δύο τομείς (Self-Emotion Appraisal και Understanding of Emotion) της εξετασθείσας συναισθηματικής νοημοσύνης, σχετίζονται σημαντικά και θετικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα των φοιτητών (Mohzan et al., 2013). Ακόμη η μελέτη

του Parker και των συνεργατών του (2004) σε μαθητές, υποστήριξε τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκού επιτεύγματος. η ακαδημαϊκή επιτυχία σε ομάδες που είχαν σημειώσει πολύ διαφορετικές επιδόσεις (εξαιρετικά επιτυχημένοι μαθητές, μετρίως επιτυχημένοι και λιγότερο επιτυχημένοι βάσει του μέσου όρου βαθμού για το έτος), συνδέθηκε στενά με αρκετά διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, όπου ένας παράγοντας της ΣΝ (“Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον”) σχετίστηκε σημαντικά με το τελικό αποτέλεσμα της βαθμολογίας των φοιτητών. Συγκεκριμένα τα άτομα που πέτυχαν καλή βαθμολογία είχαν σημαντικά καλύτερο σκορ από τα άτομα που απέτυχαν και αυτά που πέτυχαν πολύ καλή βαθμολογία.

Οι περισσότερες έρευνες όμως υποστηρίζουν ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης έχουν υψηλότερες βαθμολογίες Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Malik και Shujja, 2013; Rodeiro, 2012). Όταν η ΣΝ χρησιμοποιείται ως προγνωστικός παράγοντας, μελέτες δείχνουν ότι φοιτητές με υψηλότερα σκορ στη ΣΝ επιδίδουν καλύτερα στα μαθήματά τους από φοιτητές με χαμηλότερο σκορ (Chew et al., 2013; Adeyemo (2007)). Τα ευρήματα αυτά έρχονται εν μέρει σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς μέσα από αυτή φαίνεται να μην σχετίζονται όλοι οι παράγοντες με την τελικό βαθμό-επίδοση, αλλά και να μην υπάρχουν σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας (“Άριστα”, “Πολύ καλά”, “Καλά”, “Απέτυχαν”). Συγκεκριμένα διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον όχι όμως μεταξύ των φοιτητών που άριστευσαν και αυτόν που απέτυχαν, αλλά στο ενδιάμεσο επίπεδο. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν μεταξύ των μαθητών που τα πήγαν καλά και εκείνων που τα πήγαν πολύ καλά, αλλά και αυτών που τα πήγαν καλά με εκείνους που απέτυχαν. Αυτοί που τα πήγαν “καλά” είχαν καλύτερο σκορ ΣΝ, στον παράγοντα Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον.

Αυτοεκτίμηση και Αντιλαμβανόμενη Επίδοση

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφοράς στην αυτοεκτίμηση σε φοιτητές ανάλογα με την κατηγορία εκτιμώμενης βαθμολογίας τους. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τους Shrauger και

Terbovic (1976), Lindeman (1995) οι οποίοι μέσα από την έρευνά τους, υποστήριξαν ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αντιλαμβάνονταν ότι απέδιδαν καλύτερα στην διαδικασία από ότι αυτοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οπότε υπήρξε διαφορά στα άτομα με υψηλή από τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς οι πρώτοι φαίνεται να υπερεκτιμούσαν την επίδοσή τους. Παρόμοια ο Jussim και οι συνεργάτες του (1987) μέτρησαν την αυτοεκτίμηση προπτυχιακών φοιτητών και την αυτό-βαθμολόγηση των φοιτητών για την επίδοσή τους. Και αυτοί βρήκαν συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και αντιλαμβανόμενης επίδοσης, ανακαλύπτοντας ότι οι φοιτητές με υψηλή αυτοεκτίμηση εκτιμούσαν την επίδοσή τους πιο επιεικώς, όπως και την βαθμολογία των καθηγητών, από ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Στην παρούσα έρευνα η μη ύπαρξη διαφορών στα άτομα με υψηλή και στα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με το εάν αυτά υπερεκτίμησαν, υποτίμησαν ή εκτίμησαν ακριβώς την επίδοσή τους, μπορεί να αιτιολογηθεί από την διαδικασία πραγματοποίησης των εξετάσεων, τα κριτήρια και συνθήκες αυτο-βαθμολόγησής τους. Υπάρχει μεγάλη διαφορά στο να αξιολογήσουν οι φοιτητές την επίδοσή τους, από το να εκτιμήσουν την επίδοσή τους. Οι φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα δεν εκτίμησαν – προέβλεψαν την εκτίμησή τους πριν δώσουν εξετάσεις. Αντιθέτως έζησαν την όλη διαδικασία των εξετάσεων, γνώριζαν τα κριτήρια στα οποία βαθμολογούνταν και είχαν ένα μέτρο σύγκρισης, την επίδοση των συμφοιτητών τους, καθώς εξετάζονταν ταυτοχρόνως σε ομάδες. Επομένως η αυτό-βαθμολόγησή τους δεν ήταν πρόβλεψη της βαθμολογίας τους, αλλά αντικειμενική κρίση και αντίληψη της επίδοσής τους. Εάν η έρευνα συμπεριελάμβανε εκτίμηση της επίδοσης πριν την διαδικασία των εξετάσεων, τότε θα μπορούσε να συμφωνήσει με τις παραπάνω μελέτες και τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, να πίστευαν ότι θα τα πάνε καλά στο μάθημα της «Διδακτικής των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» και να έθεταν ένα υψηλό βαθμό στην εκτίμηση για την επίδοσή τους. Παρ' όλα αυτά δεν βρέθηκαν διαφορές στους φοιτητές ανάλογα με την αυτοεκτίμηση και τις κατηγορίες αντιλαμβανόμενης επίδοσης, καθώς κρίνεται πως η αυτό-βαθμολόγησή τους μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία στην οποία εξελίχθηκε, ήταν αντικειμενική στο πως αντιλήφθηκαν ότι απέδωσαν εκείνη τη στιγμή.

Αυτοεκτίμηση και Επίδοση

Οι περισσότεροι μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι τα πιστεύω και η εκτίμηση που έχει ο καθένας για τον εαυτό του είναι είτε άσχετα με το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Emler, 2001 ; Seligman, 1993). Οι μέτριες συσχετίσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης δεν δείχνουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε καλές επιδόσεις. Αντ' αυτού, η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι εν μέρει το αποτέλεσμα της καλής σχολικής επίδοσης. Οι εργαστηριακές μελέτες γενικά δεν κατάφεραν να βρουν ότι η αυτοεκτίμηση προκαλεί καλή απόδοση, με την σημαντική εξαίρεση ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση αυξάνει την επιμονή μετά την αποτυχία (Baumeister, 2003).

Οι παραπάνω μελέτες έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στην οποία δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στα άτομα με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση ανάλογα με την τελική τους βαθμολογία (απέτυχαν, τα πήγαν καλά, τα πήγαν πολύ καλά και άριστευσαν). Συνεπώς η παρούσα έρευνα υποστηρίζει όπως και Lent και οι συνεργάτες του (1986) αλλά και ο Lane και οι συνεργάτες του (2004) ότι η αυτοεκτίμηση δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προβλεπτικός παράγοντας των επιτευγμάτων απόδοσης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης και οι δυο προαναφερόμενες ερευνητικές μελέτες, στα αποτελέσματά τους απέδειξαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης καθώς και την προβλεπτική ικανότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Συνεπώς θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση σε επόμενες έρευνες η συμπλοκή και της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στην παρούσα έρευνα, κανένας από τους παράγοντες της ΣΝ (Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον, και Έλεγχος Συναισθημάτων) δεν βρέθηκε να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την μελέτη του Guszowska (2016) ο οποίος υποστήριξε υψηλές σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ΣΝ, όπως και των Kong και των συνεργατών του (2012) που υποστήριξαν ότι η αυτοεκτίμηση διαμεσολαβούσε στη ΣΝ. Θα μπορούσε παρ' όλα αυτά να μελετηθεί ομοιότητα με την μελέτη του Olson (2008) οποίος ισχυρίστηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η

αυτοεκτίμηση, όταν εξετάζονται μόνες τους σαν μεταβλητές, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, αν και ορισμένες κλίμακες προσεγγίζουν το επίπεδο σημαντικότητας. Ωστόσο οι τρεις μεταβλητές, αυτοεκτίμηση – συναισθηματική νοημοσύνη – πνευματική ευημερία σε συνδυασμό, παρέχουν ένα δυνητικό προγνωστικό μοντέλο του ακαδημαϊκού επιτεύγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Οι παράγοντες της ΣΝ (Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον, και Έλεγχος Συναισθημάτων) δεν επέδρασαν στην εκτίμηση της βαθμολογίας. Συνεπώς όπως παρατηρήθηκε η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν σχετίστηκε με το αν κάποιοι φοιτητές υπερεκτίμησαν, εκτίμησαν ακριβώς ή υποτίμησαν, με την αυτο-βαθμολόγησή τους, την επίδοσή τους στις εξετάσεις του μαθήματος «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών».
2. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των παραγόντων της ΣΝ (Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον, και Έλεγχος Συναισθημάτων) ως προς την τελική βαθμολογία που πήραν οι φοιτητές στο μάθημα της Διδακτικής των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών, βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της ΣΝ για τον παράγοντα Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον. Οι φοιτητές που πέτυχαν 'καλή' βαθμολογία φάνηκε πως είχαν σημαντικά καλύτερη Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον για τους γύρω τους, από τους φοιτητές που απέτυχαν στις εξετάσεις, αλλά και αυτούς που πέτυχαν 'πολύ καλή' βαθμολογία. Επίσης δεν φάνηκε κάποια επίδραση του παράγοντα Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον για όσους 'αρίστευσαν' στις εξετάσεις.
3. Δεν βρέθηκαν διαφορές στην Αυτοεκτίμηση ως προς την εκτίμηση της βαθμολογίας (υπερεκτιμημένη, ακριβής, υποτιμημένη). Συνεπώς δεν υπήρχε σχέση εάν κάποιος φοιτητής είχε υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση ώστε να εκτιμήσει περισσότερο ή λιγότερο το βαθμό του με βάση την επίδοσή του στο τέλος των εξετάσεων.
4. Δεν βρέθηκαν διαφορές στην Αυτοεκτίμηση ως προς την τελική βαθμολογία (αυτοί που απέτυχαν, αυτοί που τα πήγαν καλά, αυτοί που τα πήγαν πολύ καλά

και αυτοί που αρίστευσαν). Επομένως δεν έπαιξε ρόλο η αυτοεκτίμηση των φοιτητών ώστε να πετύχουν ή να αποτύχουν στις εξετάσεις. Δεν είχε σχέση αν οι εξεταζόμενοι είχαν υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση για να αποδώσουν *καλά, πολύ καλά, άριστα* ή να αποτύχουν.

5. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Αυτοεκτίμηση είναι δύο ανεξάρτητες έννοιες μεταξύ τους, καθώς κανένας από τους παράγοντες της ΣΝ (Αναγνώριση και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον, και Έλεγχος Συναισθημάτων) δεν βρέθηκε να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση.

Προτάσεις για Μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα μελέτη ερευνήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση ως προς την εκτίμηση της βαθμολογίας και την τελική βαθμολογία στο μάθημα η «Η διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών». Θα ήταν ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή της έρευνας σε βάθος χρόνου ώστε να αυξηθεί ο αριθμός του δείγματος στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων, όπως επίσης και η πραγματοποίηση της ίδιας διαδικασίας και στα υπόλοιπα Τ.Ε.Φ.Α.Α. της χώρας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της ΣΝ για τον παράγοντα 'Ενσυναίσθηση και Ενδιαφέρον'. Σε μια μετέπειτα μελέτη σε μεγαλύτερο δείγμα αξίζει να μελετηθεί η επίδραση και των υπολοίπων παραγόντων της ΣΝ στην ακαδημαϊκή επίδοση που ίσως να είχαν σημαντική επίδραση, καθώς και κάποιοι άλλοι παράγοντες φάνηκε να επιδρούν χωρίς όμως να φτάσουν το επίπεδο σημαντικότητας.

Επίσης σε μια άλλη έρευνα θα μπορούσε να γίνει μια εκτίμηση – πρόβλεψη της τελικής επίδοσης στο συγκεκριμένο μάθημα στην αρχή του εξαμήνου, να δοθούν τα ερωτηματολόγια της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης και στο τέλος του εξαμήνου να πραγματοποιηθεί την ημέρα των εξετάσεων αυτοβαθμολόγηση από τους φοιτητές και εκτίμηση της επίδοσής τους.

Μια ακόμη πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει η διεξαγωγή της ίδιας ερευνητικής διαδικασίας και για τα υπόλοιπα πρακτικά ή θεωρητικά μαθήματα του

βασικού κύκλου σπουδών, είτε στο πρώτο έτος που διεξάγονται οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, είτε σε μεγαλύτερα έτη.

Όσον αφορά τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συγκριθούν οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στα υπόλοιπα Τ.Ε.Φ.Α.Α. με το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων, καθώς η συγκεκριμένη μεθοδολογία του χρησιμοποιείται μόνο στο εν λόγω τμήμα.

Επίσης θα ήταν ενδιαφέρον να καταγραφούν οι αντιλήψεις των φοιτητών πρώτου έτους που διδάσκονται το μάθημα των ελληνικών παραδοσιακών χορών από όλα τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. της χώρας, για τη σημασία και το λόγο ύπαρξης του συγκεκριμένου μαθήματος στις Σχολές της Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Τέλος θα ήταν αξιοσημείωτη μια μελέτη που θα εστίαζε σε μεταβολές σε ψυχολογικές παραμέτρους έπειτα από ένα εξάμηνο παρακολούθησης του μαθήματος «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών», όπως στη συγκεκριμένη μελέτη που παρατηρήθηκαν αλλαγές στην αυτοπεποίθηση των φοιτητών και στη μείωση των ανασφαλειών τους. Ακόμη η διερεύνηση των τομέων στο άθλημα του καθενός που παρατηρούν να προκύπτει ύστερα από την ενασχόλησή τους με το χορό και το ρυθμό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adesokan, A., & Eni-Olorunda, T. (2015). Emotional intelligence, academic procrastination and academic achievement in two tertiary institutions in South-Western Nigeria. *Gender and Behaviour, 13*(1), 6482-6487.
- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and developing societies, 19*(2), 199-213.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269-298.
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology, 9*(1), 1-8.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences, 39*(8), 1395-1405.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement, 63*(5), 840-858.
- Barisonek, E. S. (2005). *The relationship between emotional intelligence, academic achievement and academic production among third-and sixth-grade students*. State University of New York at Buffalo.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest, 4*(1), 1-44.

- Beane, J. A. (1994). Cluttered terrain: The schools' interest in the self. *Changing the self: Philosophies, techniques, and experiences*, 69-87.
- Beyer, S. (1990). Gender differences in the accuracy of self-evaluations of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 960-970. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.960>
- Bohrnstedt, G. W., & Felson, R. B. (1983). Explaining the relations among children's actual and perceived performances and self-esteem: A comparison of several causal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.43>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Bradshaw, F. B. (2008). *Exploring the relationship between emotional intelligence and academic achievement in African American female college students*. College of Notre Dame of Maryland.
- Campbell, J. D., & Fairey, P. (1985). Effects of self-esteem, hypothetical explanations, and verbalization of expectancies on future performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1097.
- Cejudo, J. (2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education/Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530.
- Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 13(1), 44.

- Chohan, B. I. (2013). An exploratory study of the relationship between self-esteem and academic performance of the students. *Journal of Educational Research*, 16(1), 39-50.
- Colquhoun, S., & Dockery, A. M. (2012). The link between Indigenous culture and wellbeing: Qualitative evidence for Australian Aboriginal peoples.
- Crombie, D., Lombard, C., & Noakes, T. (2009). Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(2), 209-224.
- Emler, N. (2001). *Self esteem: The costs and causes of low self worth*. York Publishing Services.
- Fayombo, G. A. (2012). Emotional Intelligence and Gender as Predictors of Academic Achievement among Some University Students in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 102-111.
- Fayombo, G. A. (2012). Relating emotional intelligence to academic achievement among university students in Barbados. *The international Journal of Emotional education*, 4(2), 43-54.
- Fernandez, R., Salamonson, Y., & Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students. *Journal of clinical nursing*, 21(23-24), 3485-3492.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., ... & Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Filippou, F., (2014). The role of the kinetic motif in determining the form and time of dance through the dance "Tis Marias». *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 115-119.
- Filippou, Filippou (2015). The first woman's dancer improvisation in the area of Roumlouki (Alexandria) through the dance "Tis Marias". *Ethnologia*, 6(b):1-24. [Online] Available: http://www.societyforethnology.gr/site.pdf/The_first_woman's_dancer_improvisation.pdf (April, 2015).

- Fitch, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 311-315. <http://dx.doi.org/10.1037/h0029847>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, Basic Books.
- Gardner, S. M., Komesaroff, P., & Fensham, R. (2008). Dancing beyond exercise: young people's experiences in dance classes. *Journal of Youth Studies*, 11(6), 701-709.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development Spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 8-13.
- Gharetepeh, A., Safari, Y., Pashaei, T., Razaeei, M., & Bagher Kajbaf, M. (2015). Emotional intelligence as a predictor of self-efficacy among students with different levels of academic achievement at Kermanshah University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(2), 50-55.
- Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. The Emotionally Intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations. Edited by: Cherniss C, Goleman D.
- Guszkowska, M., Kuk, A., Zagórska, A., & Skwarek, K. (2016). Self-esteem of physical education students: Sex differences and relationships with intelligence. *Current Issues in Personality Psychology*, 4(1), 50–57. <https://doi.org/10.5114/cipp.2015.55406>
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents.
- Hogan, M. J., Parker, J. D., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41.

- Issari, P. (2011). Greek American Ethnic Identity, Cultural Experience and the 'Embodied Language' of Dance: Implications for Counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(4), 252-265.
- Izaguirre, R. (2008). *The relationship among emotional intelligence, academic achievement, and demographic characteristics in first-year community college students*. University of the Incarnate Word.
- Jiménez Morales, M., & López Zafra, E. (2013). The impact of students' perceived emotional intelligence, social attitudes and teacher expectations on academic performance.
- Jussim, L., Coleman, L., & Nassau, S. (1987). The influence of self-esteem on perceptions of performance and feedback. *Social Psychology Quarterly*.
- Kashani, F. L., Azimi, A. L., & Vaziri, S. (2012). Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270-1275.
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N., & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 265-279.
- Kiss, M., Kotsis, Á., & Kun, A. (2014). The relationship between intelligence, emotional intelligence, personality styles and academic success. *Business Education & Accreditation*, 6(2), 23-34.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2018). The relation of physical self-perceptions of competence, goal orientation, and optimism with students' performance calibration in physical education. *Learning and Individual Differences*, 61, 77-86.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043.
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences*, 57, 43-47.
- Lane, A., Thelwell, R., & Devonport, T. (2009). Emotional intelligence and mood states associated with optimal performance. *E-journal of Applied Psychology*, 5(1), 67-73.

- Lane, A.M., Devonport, T.J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 388-392.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), 247-256.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265.
- Lindeman, M., Sundvik, L., & Rouhiainen, P. (1995). Under-or Overestimation of Self?: Person variables and self-Assessment accuracy in work settings. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 123.
- Lindner, K. J. (1999). Sport participation and perceived academic performance of school children and youth. *Pediatric Exercise Science*, 11(2), 129-143.
- Lindner, K. J. (2002). The physical activity participation–academic performance relationship revisited: Perceived and actual performance and the effect of banding (academic tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14(2), 155-169.
- Lykesas, G., Koutsouba, M., & Tyrovola, V. (2009). Creativity as an approach and teaching method of traditional Greek dance in secondary schools. *Studies in physical culture and tourism*, 16 (2), 207-214.
- Lykesas,G., Koutsouba,M., & Tyrovola, V. (2010). Comparison of Teacher and ChildCentred Methods of Teaching Greek Traditional Dance in Primary Education. *International journal of physical education*, 3, 25-32.
- Malik, F., & Shujja, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement: implications for children’s performance in schools. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 51–59. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2013-00983-007&site=ehost-live>

- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*, 3-31, New York, Basic Books.
- McGruder, J. A. (2012). *Comparison of academic performance and self-esteem levels in female adolescents attending single gender and coeducational public schools* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Nieminen, P. (1998). Motives for dancing among Finnish folk dancers, competitive ballroom dancers, ballet dancers and modern dancers. *European Journal of Physical Education*, 3(1), 22-34.
- Olson, L. G. (2008). *An investigation of factors that influence academic achievement in Christian higher education: Emotional intelligence, self-esteem and spiritual well-being* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts*, 47, no. 01A: 0203.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Pitsi, A., & Filippou, F. (2014). Dancing and music in symbiotic groups: the example of the Vlahs- Armani of Seli Imathias-Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 14 (2), 205-210.

- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance?. *Social Psychology of Education, 18*(2), 297-314.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 344–366. <https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal, 26*(5), 388-399.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*(3), 185-211.
- Seligman, M. (2011). *What you can change... and what you can't: the complete guide to successful self-improvement*. Hachette UK.
- Shrauger, J. S., & Terbovic, M. L. (1976). Self-evaluation and assessments of performance by self and others. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*(4), 564-572. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.44.4.564>
- Song, L. J., Huang, G.-H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C.-S., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence, 38*(1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>
- Stevenson, H. W. (1992). Con: Don't Deceive Children through a Feel-Good Approach. What's behind Self-Esteem Programs: Truth or Trickery?. *School Administrator, 49*(4).
- Stout, M. (2001). *The feel-good curriculum: The dumbing-down of America's kids in the name of self-esteem*. Da Capo Press.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.

- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: Development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychology, 15*, 200-218.
- Tsompanaki, E., & Benn, T. (2011). Dance students' perceptions of tertiary education in England and in Greece. *Research in Dance Education, 12*(3), 203-219.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist, 39*(2), 111-133.
- Vargas, G. A. (2014). *The role of emotional intelligence skills in the academic achievement of students pursuing associate degrees at a south texas college. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information & Learning. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2014-99070-539&site=ehost-live>
- Vavritsas, N. (2004). Hasapikos 'Syrtaki' dance: rhythmical and kinetic analysis and rhythmical numeration. *Research in Dance Education, 5*(2), 139–158.
- Vidal Rodeiro, C. L., Emery, J. L., & Bell, J. F. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: A cross-sectional survey. *Educational Studies, 38*(5), 521-539.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem*. Beverly Hills.
- Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 10-45). Routledge.
- Zizzi, S., Deaner, H., & Hirschhorn, D. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college basketball players. *Journal of applied sport Psychology, 15*(3), 262-269

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βαβρίτσας, Ν. (2008). Παραδοσιακοί χοροί και η διδασκαλία τους. Ρυθμοκινητική ανάλυση και ρυθμική αρίθμηση. Θεσσαλονίκη.

Δήμας Ιωάννης - Ιακωβάκη Δάφνη. Χορευτικοί Δρόμοι – Νέες αρχές στις βασικές δομές της διδακτικής. Klironomia Hellenic Folklore in Canada. University of Toronto Scarborough College Canada. Toronto Canada 19.-22.5.2000

Δήμας Ιωάννης - Ιακωβάκη Δάφνη. Χορός και διδακτική στην προσχολική ηλικία Περιλήψεις: 8^ο Διεθνές Συνέδριο λαϊκών χορών, Δ.Ο.Λ.Τ. Δήμος Δράμας. Πρακτικά: Ο χορός πέρα από τα σύνορα σελίδα 28.-35, 1994. Δράμα 14.-17.7.1994.

Δήμας Ιωάννης (2000). Δέκα σκέψεις για το χορό. Πανεπιστημιακές σημειώσεις φοιτητών.

Ζάνου, Σ., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2001). Διερεύνηση λόγων συμμετοχής ατόμων σε φυσικές δραστηριότητες αναψυχής: Ποιοτική μελέτη σε άτομα που συμμετέχουν σε παραδοσιακά χορευτικά συγκροτήματα. *Αθλητική Ψυχολογία*, 12, 61-72.

Ιακωβάκη Δάφνη – Δήμας Ιωάννης. Η διδακτική του παραδοσιακού χορού: 'Χορός και διαπαιδαγώγηση' στην Α/θμια εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Φυσικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα 12.-15.11.1999. Πρακτικά: «Η φυσική αγωγή στο γύρισμα του αιώνα».

Καρφής Β., Ζιάκα, Μ. (2009). Ο Ελληνικός παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση. Προτάσεις διδασκαλίας. Εκδόσεις διάπλους. Θεσσαλονίκη.

Λυκεσάς, Χ. (2002). Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη

Μαθέ, Δ., Κουτσούμπα, Μ. & Λυκεσάς, Γ. (2008). Κριτική επισκόπηση των μέχρι σήμερα προτεινομένων μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα. Στο *Proceedings of the 22nd World Congress on Dance Research*.

Πίτση, Α. (2016). *Μελέτη της επίδρασης διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη χορευτική απόδοση και στην παρακίνηση* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού).

Πίτση, Α. (2016). *Μελέτη της επίδρασης διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη χορευτική απόδοση και στην παρακίνηση* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού).

Σερμπέζης, Β. (1995). Συγκριτική μελέτη μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Βεβαίωση έγκρισης έρευνας από την επιτροπή δεοντολογίας.



Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας

Τρίκαλα: 5/6/2019
Αριθμ. Πρωτ.:1518

Βεβαίωση έγκρισης της πρότασης για διεξαγωγή Έρευνας με τίτλο: "Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αντίληψη Ακαδημαϊκής Επίδοσης στο Μάθημα «Η Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών» σε Φοιητές ΤΕΦΑΑ"

Επιστημονικώς υπεύθυνος-η / επιβλέπων-ουσα: Βασιλική Ζήση
Ιδιότητα: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τμήμα: Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Κύριος ερευνητής-τρια / φοιτητής-τρια: Βαία Λαχάνου
Πρόγραμμα Σπουδών: ΠΜΣ «Ψυχολογία της Άσκησης»
Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τμήμα: Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Η προτεινόμενη έρευνα θα είναι:

Ερευνητικό πρόγραμμα Μεταπτυχιακή διατριβή Διπλωματική εργασία Ανεξάρτητη έρευνα

Τηλ. επικοινωνίας: 6979661795

Email επικοινωνίας: vanessalachanou@gmail.com / vzisi@pe.uth.gr

Η Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας του Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μετά την υπ. Αριθμ. 2-1/5-6-2019 συνεδρίασή της εγκρίνει τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας.

Ο Πρόεδρος της
Εσωτερικής Επιτροπής
Δεοντολογίας – ΤΕΦΑΑ

Τσιόκανος Αθανάσιος
Αναπληρωτής Καθηγητής

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης

Αυτοεκτίμηση

A/A _____

Εδώ δεν υπάρχουν δύσκολες ή εύκολες ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά τα συναισθήματα σου αυτή την στιγμή. Απάντησε γρήγορα χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα. Σε κάθε ερώτηση βάλε ένα X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.

1. Αισθάνομαι ότι αξίζω, τουλάχιστο όσο και οι άλλοι άνθρωποι

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

2. Αισθάνομαι ότι έχω αρκετές αρετές

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

3. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όπως πολλοί άλλοι άνθρωποι

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

4. Δεν αισθάνομαι περήφανος/η για τον εαυτό μου

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

5. Παραδέχομαι τον εαυτό μου

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

6. Μερικές φορές νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/η

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

7. Είμαι χρήσιμο άτομο για τους γύρω μου

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

8. Νομίζω ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

9. Όταν κάνω μια δουλειά την κάνω καλά

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

10. Αισθάνομαι ότι η ζωή μου δεν είναι πολύ χρήσιμη

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown CT: Wesleyan University Press.

Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο ΣΝ

Ε-Κ-ΣΥ-Ν

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Ιωάννης Τσαούσης, MSc., PhD.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό διερευνά μέσα από μια σειρά προτάσεων ή δηλώσεων τον βαθμό, που το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί τόσο τα συναισθήματά του, όσο και τα συναισθήματα των γύρω του. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις γι' αυτό προσπαθήστε να εκφράσετε τη δική σας άποψη. Η πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό είναι συνήθως και η πιο αντιπροσωπευτική, γι' αυτό μην αφιερώνετε πολύ χρόνο σε καθεμία από αυτές. Αφού διαβάσετε την κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο, κυκλώνοντας στο φύλλο απαντήσεων έναν από τους βαθμούς της κλίμακας από 1 έως 5, όπως αυτή παρουσιάζεται παρακάτω.

①	②	③	④	⑤
Καθόλου Αντιπροσωπευτικό	Λίγο Αντιπροσωπευτικό	Είμαι Αβέβαιος/η	Αντιπροσωπευτικό	Πολύ Αντιπροσωπευτικό

Παράδειγμα

1. Διατηρώ την ψυχραιμία μου πριν από πολύ σημαντικά γεγονότα της ζωής μου. 1 2 3 ④ 5

Στο παράδειγμα αυτό, το άτομο επέλεξε την ένδειξη 4, που σημαίνει ότι η δήλωση «διατηρώ την ψυχραιμία μου πριν από πολύ σημαντικά γεγονότα της ζωής μου» το εκφράζει σε ικανοποιητικό βαθμό.

Να θυμάστε!

- Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, επομένως να είστε όσο μπορείτε περισσότερο ειλικρινείς. Μη δίνετε μια απάντηση επειδή σας φαίνεται σωστή ή επειδή είναι όπως θα θέλετε να είναι.
- Είναι πολύ σημαντικό να σημειώνετε στο φύλλο απαντήσεων την πρώτη αυθόρμητη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό. Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει αποδειχθεί ότι αυτή η απάντηση είναι και η πιο αντιπροσωπευτική.
- Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε κάθε πρόταση, ώστε να είναι δυνατή η ολοκλήρωση του προφίλ της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Παρακαλούμε προσπαθήστε να αποφεύγετε την ενδιάμεση απάντηση (είμαι αβέβαιος/η) όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί συγκεκριμένη χρονική διάρκεια μέσα στην οποία θα πρέπει να απαντηθεί. Συνήθως, τα περισσότερα άτομα χρειάζονται 15-20 λεπτά.

Και τώρα γυρίστε σελίδα και απαντήστε στην πρώτη πρόταση.

①	②	③	④	⑤
Καθόλου Αντιπροσωπευτικό	Λίγο Αντιπροσωπευτικό	Είμαι Αβέβαιος/η	Αντιπροσωπευτικό	Πολύ Αντιπροσωπευτικό

1	Θυμώνω εύκολα, αλλά ο θυμός μου δεν κρατάει πολύ.	①	②	③	④	⑤
2	Μου συμβαίνει συχνά να έχω αντιφατικά συναισθήματα για τα ίδια άτομα.	①	②	③	④	⑤
3	Έχω την τάση να επικεντρώνομαι στην αρνητική πλευρά των πραγμάτων.	①	②	③	④	⑤
4	Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν μπορούν να καταλάβουν τι ακριβώς αισθάνομαι.	①	②	③	④	⑤
5	Μου αρέσει να κουβεντιάζω με τους άλλους για τα προβλήματά τους.	①	②	③	④	⑤
6	Όταν νιώθω πιεσμένος/η, ξεσπώ σε ανύποπτο χρόνο.	①	②	③	④	⑤
7	Όταν είμαι εκνευρισμένος/η όλα μου φταίνε.	①	②	③	④	⑤
8	Αντιμετωπίζω θετικά τα προβλήματα έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.	①	②	③	④	⑤
9	Συνήθως κλείνομαι στον εαυτό μου όταν είμαι στενοχωρημένος/η.	①	②	③	④	⑤
10	Πιστεύω ότι είμαι άτομο που βοηθά και υπολογίζει τους άλλους.	①	②	③	④	⑤
11	Προσέχω να μην αποκαλύπτω τα συναισθήματά μου στους άλλους.	①	②	③	④	⑤
12	Πιστεύω ότι τις περισσότερες φορές τα πράγματα θα μου πάνε καλά.	①	②	③	④	⑤
13	Αδυνατώ να εξηγήσω στους άλλους σε τι συναισθηματική κατάσταση βρίσκομαι.	①	②	③	④	⑤
14	Με ενδιαφέρουν τα ψυχολογικά κίνητρα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
15	Συχνά ξεσπάω με θυμό που αργότερα μου φαίνεται αδικαιολόγητος.	①	②	③	④	⑤
16	Η ανησυχία και το άγχος μου δεν μειώνουν την ικανότητά μου να φέρω εις πέρας οποιοδήποτε έργο.	①	②	③	④	⑤
17	Συχνά μετανιώνω για πράγματα που έκανα ή είπα πάνω στον θυμό μου.	①	②	③	④	⑤
18	Πιστεύω ότι λίγοι άνθρωποι καταλαβαίνουν τα συναισθήματά μου.	①	②	③	④	⑤
19	Σέβομαι τα συναισθήματα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
20	Δυσκολεύομαι να εκφράσω τα συναισθήματά μου στους άλλους.	①	②	③	④	⑤
21	Αντιμετωπίζω με συμπάθεια τα προσωπικά προβλήματα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
22	Σκέφτομαι την θετική πλευρά των πραγμάτων.	①	②	③	④	⑤
23	Είμαι συγκρατημένος/η στην έκφραση των συναισθημάτων μου.	①	②	③	④	⑤
24	Είμαι πάντα πρόθυμος/η να βοηθήσω κάποιον που αντιμετωπίζει προσωπικά προβλήματα.	①	②	③	④	⑤
25	Συνήθως τα προσωπικά μου προβλήματα δεν επηρεάζουν την απόδοσή μου στην εργασία.	①	②	③	④	⑤
26	Σπάνια αναλύω τα συναισθήματά μου.	①	②	③	④	⑤
27	Προσαρμόζομαι εύκολα αντιδρώντας δημιουργικά σε όποιες αναποδιές.	①	②	③	④	⑤

①	②	③	④	⑤
Καθόλου Αντιπροσωπευτικό	Λίγο Αντιπροσωπευτικό	Είμαι Αβέβαιος/η	Αντιπροσωπευτικό	Πολύ Αντιπροσωπευτικό

28	Όταν συζητώ με κάποιον είμαι συγκεντρωμένος/η σε αυτό που μου λέει.	①	②	③	④	⑤
29	Βρίσκω διάφορες εναλλακτικές λύσεις σε κάποιο πρόβλημα.	①	②	③	④	⑤
30	Παραβλέπω τα συναισθήματά μου.	①	②	③	④	⑤
31	Συνήθως ελέγχω τον θυμό μου.	①	②	③	④	⑤
32	Νιώθω αυτοπεποίθηση πριν από σημαντικά γεγονότα της ζωής μου.	①	②	③	④	⑤
33	Δεν αντέχω την αδικία.	①	②	③	④	⑤
34	Ανταποκρίνομαι στα συναισθήματα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
35	Τα συναισθήματα του θυμού με παρασέρνουν.	①	②	③	④	⑤
36	Κάνω τους άλλους να αισθάνονται άνετα μαζί μου.	①	②	③	④	⑤
37	Δεν με ενδιαφέρουν τα προβλήματα των άλλων.	①	②	③	④	⑤
38	Έχω την τάση να δείχνω την ανυπομονησία μου στους άλλους.	①	②	③	④	⑤
39	Πάντα προσπαθώ να βλέπω τα πράγματα από την καλή τους πλευρά.	①	②	③	④	⑤
40	Λειτουργώ περισσότερο με βάση την ελπίδα για επιτυχία και λιγότερο με τον φόβο της αποτυχίας.	①	②	③	④	⑤
41	Είμαι 'ανοιχτός/η' να ακούσω τον άλλον.	①	②	③	④	⑤
42	Συνήθως είμαι απαισιόδοξος/η σε κάθε προσπάθεια για ένα μελλοντικό επίτευγμα.	①	②	③	④	⑤
43	Δυσκολεύομαι να περιγράψω με λέξεις τι ακριβώς αισθάνομαι.	①	②	③	④	⑤
44	Μου είναι δύσκολο να διατηρώ την αισιοδοξία μου.	①	②	③	④	⑤
45	Σε μια αποτυχία τείνω να συμπεριφερόμαι ενεργητικά καθορίζοντας νέο πλάνο δράσης.	①	②	③	④	⑤
46	Δείχνω την έγνοιά μου στους άλλους.	①	②	③	④	⑤
47	Όταν βιώνω ένα δυσάρεστο γεγονός αντιδρώ έντονα.	①	②	③	④	⑤
48	Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου και αναλαμβάνω την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.	①	②	③	④	⑤
49	Πριν από σημαντικά γεγονότα νιώθω υπερένταση.	①	②	③	④	⑤
50	Καταλαβαίνω με ευκολία τι νιώθει ο άλλος μπαίνοντας στην θέση του.	①	②	③	④	⑤
51	Όταν κάποιος μου μιλάει για τα προβλήματά του νιώθω σχεδόν σαν να το έχω βιώσει εγώ ο/η ίδιος/α.	①	②	③	④	⑤
52	Στην προσπάθειά μου να βοηθήσω κάποιον άθελά μου δίνω οδηγίες κριτικάροντας έντονα.	①	②	③	④	⑤

Παράρτημα 4: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο:	Γυναίκα <input type="radio"/>	Άνδρας <input type="radio"/>
2. Ηλικία:		
3. Ημερομηνία γέννησης:		

4. Έτος σπουδών:	<input type="radio"/> 1ο	
	<input type="radio"/> 2ο	
	<input type="radio"/> 3ο	
	<input type="radio"/> 4ο	
	<input type="radio"/> επί πτυχίο	
5. Σχολή:	Σ.Ε.Φ.Α.Α <input type="radio"/>	ΑΛΛΟ <input type="radio"/>
6. Είναι το πρώτο σας πτυχίο;	ΝΑΙ <input type="radio"/>	ΟΧΙ <input type="radio"/>
7. Εάν ΟΧΙ, ποιο το πρώτο σας πτυχίο;	_____	

8. Έχετε ασχοληθεί παλαιότερα με τους <u>Ελληνικούς Παραδοσιακούς Χορούς</u> ;	
ΝΑΙ <input type="radio"/>	ΟΧΙ <input type="radio"/>
Εάν ΝΑΙ:	
9. Πόσα χρόνια ασχολούσασταν;	
10. Πόσα χρόνια έχετε που σταματήσατε;	

Παράρτημα 5

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ

Οι συνεντεύξεις έγιναν υπό τη μορφή ελεύθερης συζήτησης σε ομάδες των 7 ατόμων. Έγιναν κάποιου ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και όποιος επιθυμούσε να εκφέρει την άποψή του πάνω σε αυτό απαντούσε. Παράλληλα κάποιος άλλος μπορούσε να συμφωνήσει, να διαφωνήσει, να συμπληρώσει, να εκφέρει την άποψη του. Σε μία ερώτηση απαντούσαν πάνω από 2 έως και 7 άτομα. Όλη η διαδικασία διαρκούσε περίπου 10 λεπτά. Οι ερωτήσεις γινόταν από τη συγγραφέα **(B)**, είτε από τον υπεύθυνο του μαθήματος η «Διδακτική των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών», κ. Δήμα Γ. **(Δ)**, ενώ παρακάτω το γράμμα **(Φ)** αντιστοιχεί στις απαντήσεις των φοιτητών.

(B): Την άποψή σας για το χορό.; (προς καθηγητή)

(Δ): Ναι. Ποια είναι η άποψη σας για το χορό; Γιατί διδάσκεται στο ΤΕΦΑΑ, γιατί πρέπει να διδάσκεται; Καθαρά την άποψη σας την προσωπική.

(Φ1): Εεε εγώ πιστεύω ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε την παράδοση την ελληνική παράδοση για να μην χάνεται. Και ο χορός βγάζει έτσι μια διάθεση μια ζωντάνια μια χαράν που μπορεί να βοηθήσει στη ζωή σου γενικά. Γενικά οι αθλητές πρέπει να έχουν και ρυθμό μέσα τους (μικρή παύση) για να μπορούν να βγάλουν οποιαδήποτε άσκηση τους ζητηθεί.

(Δ): Μια χαρά ωραία την ουσία την είπες, είσαι Κύπριος έτσι;

(Φ1): Ναι

(Δ): Σχετικά με την απόδοσή σας στο χορό, θεωρείται ότι έχει αλλάξει από το πρώτο μάθημα κάτι; Αν ναι αυτό σου προκαλεί κάποια συναισθήματα ή αν όχι.

(B): (όνομα φοιτητή)

(Φ2): Εγώ προσωπικά ας πούμε που δεν έχω τόσο το ρυθμό μέσα μου, εεε από το πρώτο μάθημα που ξεκίνησαν οι παραδοσιακοί χοροί πιστεύω ότι έχω βελτιωθεί, γιατί άλλαξε και η αντίληψή μου για το, για τους παραδοσιακούς χορούς. Με την έννοια ότι έλεγα εντάξει τώρα που πάμε και τι θα κάνουμε και λοιπά και όταν άκουσα ας πούμε συγκεκριμένους χορούς όπως πωγωνίσιος ή τα ποντιακά όπως το ομάλ και το τικ που

είναι απ' την απ' τον τόπο καταγωγής μου.. ξέρω γω, το είδα με άλλο μάτι και μου άρεσε περισσότερο. Και πιστεύω ότι έχω βελτιωθεί.

(Δ): Να έχεις μια άποψη παιδί μου για το αντικείμενο και μην ξανασχοληθείς να διδάξεις χορό, αλλά το να ξέρεις σαν παιδαγωγός, σαν καθηγητής σε ένα γλέντι εε ένα έτσι να χορέψεις και εσύ λίγο

(Φ2): Να σας πω λίγο κάτι

(Δ): Να κάνεις αυτό που αγαπάς αλλά να τα ξέρεις μμ..

(Φ2): Εγώ ας πούμε προσωπικά που βλέπα τον πατέρα μου ή τον θείο μου να χορεύουν ποντιακά, γενικά φίλους μου στο χωριό που ήταν σε χορευτική ομάδα στα ποντιακά και χόρευαν, τους έβλεπα ξέρω γω μου άρεσε και λοιπά και απ' την στιγμή που τώρα κάνουμε παραδοσιακούς χορούς και κάνουμε πιο αναλυτικά, εγώ προσωπικά το καλοκαίρι θα πάω να γραφτώ σε ομάδα χορευτική

(Δ): Να πας

(Φ2): Και θέλω να μάθω ποντιακά δηλαδή θέλω να μάθω

(Δ): να μάθεις για σένα

(Φ2): Αν δεν κάναμε τους χορούς ας πούμε δεν.. θα είχα την ίδια άποψη (με πριν), μιλάμε για τη διάθεση πιο πολύ, είναι διαφορετικό.

(B): Με ενδιαφέρει και η γνώμη των υπολοίπων, σχετικά με τον εαυτό σας, τι διαφορά έχετε δει απ' την αρχή, αν έχετε δει κάποια διαφορά, ποια τα συναισθήματά σας;

Ναι (όνομα φοιτήτριας)

(Φ3): Εε εγώ σίγουρα βελτιώθηκα στο ρυθμό πιστεύω ακόμα περισσότερο, εεε επίσης μ' αρέσουν και εμένα περισσότερο οι παραδοσιακοί χοροί εε πλέον εε όχι ότι δεν μου άρεσαν πριν εε και βρέθηκα πρόσφατα σε ένα γλέντι και μ' άρεσε που μπορούσα να διακρίνω λάθη που έκαναν γιατί ας πούμε στα γλέντια δεν κοιτάμε να χορέψουμε σωστά έναν χορό (γέλιο) οπωσδήποτε όχι, και μ' άρεσε που μπορούσα να καταλάβω αν το χορεύουν σωστά ή όχι και..

(B): Κριτική σκέψη λοιπόν

(Φ3): Ναι, και μ' άρεσε που έμαθα περισσότερους. Δεν ήξερα πάρα πολλούς παραδοσιακούς χορούς εε και έμαθα πιο ιδιαίτερους απ' τα νησιά και αυτά και αυτό μ' αρέσει ακόμα περισσότερο.

(B): Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, επειδή μου λες ήξερες κάποιους, είχες μια εμπειρία.

(Φ3): Ναι ήξερα αρκετούς

(B): Ναι, ο τρόπος που διδασκόσουν τότε και ο τρόπος που διδάχτηκες εδώ μέσα;

(Φ3): Ε καμία σχέση εννοείται ότι εδώ πέρα τα έμαθα πολύ καλύτερα με λεπτομέρειες, έμαθα ακριβώς να τα.. εδώ πέρα έμαθα να πώς να το πω, ξέρω τι κάνω πια, ξέρω ότι σε αυτό το βήμα κάνω αυτό, παλιά δεν το ήξερα ναι απλά το ήξερα γενικά τώρα όταν χορεύω, ξέρω ότι εδώ είναι ώθηση εδώ είναι προβολή.

(B): Εσύ (όνομα φοιτητή) κάτι ήθελες να πεις..;(είχε σηκώσει χέρι πιο πριν)

(Φ4): Εγώ γενικά ποτέ μου δεν χόρευα, μόνο ζεϊμπέκικο χόρευα το οποίο το έμαθα από μόνος μου επειδή μου άρεσε ο ρυθμός, μου άρεσε που το έβλεπα σε άλλους και..χόρευα (...??), τώρα που κάναμε μερικές πρόβες για τη σημερινή εξέταση κατάλαβα ότι το να ξέρω το συρτό Κύπρου, μιλώ για την χώραν μου, είναι τιμή να χορέψω κάπου το Συρτό της χώρας μου και τα ελληνικά εννοείται, πανελλαδικό (συρτό) και τέτοια είναι τιμή πιστεύω γιατί ο ελληνισμός και εν καιρώ πολέμου επειδή στην Κύπρον νιώθουμε κάπως περισσότερο τον πόλεμο εμείς, επειδή είμαστε.. είναι μισή η πατρίδα μας ναι και ανέκαθεν πάντα ο ελληνισμός και σε συνθήκες πολέμου χόρευε που αυτό τον έκφραζε και τον ελευθέρωνε τέλος πάντων, το ένιωθε σαν ελευθερία και πιστεύω είναι τιμή μου να ξέρω να χορεύω.

(B): Πρέπει να διδάσκεται ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στο ΤΕΦΑΑ; Την άποψή σας..

(Φ5): Ε ναι πιστεύω ότι πρέπει γιατί έχει να κάνει πολύ με τον ρυθμό που είναι βασικό.. κομμάτι για όλα τα αθλήματα και νομίζω πως ο χορός είναι το πιο βασικό άθλημα να το πω που έχει (μικρή παύση) το ρυθμό, έτσι πιστεύω και ότι βελτιώνει την αρμονία στο σώμα.

(B): Σχετικά με την απόδοσή σας, έχετε παρατηρήσει αλλαγές πάνω σας; Πώς ήσασταν στην αρχή και πως τώρα;

(Φ5): Εμένα με γεμίζει που γνώρισα αυτό το πράγμα γιατί ποτέ δεν ήξερα, ποτέ δεν είχα ασχοληθεί αλλά πάντα έβλεπα που ασχολιόντουσαν άλλοι με το χορό και μπορώ να πω ότι με πείραζε λίγο που π.χ. εγώ δεν σηκωνόμουνα να χορέψω ενώ τώρα με γεμίζει αυτό το πράγμα μ' αρέσει που..(μικρή παύση)

(B): Δηλαδή τώρα θα σηκωθείς να χορέψεις;

(Φ5): Ναι!

[0.29]

(Δ): Καταγράφουμε (..) επειδή θέλουμε να καλυτερεύσουμε εμείς το μάθημα για να δούμε να κάνουμε μια έρευνα σε αυτά που θα ρωτήσουμε, έτσι; Ελεύθερα.

(Β): Αρχικά κατά πόσο πιστεύεται ότι πρέπει να διδάσκεται ή όχι ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στο ΤΕΦΑΑ.

(Δ): Αν ναι και κατά πόσο.

(Β): Ελεύθερα την άποψή σας.

(Δ): Ελεύθερα.

(Β): (όνομα φοιτητή)

(Φ6): Θεωρώ ότι πρέπει να διδάσκεται (μικρή παύση) πάντα γιατί δείχνει τον πολιτισμό μας δείχνει κάποια πράγματα που αντικατοπτρίζουν την Ελλάδα. Δηλαδή αναγνωρίζουμε κάποιους πολιτισμούς, χωριά τα οποία έχουν διαφορετικούς χορούς μεταξύ τους.

(Β): Ωραία

(Φ6): Και είναι πολύ σημαντικό

(Β): Μια άποψη είναι αυτή. (όνομα άλλου μαθητή που είχε σηκώσει χέρι)

(Φ7): Εγώ δεν είχα πάει κάποτε χορό, σε κάποιο σύλλογο και εδώ πέρα μας δόθηκε η ευκαιρία να μάθουμε να χορεύουμε μιας και το μάθημα της Φ.Α. μπορεί να διδάξει χορούς, ενώ άλλα μαθήματα πέρα της μουσικής δύσκολα. Αυτά.

(Β): Κάτι άλλο να συμπληρώσετε; Ναι (όνομα άλλου φοιτητή)

(Φ8): Εγώ θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό που το μαθαίνουμε γιατί είναι κομμάτι του πολιτισμού μας και βγαίνοντας και εμείς ως καθηγητές αργότερα, είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να το μεταδώσουμε στα παιδιά και εκτός αυτού είναι και καλό να ασπύμε αν βρεθούμε σε μια παρέα έξω να έχουμε το θάρρος να σηκωθούμε να χορέψουμε και να σύρουμε το χορό.

(Β): Αυτό από τι εξαρτάται γιατί σου δίνει το θάρρος;

(Φ8): Σου δίνει το θάρρος γιατί εξασκείσαι πρώτα από όλα με την κίνηση και μειώνονται οι ανασφάλειες που έχεις για το κορμί σου και το ρυθμό σου.

(Φ9): Και με το χορό αποκτάς αυτοπεποίθηση και είσαι άνετος να χορέψεις.

(Φ6): Γίνεσαι πιο έμπειρος δηλαδή ξέρεις να πως χορεύονται κάποιοι χοροί και δεν έχεις το άγχος να σηκωθείς .

(Δ): Πέραν απ' το χορό όμως σαν ρυθμική αγωγή (μικρή παύση)

(B): Αυτό που ανέφερες πριν κάτι για το ρυθμό γιατί είναι σημαντικό να έχουμε ρυθμό, ή να εξασκείς μέσα από το χορό το ρυθμό; (απευθυνόμενη στον Φ8)

(Φ8): εεε αυτό για το ρυθμό. Γιατί ο ρυθμός είναι μέσα στη ζωή μας, γενικά σε όλα τα πράγματα και..

(Φ9): Ο χορός είναι έκφραση ζωής δηλαδή βασικά δεν θα έπρεπε να χορεύουμε μόνο στο ΤΕΦΑΑ έπρεπε από πιο μικρές ηλικίες γιατί ξαφνικά ήρθαμε τώρα εμείς να κάποιον που δεν είχαμε ασχοληθεί ποτέ όπως εγώ για παράδειγμα, να μάθουμε σε τρεις μήνες χορούς. Έπρεπε από τις πολύ πιο μικρές ηλικίες να τα να ασχοληθεί η παιδεία με κάποιον τρόπο ώστε να μάθουμε από πολύ πιο μικρά παιδιά.

(B): Τι πιστεύεις θα σου παρείχε αν ασχολιόσουν από πιο μικρός;

(Φ9): Πρώτον θα με βοηθούσε να ήξερα τα βασικά πράγματα από πριν, γιατί τα έμαθα τώρα σε λίγο καιρό, εεε ε και τα παιδιά που είναι μικρά εύπλαστα θα μπορέσουν να μάθουνε ποιος είναι ο ρυθμός, πώς να κινούνται, τέτοια πράγματα, λογικά αν κάνουν παραδοσιακούς χορούς θα μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους γιατί ο χορός δεν είναι μμ, ειδικά ο παραδοσιακός χορός είναι σαν επικοινωνία.

(B): Συγκρίνετε λίγο την πρώτη σας μέρα που ήρθατε εδώ, με τώρα, τι διαφορές είδατε πάνω σας μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα που κάνατε χορό;

(γέλια φοιτητών.. εκφράσεις και χειρονομίες που φανέρωναν αισθητή διαφορά)

(Φ7): Ναι, νιώθεις πιο ευχάριστα όταν μπορείς να κινηθείς πάνω στη μουσική πιο εύκολα

(B): Αυτοπεποίθηση; Χορεύατε πριν; Τώρα θα χορεύατε αν σας δινόταν η ευκαιρία;

(Φ8): Εε να σου πω Βανέσα. Εε δεν είχα ποτέ θάρρος ας πούμε να χορέψω το ζεϊμπέκικο μπροστά σε παρέα και τώρα στην Αθήνα πήγαμε σε ένα μαγαζί και είχα πει εντάξει είπα να δοκιμάσω και εγώ.

(B): Εντάξει μια χαρά. Να ρωτήσω για να κλείνουμε, κάτι είπες πριν για τα μικρά παιδιά που ρωτήσαμε ότι βοηθάει στη συνεργασία μεταξύ τους. Στο συγκεκριμένο μάθημα πιανόσασταν με το διπλανό σας και σχηματίζατε κύκλο, αυτό βοήθησε κάπως στις σχέσεις μεταξύ σας;

(Φ): Εγώ πιστεύω σίγουρα βοήθησε δηλαδή εντάξει ήμασταν και πρωτοετείς δεν ήξερε κανείς κανέναν και σοβαρά τώρα πιστεύω μέσα από το χορό, μέσα από αυτό το μάθημα σαν να έχουμε γίνει μια παρέα τώρα με τα παιδιά.

(Φ6): Εγώ αλήθεια σας λέω το έχω πει ένα εκατομμύριο φορές, το ξέρουν όλοι ότι μέσα από αυτό το μάθημα γίναμε παρέα όλο το τμήμα, χωρίς πλάκα. Γιατί περνάγαμε αυτό το μάθημα ευχάριστα, ήτανε κάποια παιδιά που συζητάγαμε συνέχεια για το χορό και αν λέω ψέματα μπορούν να σας το επιβεβαιώσουν αυτά τα παιδιά.

(Γέλια)

[0.31]

(Δ): Να σας ρωτήσω λίγο.. ρώτα Βανέσα τι θέλεις..

(Β): Ε γενικά την άποψή σας αν θα πρέπει ο χορός, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός να διδάσκεται στο ΤΕΦΑΑ. Και αν ναι γιατί. ..Δεν είναι εξέταση είναι ελεύθερη συζήτηση

(Δ): Είναι ελεύθερη συζήτηση.. δεν είναι.. τώρα κάνουμε ένα σχολιασμό γιατί θέλουμε να κάνουμε μια έρευνα, δεν είναι εξέταση, αυτό που θα πεις δεν εξαρτά καθόλου μα καθόλου το βαθμό σου.

(σιγανά γέλια)

(Δ): Το θέλουμε εμείς για να μάθουμε εμείς. Ναι κορίτσι μου..(δίνει το λόγο στη φοιτήτρια)

(Φ10): Εγώ θα έλεγα πως

(Δ): ε;

(Φ10): Θα έλεγα πως φυσικά πρέπει να διδάσκεται γιατί αρχικά γυμνάζει το σώμα, μαθαίνεις ρυθμό μέσα από αυτόο εε είναι τρόπος έκφρασης στο φυλλάδιο που διάβασα έλεγε ερωτισμό, επικοινωνία, κοινωνικοποιεί εε

(Β): Τη άποψη σου!

(Φ10): Η άποψή μου είναι ότι πρέπει να υπάρχει γιατί μέσα από το χορό μαθαίνεις το ρυθμό, εε επίσης γυμνάζει το σώμα και είναι και η παράδοση που όλοι πρέπει να γνωρίζουμε πριν βγούμε από εδώ

(Β): Αυτό για το ρυθμό γιατί το αναφέρεις; Είναι σημαντικός ο ρυθμός στη ζωή μας;

(Φ10): Είναι. Βασικά όλα έχουν να κάνουν με το ρυθμό, όλα τα αθλήματα έχουν μέσα ρυθμό..

(Δ): Κάνεις κάποιο άθλημα;

(Φ10): Έκανα σφύρα που είναι πολύ ρυθμικό

(Δ): (γέλια επιβεβαίωσης) Το έχεις από κληρονομικότητα και πετάς σφύρα. Δεν θα πετούσες σφύρα αν δεν είχες ρυθμό. Πάρε τον ίδιο σωματότυπο κοπέλας, ίδια κληρονομικότητα χωρίς ρυθμό. Τέλος πάμε.

(B): Πέρα από το ότι μπορεί να τον έχουμε κληρονομήσει το ρυθμό μπορούμε από εκεί και πέρα σε ένα ποσοστό να τον βελτιώσουμε;

(Φ10): Εννοείται

(B): Πώς; Με ποιο τρόπο

(Φ10): Εντάξει μπορείς να το βελτιώσεις με πάρα πολλούς τρόπους, μέσα από το χορό βασικά μπορείς να το βελτιώσεις, είναι θέμα δική σου προσωπικής δουλειάς μετά, άμα βλέπεις ότι δεν έχεις, το πώς θα το προσπαθήσεις εσύ να το βελτιώσεις. Αυτό μπορείς να το κάνεις είτε μέσα από το χορό..

(Δ): Γιατί μέσα από το χορό για παράδειγμα και όχι με την γύμναση ενός άλλου αθλήματος

(Φ10): (μικρή παύση) Δεν ξέρω, εμένα προσωπικά μου έβγαινε πιο εύκολα μέσα από το χορό να μάθω ρυθμό.

(B): Σε σύγκριση με το πώς ήσασταν την πρώτη μέρα που ήρθατε εδώ και σε σύγκριση με το πώς είστε σήμερα, τι διαφορές έχετε δει πάνω σας, όχι μόνο όσον αφορά το ρυθμό αλλά και τον ψυχικό σας κόσμο.

(Φ11): Εε γενικά πρώτον είσαι.. χαίρεσαι δηλαδή εκφράζεσαι με τις μουσικές, ανάλογα και τι ακούς βέβαια δηλαδή κάποιο πιο χαρούμενο.. τς μπορείς να εξωτερικεύσεις το άμα είσαι καλά ή δεν είσαι, μαθαίνεις.. μαθαίνεις χορούς δηλαδή και το να ξέρεις να χορεύεις κάπου σου χρησιμεύει, δηλαδή και πώς να το πω, στην προσωπική σου ζωή ας πούμε θα πας κάπου ξέρεις να χορεύεις και χαίρεσαι νιώθεις ωραία αν δεν ξέρεις είσαι πιο υποτονικός.. τς.

(B): (όνομα φοιτήτριας) τι ήθελες να πεις;

(Φ10): Εντάξει εμένα έχουν απλά πιο.. ταξινομηθεί στο μυαλό μου εε έχω μάθει περισσότερα τεχνικά πράγματα δηλαδή κάποιους χορούς μπορεί να ήξερα να τους χορεύω αλλά τώρα μαθαίνεις από πού είναι, τι μουσικό μέτρο έχει, εε από τι χορεύεται (φύλο), λαβές, δηλαδή αν δεν μπαίνουν όλα λίγο σε μια σειρά δεν ήξερα τους χορευτικούς δρόμους ότι τους χωρίζουμε έτσι, οπότε ήταν όλοι οι χοροί απλα..έτσι είναι πιο εύκολο. Βγαίνει ας πούμε.. ξέρεις ότι στη χασαπιά ας πούμε έτσι όπως το μάθαμε ξεκινάει με το πόδι μέσα, είναι ταξινομημένα στο μυαλό μου είναι πιο εύκολα να τα μάθεις.

(Δ): Αν αντί για 31 είχες 21 χορούς χωρίς χορευτικούς δρόμους όμως και όχι με αυτή τη μετρική το 1-2.2 πιστεύεις θα ήταν πιο εύκολη ή πιο δύσκολη η μάθηση;

(Φ10): Θα ήτανε πιο... εικονική, δηλαδή θα κάναμε παπαγαλία ουσιαστικά θα μαθαίνανε αυτό το πράγμα απλά δεν θα ξέρανε τι κάνουν ακριβώς. Θα ήταν πιο δύσκολα.