



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

**Η συμμετοχή στη σχολική χορωδία και ο ρόλος της στην ψυχοκοινωνική
ανάπτυξη των μαθητών**

Μεταπτυχιακή εργασία

Ευθυμία Ραυτοπούλου

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED
ECONOMICS
DEPARTMENT OF ECONOMY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME: EDUCATION AND CULTURE
SPECIALISATION: CULTURAL EDUCATION

School-choir participation and its role in students' psychosocial development

Master Thesis

Efthymia Raftopoulou

Athens, 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ
ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αικατερίνη Αντωνοπούλου (Επιβλέπουσα)

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Ελένη Ζενάκου

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δεν συκοφαντεί πρόσωπα ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από την ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο, καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3)** Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

Στην οικογένειά μου

«Η μουσική και ο ρυθμός βρίσκουν τον δρόμο τους
προς τα πιο απόκρυφα μέρη της ψυχής»
Πλάτων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την επιστημονική καθοδήγηση και τη στήριξή της κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Επιβλέπουσα κυρία Αικατερίνη Αντωνοπούλου. Τις ευχαριστίες μου απευθύνω, επίσης, στην κυρία Κωνσταντίνα Κουτρούμπα και την κυρία Ελένη Ζενάκου για τη συμβολή τους ως μελών της Εξεταστικής Επιτροπής στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Τέλος, ευχαριστώ τις κυρίες Κατερίνα Βασιλικού και Παρασκευή Μακρινού, υπεύθυνες των σχολικών χορωδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, για τη συνδρομή τους στην πραγματοποίησή της.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	12
Συντομογραφίες/Ακρωνύμια.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
Κεφ.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	17
1.1 Ψυχοκοινωνική διάσταση της μάθησης.....	17
1.1.1 Ενσυναίσθηση.....	17
1.1.2 Συναισθηματική ρύθμιση.....	18
1.1.3 Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση.....	19
1.1.4 Αίσθημα του «ανήκειν».....	19
1.1.5 Συμπεριφορά μαθητή.....	20
1.2 Μουσική αγωγή και εκπαίδευση.....	21
1.2.1 Η χορωδία.....	22
Το χορωδιακό τραγούδι.....	22
Η χορωδία ως μέσο της μουσικής διδασκαλίας στο σχολείο.....	24
Κεφ.2 Συμμετοχή στη χορωδία.....	26
2.1 Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών	26
2.2 Σκοπός έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις.....	39
Κεφ.3 Μέθοδος.....	41
3.1 Συμμετέχοντες.....	41
3.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	42
3.3 Διαδικασία.....	44
3.4 Στατιστική Ανάλυση.....	44
Κεφ. 4 Αποτελέσματα.....	46
4.1 Περιγραφική ανάλυση.....	46
4.2 Επαγωγική ανάλυση.....	46
Κεφ.5 Συζήτηση.....	51
Συμμετοχή στη χορωδία και ενσυναίσθηση.....	52
Συμμετοχή στη χορωδία και συμπεριφορά.....	52
Συμμετοχή στη χορωδία και αυτοεκτίμηση.....	53
Συμμετοχή στη χορωδία και συναισθηματική ρύθμιση.....	54
Συμμετοχή στη χορωδία και αίσθημα του «ανήκειν».....	55
Συσχέτιση της συμμετοχής στη χορωδία με την εξωσχολική ενασχόληση των μαθητών/-τριών με τη μουσική.....	55
Συσχέτιση της συμμετοχής στη χορωδία με τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε άλλες δραστηριότητες του σχολείου.....	55
Συσχέτιση της συμμετοχής στη χορωδία με το επίπεδο των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/-τριών.....	56
Περιορισμοί της έρευνας.....	56
Συμπεράσματα - προτάσεις.....	57
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	66

Περίληψη

Η συμμετοχή στη σχολική χορωδία φαίνεται να συνδέεται με τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια των μαθητών/-τριών και να εναρμονίζεται με τους στόχους του σύγχρονου σχολείου. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη χορωδία του γενικού γυμνασίου. Σκοπός της είναι η διερεύνηση της σχέσης της συμμετοχής στη χορωδία με πτυχές της σχολικής ζωής και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών. Συγκεκριμένα εξετάζονται η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, οι δυνατότητες και αδυναμίες στη συμπεριφορά, η συναισθηματική ρύθμιση και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο. Οι μεταβλητές εξετάζονται συγκριτικά σε δύο ομάδες μαθητών/-τριών, μία πειραματική ομάδα αποτελούμενη από 45 μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν στη σχολική χορωδία και μία ομάδα ελέγχου ισάριθμων μαθητών/-τριών που δεν συμμετείχαν σε αυτή. Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε το «Index of Empathy for Children and Adolescents» (Bryant, 1982), («Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης», Τσίτσας, Γιοβαζολιάς, Μητσοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012). Η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths & Difficulties Questionnaires, SDQ-Hel) (Goodman, 1997, Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2002). Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Self-Perception Profile for Children/Adolescents» (Harter, 1985, 2012), («ΠΑΤΕΜ III», Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Για τη διερεύνηση της δυνατότητας συναισθηματικής ρύθμισης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ρύθμισης συναισθημάτων για παιδιά και εφήβους ERQ-CA (Gullone & Tuffe, 2011). Οι αντιλήψεις των μαθητών/-τριών για το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους διερευνήθηκαν με την Κλίμακα «Psychological Sense of School Membership Scale» (Goodeenow, 1993). Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων βρέθηκε στις αυτοαντιλήψεις των μαθητών/-τριών αναφορικά με τη γενική σχολική τους ικανότητα και τους στενούς φίλους, με την πειραματική ομάδα να εμφανίζει πιο θετική αυτοαντίληψη έναντι της ομάδας ελέγχου. Τα μέλη της χορωδίας βρέθηκαν να έχουν λιγότερες δυσκολίες και πιο ανεπτυγμένη φιλοκοινωνική συμπεριφορά από τα άλλα παιδιά. Ως προς το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους οι συμμετέχοντες στη χορωδία είχαν υψηλότερες τιμές από τους υπόλοιπους. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με αντίστοιχα άλλων ερευνών. Στην αξιολόγηση της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής ρύθμισης δεν αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Επίσης, έγινε διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ της συμμετοχής στη σχολική χορωδία και της εξωσχολικής ενασχόλησης των μαθητών/-τριών με τη μουσική, της συμμετοχής τους σε άλλες δραστηριότητες του σχολείου και του επιπέδου της σχολικής τους επίδοσης. Θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της συμμετοχής στη χορωδία και (α) της εξωσχολικής ενασχόλησης των μαθητών/-τριών με τη μουσική και (β) της καλής σχολικής επίδοσης. Στη μελέτη διατυπώνονται συμπεράσματα σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο της χορωδίας και τη θέση της πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου.

Λέξεις κλειδιά: χορωδία, σχολική ζωή, συναισθηματικές- κοινωνικές δεξιότητες, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Abstract

Choir participation seems to be related to the emotional and social adequacy of students and be in line with the goals of the modern school. The present research is focused on the choir of the Greek middle school. The aim of the study is to investigate the relationship between participation in the middle school choir and aspects of students' school life and psychosocial development. Specifically, empathy, self-esteem, strengths and difficulties in behavior, the ability for emotional regulation and the sense of school "belonging" are examined. The variables are compared in two groups of students, namely an experimental group consisting of 45 students who participated in the school choir and a control group of an equal number of students who did not participate in it. The "Index of Empathy for Children and Adolescents" (Bryant, 1982, Tsitsas et al., 2012) was used to assess empathy. In order to evaluate strengths and difficulties in the behavior of the participants, the Greek version of the "Strengths & Difficulties Questionnaires" (SDQ-Hel) was used (Goodman, 1997, Bibou-Nakou, Stogiannidou, Kioseoglou, 2002). The questionnaire "Self-Perception Profile for Children/Adolescents" (Harter, 1985, 2012) ("PATEM III", Makri-Botsari, 2001) was used to assess the participants' self-esteem. The ERQ-CA emotion regulation questionnaire for children and adolescents was used to investigate the participants' ability to regulate their emotions (Gullone & Tuffe, 2011). Students' perceptions of their sense of "belonging" to their school were explored with the "Psychological Sense of School Membership Scale" (Goodenow, 1993). A statistically significant difference between the two groups was found in self-perceptions regarding general school ability and close friends, with the experimental group showing more positive self-perception compared to the control group. As for the strengths and difficulties in behavior, choir members were found to have fewer difficulties and more developed pro-social behavior than controls. Similarly, sense of school "belonging" had higher values for the experimental group than the control group. These results are consistent with the results of previous studies. The evaluation of empathy and emotion regulation did not show statistically significant differences between the two groups. Possible correlations between school choir participation and students' out-of-school involvement with music, participation in other extracurricular activities and levels of their school performance were also investigated. A positive correlation was found between school-choir participation and (a) students' out-of-school involvement with music and (b) good school performance. The study draws conclusions about the pedagogical role of the choir and its position in the middle -school curriculum.

Keywords: choir, school life, emotional - social skills, psychosocial development.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν.1: Ανασκόπηση ερευνών σε χορωδίες ενηλίκων από τον γενικό πληθυσμό.....	σ.28
Πίν.2: Ανασκόπηση ερευνών σε χορωδίες ενηλίκων με ιδιαιτερότητες	σ.32
Πίν.3: Ανασκόπηση ερευνών σε χορωδίες μαθητών/-τριών γενικών σχολείων.....	σ.36
Πίν.4: Ανασκόπηση ερευνών σε χορωδίες μαθητών/-τριών ειδικών σχολείων.....	σ.37
Πίν.3.1: Απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με: εξωσχολική ενασχόληση με τη μουσική /συμμετοχή σε άλλες σχολικές δραστηριότητες/επίπεδο σχολικής επίδοσης.....	σ.42
Πίν.4.1: Περιγραφικά μέτρα κλιμάκων.....	σ.46
Πίν.4.2: Έλεγχος διαφορών των κλιμάκων μεταξύ των μαθητών/-τριών που συμμετέχουν και των μαθητών/-τριών που δεν συμμετέχουν σε αυτή.....	σ.46

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγρ.1: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και της εξωσχολικής ενασχόλησης με τη μουσική.....σ.	48
Διάγρ.2: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και της εξωσχολικής ενασχόλησης με κάποιο μουσικό όργανο.....σ.	49
Διάγρ.3: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και του επιπέδου των αναφερόμενων σχολικών επιδόσεων.....σ.	49
Διάγρ.4: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και της συμμετοχής σε άλλες δραστηριότητες του σχολείου.....σ.	50

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ/ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Αρ./αρ.	Αριθμός/αριθμός
Βλ./βλ.	Βλέπε/βλέπε
Δ.Δ.Σ.	Δυνατότητες και Δυσκολίες στη Συμπεριφορά
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
κ.ά./κ.α.	και άλλα/και αλλού
Κ.Υ.Α.	Κοινή Υπουργική Απόφαση
Κεφ./κεφ.	Κεφάλαιο/κεφάλαιο
Πίν.	Πίνακας
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
σ./σελ.	σελίδα
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
χ.χ.	χωρίς χρονολόγηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις βασικές αρχές του σύγχρονου σχολείου περιλαμβάνονται «η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» («Σχολική και Κοινωνική Ζωή», 2011: 4). Η επίτευξη της σχολικής επιτυχίας έχει συνδεθεί με τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών απέναντι στο σχολείο (Zins & Elias, 2007). Έρευνες υποστηρίζουν την επίδραση των συναισθημάτων που βιώνονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολικό περιβάλλον στη μάθηση, την ανάπτυξη και τη θετική τους προσαρμογή (Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2008).

Συμβαδίζοντας θεωρητικά με αυτές τις αρχές και θέσεις, στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της Μουσικής (Υ.Α.162322/Δ2/2021 - ΦΕΚ 5938/Β/16-12-2021) επισημαίνεται ότι «η Μουσική Αγωγή είναι μια σύνθετη και διαρκής διαδικασία αισθητικής - διανοητικής ευαισθητοποίησης και ψυχοσωματικής ενεργοποίησης». Οι στόχοι του ΠΣ «πηγάζουν από τις επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής ως προς την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της εφήβου/-ης, την ενίσχυση της κοινωνικής του/της ανάπτυξης, της ψυχικής του/της ανθεκτικότητας και της ευημερίας[...]». Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη είναι ένας από τους συντελεστές διαμόρφωσης του νέου ΠΣ της Μουσικής.

Το ενδιαφέρον του σύγχρονου σχολείου στρέφεται στη συναισθηματική επάρκεια και την κοινωνική ευφυΐα των μαθητών/-τριών («Σχολική και Κοινωνική Ζωή», 2011, 2014). Στα συστατικά της πρώτης συγκαταλέγονται η ικανότητα για αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων αλλά και η ενσυναίσθηση. Η συναισθηματική ρύθμιση περιλαμβάνει διαδικασίες οι οποίες πραγματοποιούνται για τη διατήρηση και τη ρύθμιση της έκφρασης και της εμπειρίας των συναισθημάτων (Calkins & Hill, 2007). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων στο να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην αποτελεσματική ρύθμισή τους. Η ενσυναίσθηση (empathy) αναφέρεται στην ευαισθησία απέναντι στις ψυχικές καταστάσεις των άλλων και στην κατανόησή τους (Smith, 2006). Η γνωστική και η συναισθηματική ενσυναίσθηση αποτελούν τις δύο διαστάσεις με τις οποίες παρουσιάζεται ο όρος (Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010). Η ενσυναίσθηση θεωρείται σημαντικότερο συναισθηματικό συστατικό της ηθικής ανάπτυξης, από το οποίο πηγάζει η ηθική κρίση (Hoffman, 2000).

Καθώς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί βασικό πλαίσιο εντός του οποίου τα παιδιά διαμορφώνουν την αυτοαντίληψή τους, «η καλλιέργεια δεξιοτήτων θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης στο σχολείο είναι καθοριστική στη διαδικασία διαμόρφωσης υγιών, δημιουργικών και πολυδιάστατων προσωπικοτήτων» («Σχολική και Κοινωνική Ζωή», 2011: 28). Η αυτοαντίληψη είναι μία πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του σε σχέση με κάποιον τομέα της ζωής του. Αυτή είναι πιθανό είτε πράγματι να ισχύει είτε και όχι. Η αυτοεκτίμηση είναι η συνολική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, το πόσο ικανοποιημένο ή όχι αισθάνεται από αυτόν. Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει την άποψη ότι ο σχηματισμός της αυτοεκτίμησης προκύπτει από τις αντιλήψεις που το άτομο θεωρεί ότι ο κοινωνικός περίγυρός του και κυρίως οι λεγόμενοι «σημαντικοί άλλοι» τρέφουν για αυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες ενδιαφέρον υπάρχει για την έννοια της κοινότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών/-τριών στο σχολικό τους περιβάλλον ορίζεται ως το συναίσθημα ότι οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές τους τους αποδέχονται, τους υποστηρίζουν και αναγνωρίζουν την αξία τους, αλλά και της αίσθησής τους ότι είναι σημαντική η παρουσία τους στη ζωή και τις δραστηριότητες του σχολείου (Goodnow, 1993). Οι αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών/-τριών για το σχολικό τους περιβάλλον και τη θέση τους μέσα σε αυτό επιδρούν στη συμπεριφορά τους (Ανδρέου, 2004). Η συμπεριφορά του μαθητή/της μαθήτριας στο σχολείο αφορά στις πράξεις ή αντιδράσεις του/της οι οποίες είναι δυνατό να παρατηρηθούν και να περιγραφούν, μέσω των οποίων δηλώνονται άμεσα ή έμμεσα η στάση και οι διαθέσεις του/της προς τον εαυτό του/της ή και το περιβάλλον του/της και εξωτερικεύονται τα συναισθήματά του/της. Κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας συχνά εμφανίζονται δυσκολίες στη συμπεριφορά και την προσαρμογή τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό και ευρύτερα το κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου & Hopf, 1991).

Η μουσική διαχρονικά συνδέεται με πολλά από τα παραπάνω και φαίνεται να μπορεί να επηρεάσει αρκετές από τις συνιστώσες της ζωής των μαθητών/-τριών στο σχολείο, αλλά και ευρύτερα, επιβεβαιώνοντας τον παιδευτικό της ρόλο. Η συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες αποτελεί και μια κοινωνική πράξη, η οποία καλλιεργεί ένα ισχυρό αίσθημα του «ανήκειν» στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοεκτίμησή τους και συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας (Kokotsaki & Hallam, 2007). Όταν οι δραστηριότητες αυτές λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, συντελούν στην ανάπτυξη της σχολικής ικανότητας, των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών/-τριών (Τσακίριδου & Κοκκίδου, 2009. Wills, 2011. Hallam, 2015).

Το τραγούδι αποτελεί μουσική δραστηριότητα στενά συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση. Αποτελεί κεντρικό άξονα της σχολικής μουσικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη από τον 19^ο αιώνα. Το χορωδιακό τραγούδι καλεί το άτομο καλείται να αναπτύξει ποικίλες δεξιότητες, ελέγχοντας τη δική του φωνή και συνδυάζοντάς τη με τις φωνές των άλλων σε ισορροπία και με κατάλληλη δυναμική, παράγοντας ένα αρμονικό όλον (Silber, όπως αναφέρεται στο Baird, 2007). Στη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα η χορωδιακή πράξη βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος τόσο στην Ευρώπη όσο και στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και χώρες της Νοτιοανατολικής Ασίας (Μελιγκοπούλου, 2009). Στην Ελλάδα η πολυφωνική χορωδιακή παιδεία εγκαινιάζεται το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Σήμερα η ύπαρξη χορωδίας προβλέπεται θεσμοθετημένα μόνο για το Γυμνάσιο¹, ως προαιρετικό συμπληρωματικό μέρος του μαθήματος της Μουσικής, που πραγματοποιείται εκτός του ωρολογίου προγράμματος (Α.Π.Σ. Μουσικής, 2021).

Η ανασκόπηση της σχετικής με τη χορωδιακή συμμετοχή βιβλιογραφίας, με αρκετές έρευνες να έχουν διεξαχθεί την τελευταία εικοσαετία, αναδεικνύει την άποψη ότι η εμπειρία αυτή ενισχύει την προσωπικότητα των χορωδών και τους προσφέρει ευημερία, δημιουργώντας προϋποθέσεις για εξέλιξη και επίτευξη και σε άλλους τομείς και πεδία της ζωής τους (Bailey & Davidson, 2002, 2005. Beck et al., 2000. Clift & Hancox, 2001. Sandgren, 2009. Judd & Pooley, 2013.

¹Δεν αναφερόμαστε εδώ στα Μουσικά Γυμνάσια, τα οποία ακολουθούν διαφορετικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Bush & Gick, 2012. Sanal & Gorsef, 2014. Clift et al., 2010. Liversey et al., 2012. Cohen, 2005. Hylton, 1981. Parker, 2014. Ehrlin, 2016. Pentikainen et al., 2021 κ.ά.).

Τα παραπάνω δεδομένα τροφοδότησαν το ήδη υπάρχον προσωπικό ενδιαφέρον της γράφουσας για τη μελέτη της χορωδιακής δραστηριότητας. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη χορωδία του Γυμνασίου, ως μόνης βαθμίδας στην οποία προβλέπεται από το ΑΠΣ η ύπαρξη χορωδίας, έστω και προαιρετικά. Η συγκεκριμένη μελέτη έχει σκοπό να διερευνήσει την πιθανή σχέση μεταξύ της συμμετοχής στη χορωδία και πτυχών της σχολικής ζωής εστιασμένων στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών του γενικού Γυμνασίου, μέσα από την εξέταση συγκεκριμένων μεταβλητών. Οι μεταβλητές αυτές είναι: η ενσυναίσθηση, οι δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά, η αυτοεκτίμηση και οι αυτοαντιλήψεις σχετικά με τη γενική σχολική ικανότητα και τους στενούς φίλους και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο. Οι μεταβλητές εξετάζονται συγκριτικά σε ομάδα μαθητών/-τριών που συμμετέχουν στη χορωδία του γυμνασίου και σε ομάδα ελέγχου αποτελούμενη από μαθήτριες και μαθητές που δεν συμμετέχουν σε αυτή.

Η μελέτη έχει δομηθεί ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται διασάφηση βασικών όρων σχετικών με την ψυχοκοινωνική διάσταση της μάθησης και τη χορωδία. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, η οποία αποσκοπεί στην καταγραφή επιδράσεων που έχει η συμμετοχή στη χορωδία στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες. Αναδεικνύονται οι τομείς της ζωής που επηρεάζονται από τη χορωδιακή εμπειρία, με εστίαση στον συναισθηματικό και τον κοινωνικό. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις ερευνητικές υποθέσεις και τις προς διερεύνηση μεταβλητές, στα χαρακτηριστικά του δείγματος, στα ερευνητικά εργαλεία, στη διαδικασία συλλογής δεδομένων και στις μεθόδους στατιστικής ανάλυσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν. Αρχικά δίνονται στοιχεία περιγραφικής στατιστικής και στη συνέχεια τα στοιχεία αναφορικά με τους ελέγχους που εφαρμόστηκαν στα δεδομένα του δείγματος για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται μία ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Επίσης, επισημαίνονται οι περιορισμοί της, διατυπώνονται προτάσεις αναφορικά με το θέμα και εξάγονται γενικά συμπεράσματα. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε και παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες/-ουσες και το έντυπο συγκατάθεσης των κηδεμόνων τους.

Στόχος της μελέτης είναι να συμβάλει στην ανάδειξη του ρόλου της χορωδιακής εκπαίδευσης στην ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών ως βασικών παραμέτρων της υγιούς ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και της ποιότητας της σχολικής και κοινωνικής τους ζωής, σε εναρμόνιση και με τους στόχους του σύγχρονου σχολείου.

ΚΕΦ.1 Εννοιολογικές διασαφίσεις

1.1 Ψυχοκοινωνική διάσταση μάθησης

Στις βασικές αρχές του σύγχρονου σχολείου περιλαμβάνονται «η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» («Σχολική και Κοινωνική Ζωή», 2011: 4). Η αύξηση των προβλημάτων που τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν καθιστά την εστίαση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών ιδιαίτερα σημαντική. Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριών και η θετική προσαρμογή τους αποτελούν προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο (Χατζηχρήστου & συν., 2009). Η σχολική επιτυχία, η επίτευξη της οποίας πέρα από τη σχολική επίδοση έχει συνδεθεί με τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών απέναντι στο σχολείο, φαίνεται να επηρεάζεται καίρια από την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Zins & Elias, 2002). Έρευνες σχετικές με τα συναισθήματα που βιώνονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολικό περιβάλλον υποστηρίζουν τη σημαντική επίδρασή τους στη μάθηση, την ανάπτυξη και την προαγωγή της θετικής τους προσαρμογής (Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2008).

Η υιοθέτηση προσεγγίσεων που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική διάσταση της μάθησης έχει κερδίσει έδαφος διεθνώς. Στο πλαίσιο αυτό, το ενδιαφέρον στρέφεται στη συναισθηματική επάρκεια και την κοινωνική ευφυΐα των μαθητών/-τριών, οι οποίες συγκροτούν την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια του ατόμου και αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του τα οποία του επιτρέπουν να κατανοεί και να λύνει προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του. Στα συστατικά της συναισθηματικής επάρκειας συγκαταλέγονται η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και η ενσυναίσθηση, που αποτελεί ικανότητα κοινωνικής επίγνωσης (Greenspan & Driscoll, Goleman, όπως αναφέρονται στο «Σχολική και Κοινωνική Ζωή», 2011).

1.1.1 Ενσυναίσθηση

Ο όρος ενσυναίσθηση (empathy) αναφέρεται στην ευαισθησία απέναντι στις ψυχικές καταστάσεις των άλλων και στην κατανόησή τους (Smith, 2006). Στις περισσότερες μελέτες ο όρος παρουσιάζεται με δύο διαστάσεις, τη γνωστική (cognitive dimension) και τη συναισθηματική (affective dimension), οι οποίες αναφέρονται σε δύο σχετικές μεταξύ τους ανθρώπινες ικανότητες. Η γνωστική διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου και για υιοθέτηση μια οπτικής διαφορετικής από την ατομική του. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συμμερίζεται τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες του (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010).

Θετικά συναισθήματα, όπως η συμπόνια ή ο θαυμασμός, αλλά και αρνητικά, όπως ο θυμός για την αδικία ή η ενοχή για παράβαση κανόνων διευκολύνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση θεωρείται σημαντικότερο συναισθηματικό συστατικό της ηθικής ανάπτυξης και πηγή της ηθικής κρίσης (Hoffman, 2000). Επηρεάζει ποικιλότροπα την κοινωνική συμπεριφορά

των παιδιών, καθώς λειτουργεί ενισχυτικά στη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, ενώ αναστέλλει την επιθετική συμπεριφορά (Gini et al., 2007).

1.1.2 Συναισθηματική ρύθμιση

Τα συναισθήματα αποτελούν μια σύνθετη έννοια και κατά βάση εξετάζονται σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά και τις σωματικές αντιδράσεις που προκαλούν. Τα συναισθήματα φαίνεται πως ευθύνονται για την ενεργοποίηση εσωτερικών μηχανισμών που συμβάλλουν στην προσαρμογή του ατόμου (Bradley et al., 2001). Κατ' αυτήν την έννοια συνδέονται άρρηκτα με την προσπάθεια ρύθμισής τους και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα άτομα για την επίτευξή της.

Η συναισθηματική ρύθμιση αποτελεί σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει διαδικασίες που μπορεί είτε να είναι αυτοματοποιημένες είτε να προϋποθέτουν προσπάθεια (Gross, 1998) και οι οποίες πραγματοποιούνται για τη διατήρηση και τη ρύθμιση της έκφρασης και της εμπειρίας των συναισθημάτων (Calkins & Hill, 2007). Η συναισθηματική ρύθμιση περιλαμβάνει διαδικασίες εσωτερικές και εξωτερικές, οι οποίες ευθύνονται για την αναγνώριση, αξιολόγηση και διαχείριση των συναισθημάτων με σκοπό την εκπλήρωση ενός στόχου (Thompson, 1994). Στόχος της είναι ο έλεγχος της συναισθηματικής έκφρασης, η οργάνωση της συμπεριφοράς και η επίτευξη λειτουργικής αντίδρασης υπό την πίεση έντονων συναισθηματικών καταστάσεων. Κάποιες από τις διαδικασίες ρύθμισης του συναισθήματος σταματούν την έναρξή του, ενώ άλλες λειτουργούν κατασταλτικά στην έκφρασή του, αφού αυτό έχει ενεργοποιηθεί (Gross & Barrett, 2011).

Η γνωστική επανεκτίμηση αποτελεί μία στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος, η οποία ενεργοποιείται σε χρόνο πρότερο της πλήρους εκδήλωσης των συναισθημάτων. Πρόκειται για μορφή γνωστικής αλλαγής, η οποία εμπεριέχει την κατασκευή μιας νέας συναισθηματικής κατάστασης με τρόπο τέτοιο που μπορεί να μεταβάλει τη συναισθηματική επίδρασή της. Μία άλλη στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος εστιασμένη στην αντίδραση είναι η εκφραστική καταστολή, η οποία αναφέρεται στις προσπάθειες να μειωθεί ή και να κατασταλεί μια συναισθηματική εκφραστική συμπεριφορά που βρίσκεται σε εξέλιξη (Gross, 2002). Η προσπάθεια να κρύψει κάποιος τον θυμό του για κάποιο άλλο άτομο ή το άγχος που βιώνει κατά τη διάρκεια μιας δημόσιας έκθεσης αποτελούν παραδείγματα της εκφραστικής καταστολής.

Τόσο τα ίδια τα συναισθήματα όσο και η ρύθμισή τους διαφοροποιούνται εξελικτικά ανά ηλικιακή περίοδο. Στην εφηβεία, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι η συναισθηματική ένταση και αστάθεια, οι έφηβοι βιώνουν μεταπτώσεις και συχνά δυσάρεστα συναισθήματα, και σε αυτό το επιβαρημένο πλαίσιο αναζητούν την προσωπική τους ταυτότητα (Steinberg & Morris, 2001). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων στο να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην αποτελεσματική ρύθμισή τους.

1.1.3 Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση

Η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυταξία (global selfworth) αποτελούν τις δύο συνιστώσες της έννοιας του εαυτού. Αυτοαντίληψη είναι μια πεποίθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του σε σχέση με έναν συγκεκριμένο τομέα της ζωής του, η οποία είναι πιθανό είτε να ισχύει είτε και όχι. Ο όρος αναφέρεται σε στο τι/πώς πιστεύει κάποιος ότι είναι, στο τι/πώς θα ήθελε να είναι, αλλά και στην αντίληψή του για το πώς τον βλέπουν οι άλλοι σε διαστάσεις της ζωής σημαντικές για τον ίδιο. Η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της «γνώσης του εαυτού», ενώ η αυτοεκτίμηση τη συναισθηματική πλευρά. Η αυτοεκτίμηση δείχνει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο αποδέχεται/απορρίπτει ή επιδοκιμάζει/αποδοκιμάζει τον εαυτό του βασιζόμενο στην αυτοαξιολόγησή του (Χατζηχρήστου & Horf, 1992). Είναι η συνολική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, το πόσο ικανοποιημένο ή όχι αισθάνεται από αυτόν. Προκύπτει από τη διαφορά μεταξύ αυτού που το άτομο θεωρεί ότι είναι και αυτού που θα ήθελε να είναι, δηλαδή μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού. Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις που το άτομο θεωρεί ότι τρέφουν για το ίδιο ο κοινωνικός του περίγυρος και κυρίως οι λεγόμενοι «σημαντικοί άλλοι» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Σύμφωνα με το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter για την έννοια του εαυτού και τη σχέση της αυτοεκτίμησης με τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις, το άτομο διατηρεί αυτοαντιλήψεις για διάφορους τομείς της ζωής του, οι οποίες αυξάνουν σε αριθμό όσο αυτό μεγαλώνει σε ηλικία. Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις αυτοαντιλήψεις του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα της ζωής του ανάλογα με τη σημασία που αποδίδει το άτομο στον τομέα αυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Η άμεση αξιολόγηση της γενικής αυτοεκτίμησης αφορά στο πόσο είναι αρεστός/-ή σε κάποιον/-α ο εαυτός του/της ως άτομο, πόσο είναι ευχαριστημένος/-η από τη ζωή του/της, από το πώς είναι ως άνθρωπος. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια γενική αντίληψη του εαυτού, σε αντίθεση με επιμέρους κρίσεις για την ικανότητα ή με την αίσθηση επάρκειας σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής κάποιου. Έτσι, για την αξιολόγησή της δεν υπάρχουν αναφορές σε συγκεκριμένες ικανότητες ή δεξιότητες ή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Harter, 2012).

Καθώς το σχολικό περιβάλλον, μαζί με το οικογενειακό και το κοινωνικοπολιτισμικό, αποτελούν πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται η αυτοαντίληψη των παιδιών, γίνεται φανερό ότι *«η καλλιέργεια δεξιοτήτων θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης στο σχολείο είναι καθοριστική στη διαδικασία διαμόρφωσης υγιών, δημιουργικών και πολυδιάστατων προσωπικοτήτων»* («Σχολική και Κοινωνική Ζωή», 2011: 28). Στόχο, επομένως, αποτελεί το να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών και να επιτευχθεί κινητοποίηση με σκοπό την απόκτηση επιθυμητών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και τη διαχείριση και υπέρβαση ενδεχόμενων δυσκολιών.

1.1.4 Αίσθημα του «ανήκειν»

Τις τελευταίες δεκαετίες, παράλληλα με τα παραπάνω, έχει αναπτυχθεί ενδιαφέρον για την έννοια της κοινότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Τα μέλη μιας κοινότητας παρέχουν ενδιαφέρον και στήριξη το ένα στο άλλο, συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα, βιώνουν την

ταύτιση με την ομάδα και την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτή (Battistich et al., 1997. Χατζηχρήστου και συν., 2004).

Το «ανήκειν» περιγράφεται ως ένας «χώρος» στον οποίο τα άτομα αισθάνονται οικειότητα, άνεση, ασφάλεια και συναισθηματικό «δέσιμο» με τους άλλους, ενώ η εμφάνιση των αισθημάτων αυτών πραγματοποιείται με την πάροδο του χρόνου (Antonsich, 2010). Η καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» και της κοινής σχολικής «ταυτότητας» συνδέονται με την ένταξη (Statiri & Andreou, 2017). Το πόσο ποιοτική είναι η ένταξη ενός παιδιού στο σχολικό πλαίσιο συναρτάται με το πώς αισθάνεται σε αυτό και πώς προσδιορίζει τον εαυτό του ως μέλος του σχολείου. Το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών/-τριών στο σχολικό τους περιβάλλον ορίζεται ως το συναίσθημα ότι οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές τους τους αποδέχονται, τους υποστηρίζουν και αναγνωρίζουν την αξία τους, αλλά και της αίσθησής τους ότι είναι σημαντική η παρουσία τους στη ζωή και τις δραστηριότητες του σχολείου (Goodnow, 1993). Το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις, η ύπαρξη φίλων, η ανάπτυξη και η μάθηση, χαρακτηρίζουν την αποτελεσματική ένταξη, αποτελώντας παράλληλα βάση για την αποτελεσματική μάθηση και για το γενικό «ευ ζην» (Statiri & Andreou, 2017). Έρευνα σε παιδιά γυμνασίου έδειξε ότι η ύπαρξη φίλων στην τάξη, οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, η ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου και οι υψηλές βαθμολογίες υποδηλώνουν ανεπτυγμένο αίσθημα του «ανήκειν». Οι μαθητές και οι μαθήτριες συσχετίζουν το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο με δραστηριότητες που εκτιμούν ως διασκεδαστικές, ενεργητικές, ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές (Williams & Downing, 1998).

1.1.5 Συμπεριφορά του μαθητή

Παρά την ευκολία με την οποία χρησιμοποιείται ο όρος συμπεριφορά στον καθημερινό λόγο, η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί στην πραγματικότητα ένα πολύπλοκο ερευνητικό πεδίο. Ως συμπεριφορά ορίζεται *«το σύνολο ενεργειών ή εκδηλώσεων με τις οποίες ένα άτομο αντιδρά στα ερεθίσματα που προέρχονται από το περιβάλλον του»* (Διαμαντόπουλος, 1996: 345). Κατά τον Χρηστάκη (2001:17) *«συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, με την οποία εκδηλώνεται ή υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του και το περιβάλλον»*.

Η συμπεριφορά του μαθητή/της μαθήτριας στο σχολείο περιλαμβάνει κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του και εξωτερικεύονται τα συναισθήματά του, καθώς και ο τρόπος εκδήλωσής της (Χατζηχρήστου & Horf, 1992β). Κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας συχνά εμφανίζονται δυσκολίες στη συμπεριφορά και την προσαρμογή στο περιβάλλον, οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό. Οι σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις, όπως οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και οι σχολικές επιδόσεις, και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του εφήβου, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση, αποτελούν παράγοντες που συνδέονται με την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Ως προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων αναφέρονται κυρίως συναισθηματικά προβλήματα, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής, καθώς και προβλήματα στη διαγωγή (Αντωνοπούλου & Μιλτσακάκη, 2011). Επιπλέον, η επιθετικότητα, η αντικοινωνική-παραβατική συμπεριφορά και

το άγχος περιλαμβάνονται στις συμπεριφορικές διαταραχές που παρατηρούνται κατά την εφηβική ηλικία (Donnellan et al., Κάκουρος & Μανιαδάκη, όπως αναφέρονται στο Αντωνοπούλου & Μιλτσακάκη, 2011).

Όταν ο μαθητής/η μαθήτρια δεν αντλεί ικανοποίηση από το σχολικό περιβάλλον και δεν ανταποκρίνεται αυτό στα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τις συναισθηματικές ανάγκες του/της σε πεδία σχετικά με την εργασία, τη συνεργασία και τη ζωή στο σχολείο γενικά, τότε κλονίζεται η ψυχική σχέση του με το σχολείο και διαμορφώνεται μια απωθητική στάση απέναντι σε αυτό, με συνακόλουθα προβλήματα επίδοσης και συμπεριφοράς. Το πώς οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον και τον εαυτό τους μέσα σε αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά τους, περισσότερο ίσως και από τα αντικειμενικά δεδομένα του περιβάλλοντος αυτού. Άρα, η ποιότητα της σχολικής ζωής, όπως το παιδί την προσλαμβάνει, φαίνεται ότι ρυθμίζει σε σημαντικό βαθμό και τη συμπεριφορά του (Ανδρέου, 2004).

1.2. Μουσική αγωγή και εκπαίδευση

Από τα αρχαία χρόνια ήδη οι Έλληνες φιλόσοφοι πίστευαν στη θεμελιώδη επίδραση της μουσικής στην ψυχή και το ήθος των ανθρώπων, υπογραμμίζοντας την παιδαγωγική σημασία της (Λέκκας και Παπαοικονόμου - Κηπουργού, 2003). Ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» του υποστηρίζει ότι η μουσική είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική διάπλαση του ανθρώπου (Λεοντσίνη, 2009). Η μουσική εκπαίδευση φαίνεται να επιφέρει πολλά οφέλη στους εκπαιδευόμενους. Αναπτύσσει πλήθος δεξιοτήτων στους μαθητές και τις μαθήτριες, όπως η λεκτική μνήμη και η επιλεκτική προσοχή (Ho, Cheung & Chan, 2003). Η μουσική ανάπτυξη είναι στενά συνυφασμένη με διανοητικές λειτουργίες που επιτελούνται κατά την επεξεργασία μουσικών ερεθισμάτων, οι οποίες αποτελούν και μια διαδρομή που οδηγεί το άτομο σε ψυχική πληρότητα και ισορροπία (Σταυρίδης, 2000). Ταυτόχρονα, η μουσική λειτουργεί ενισχυτικά στο αίσθημα ομαδικότητας και συνεργασίας και συμβάλλει στη συναισθηματική και κοινωνική ωρίμαση και την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών/-τριών (Παπαζαρής, 2004:16).

Η ενεργός ενασχόληση με τη μουσική λειτουργεί υποστηρικτικά στην ανάπτυξη μουσικής ταυτότητας και άλλων ταυτοτήτων και μπορεί να επηρεάσει θετικά τις πεποιθήσεις για τον εαυτό. Η αναγνώριση των ικανοτήτων των παιδιών από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στη μουσική δραστηριότητα αλλά και από τους «σημαντικούς άλλους» μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή τους (Τσακίριδου & Κοκκίδου, 2009). Στην ενεργό ενασχόληση με τη μουσική αποδίδεται μια θεραπευτική διάσταση. Τα οφέλη της σε σχέση με την ψυχική ευεξία είναι καλά τεκμηριωμένα. Διαπιστώνεται, επίσης, η όλο και ευρύτερη αναγνώριση των ευεργετικών επιδράσεών της στη σωματική υγεία και ευεξία. Παίζει ρόλο στη μείωση του άγχους και του στρες, ενώ σχετίζεται με μείωση του πόνου και ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος (Hallam, 2010). Η μουσική εκπαίδευση επιφέρει και μία σειρά από κοινωνικά οφέλη στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας την ποιότητα της σχολικής ζωής, ιδιαίτερα σε τομείς σχετιζόμενους με τη γενική ικανοποίηση των μαθητών/-τριών από το σχολείο και την αίσθηση επίτευξης (Eerola & Eerola, 2013).

Η ενεργός συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες αποτελεί μια κοινωνική πράξη, κατά την οποία οι συμμετέχοντες/-ουσες νιώθουν ότι συμβάλλουν ενεργά σε ένα ομαδικό αποτέλεσμα και αναπτύσσουν ένα ισχυρό αίσθημα του «ανήκειν». Αυξάνεται η δημοτικότητα τους, η φιλία μεταξύ των μελών της ομάδας, επιτυγχάνεται ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της αυτοεκτίμησής τους. Παράλληλα, αναπτύσσονται προσωπικές δεξιότητες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτοεπίτευξης, της αυτοπεποίθησης και των εγγενών κινήτρων (Kokotsaki & Hallam, 2007). Όταν οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον, συντελούν στην ανάπτυξη της σχολικής ικανότητας, των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών/-τριών (Τσακίριδου & Κοκκίδου, 2009. Wills, 2011. Hallam, 2010). Εστιάζοντας σε παιδιά, εφήβους και γενικότερα νεανικούς πληθυσμούς, η συμμετοχή τους σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχύσει τη δυνατότητά τους να διαχειρίζονται καλύτερα τον θυμό και να εκφράζουν πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Μπορεί, επίσης, να αυξήσει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική τους ευαισθησία (Rabinowitch, Cross & Burnard, 2013). Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις ότι ο μουσικός συγχρονισμός δημιουργεί κοινωνική συνοχή και αυξημένη συνεργασία σε παιδιά και ενήλικες (Hallam, 2015:17). Η συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες συμβάλλει στη δημιουργία συναισθημάτων κοινωνικής συμπερίληψης (Adderley, Kennedy & Berz, 2003).

Σύμφωνα με το νέο ΠΣ της Μουσικής (Υ.Α.162322/Δ2/2021 - ΦΕΚ 5938/Β/16-12-2021) «η Μουσική Αγωγή είναι μια σύνθετη και διαρκής διαδικασία αισθητικής - διανοητικής ευαισθητοποίησης και ψυχοσωματικής ενεργοποίησης». Οι γενικοί στόχοι του ΠΣ της Μουσικής για το Γυμνάσιο «πηγάζουν από τις επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής ως προς την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της εφήβου/-ης, την ενίσχυση της κοινωνικής του/της ανάπτυξης, της ψυχικής του/της ανθεκτικότητας και της ευημερίας [...]». Παράλληλα, υιοθετούνται απόψεις που τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης μη γνωστικών δεξιοτήτων, προσανατολισμένων στις διαπροσωπικές σχέσεις στην καθημερινή ζωή, που αναφέρονται ως ήπιες δεξιότητες, δεξιότητες ζωής, κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες κ.ά.. και θεωρείται απαραίτητο να εισαχθούν αυτές στο σχολικό πρόγραμμα.

1.2.1 Η Χορωδία

Οι ρίζες της χορωδίας, από το «χορός» και «άδω», βρίσκονται στο αρχαίο ελληνικό θέατρο και τον χορό του, τον οποίο αποτελούσε ένα σύνολο ανθρώπων που τραγουδούσαν και χόρευαν συμβάλλοντας στην πλοκή του έργου. Με το πέρασμα των αιώνων η χορωδία μεταλλάσσεται λαμβάνοντας πολλές διαφορετικές μορφές. Ανάλογα με τις φωνές που τις απαρτίζουν οι χορωδίες διακρίνονται σε τρία είδη. Οι μικτές χορωδίες αποτελούνται από γυναικείες και αντρικές φωνές, οι χορωδίες όμοιων φωνών που αποτελούνται μόνο από γυναικείες ή μόνο από αντρικές φωνές και οι παιδικές χορωδίες που αποτελούνται μόνο από παιδικές φωνές (Κοντογεωργίου, 2011).

Το χορωδιακό τραγούδι

Το τραγούδι είναι μία μουσική δραστηριότητα στενά συνυφασμένη με την ίδια την ανθρώπινη φύση. Κατά τον Alfred Tomatis (1999) ο άνθρωπος τραγουδά από ένστικτο, πειραματίζεται με

το τραγούδι προτού ακόμα εκφραστεί με τον λόγο. Αποτελεί δραστηριότητα που ενδυναμώνει ενεργοποιώντας μέσω δονήσεων τον εγκέφαλο και ο παλμός του εγκαινιάζει έναν διάλογο με τον χώρο. Πρόκειται για μια ανθρώπινη λειτουργία που ανταποκρίνεται σε μια αναγκαιότητα έκφρασης, διερεύνησης του εαυτού, γνωριμίας του σώματος και επικοινωνίας με το περιβάλλον (Tomatis, 1999: 37, 41). Πρόσφατη έρευνα αποκάλυψε για πρώτη φορά την ύπαρξη στον εγκέφαλό μας νευρώνων που δραστηριοποιούνται αποκλειστικά με την επεξεργασία του τραγουδιού, οι οποίοι «χαρτογραφήθηκαν» σε περιοχή του ακουστικού φλοιού που βρίσκεται ανάμεσα στους νευρώνες που ανταποκρίνονται στην ομιλία και σε αυτούς που ανταποκρίνονται στη μουσική (Norman-Haignere et al., 2022). Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών του το τραγούδι επιφέρει όλες τις συνέπειες της ενεργού συμμετοχής σε μουσικές δραστηριότητες, κάποιες σε εντονότερο βαθμό από ό,τι εάν η ενασχόληση σχετίζεται με κάποιο όργανο.

Το τραγούδι διατηρήθηκε ως κεντρικός άξονας της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα στις διάφορες σχολικές βαθμίδες, από τη θέσπιση του μαθήματος της Μουσικής τον 19^ο αιώνα μέχρι σήμερα. Ο θεμελιώδης ρόλος του τραγουδιού στην ανάπτυξη τόσο της μουσικότητας όσο και της αισθητικής και της κοινωνικότητας επισημαίνεται σε όλες τις παιδαγωγικές μεθόδους από την εποχή του Pestalozzi². Σύμφωνα και με το νέο ΠΣ (2021): *«Η φωνή, το πρώτο και το πιο εύκολα προσβάσιμο όργανο που διαθέτει ο άνθρωπος, και το τραγούδι προκαλούν ιδιαίτερη ευχαρίστηση και ταυτόχρονα αποτελούν μέσο για την απόκτηση και την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων. Το τραγούδι αφορά όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες και είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να το χρησιμοποιούν ως μέσο κοινωνικοποίησης και έκφρασης των συναισθημάτων τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής»*. Γύρω από το τραγούδι εξελίχθηκαν όλα τα στοιχεία της μουσικής έκφρασης με κορυφαία τη σχολική χορωδία (Μελιγκοπούλου, 2009).

Η δύναμη του ομαδικού τραγουδιού καθίσταται εμφανής σε όποιον/-α έχει ενώσει ποτέ τη φωνή του/της με τις φωνές άλλων, σε μια κοινωνική, αθλητική, θρησκευτική ή άλλη εκδήλωση. Τα συναισθήματα που προκαλεί το ομαδικό τραγούδι επηρεάζουν τους ανθρώπους. Η συμμετοχή, μάλιστα, σε μια οργανωμένη ομαδική δραστηριότητα τραγουδιού, όπως είναι η χορωδία, μπορεί να τους επηρεάσει βαθιά με ποικίλους τρόπους (Baird, 2007). Η διάκριση του χορωδιακού τραγουδιού από το ομαδικό τραγούδι αποτελεί αντικείμενο συζήτησης, αλλά για τους περισσότερους ειδικούς η χορωδία έχει ως βασική προϋπόθεση την επίτευξη πολυφωνικού ακούσματος. Η χορωδιακή αγωγή στο σχολείο, σε χώρες με εγκατεστημένη παράδοση στο πεδίο αυτό, λειτουργεί στη βάση του άξονα φωνητική αγωγή - μουσική ανάγνωση (Μελιγκοπούλου, 2009).

Το χορωδιακό τραγούδι, με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του, δημιουργεί ένα ευρύ φάσμα δυναμικής των σχέσεων με μοναδικό τρόπο. Στη χορωδία το άτομο καλείται να ελέγξει τη δική του φωνή και ταυτόχρονα να τη συνδυάζει με τις φωνές των άλλων, σε ισορροπία και με κατάλληλη δυναμική. Αυτό απαιτεί δεξιότητες ατομικές, όπως αυτοέλεγχος, υπομονή, «εύρεση/τοποθέτηση» της φωνής, αυτοέκφραση, διαίσθηση, καθώς και σχεσιακές δεξιότητες απαραίτητες για την παραγωγή ενός αρμονικού αποτελέσματος, όπως ενεργητική ακρόαση, υποχωρητικότητα, εμπιστοσύνη, μοίρασμα και υποστήριξη (Silber, όπως αναφέρεται στο Baird, 2007). Κάθε μέλος της χορωδιακής κοινότητας συνεισφέρει στη λειτουργία και ανάπτυξή της,

² Johann Heinrich Pestalozzi, Ελβετός μουσικοπαιδαγωγός (1746 - 1827).

ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται, εκτιμάται και απολαμβάνει σεβασμό. Έτσι, η συμμετοχή στη χορωδία μπορεί να αποτελέσει για τα μέλη της μια δραστηριότητα στην οποία βρίσκουν πραγματικό νόημα (Baird, 2007).

Σήμερα υπάρχει πολύ μεγάλος αριθμός χορωδιών ανά τον κόσμο, οι οποίες λειτουργούν είτε στο πλαίσιο ιδιωτικών πρωτοβουλιών, αυτορρύθμισης και εθελοντισμού είτε υπό την αιγίδα φορέων, ιδιωτικών και δημόσιων. Οι συμμετέχοντες/-ουσες σε αυτές μπορεί να είναι άτομα όλων των ηλικιών, με ή χωρίς μουσικές γνώσεις. Παράλληλα, σε πολλές χώρες η χορωδιακή παιδεία αποτελεί μέρος της τυπικής γενικής εκπαίδευσης.

Η Χορωδία ως μέσο της μουσικής διδασκαλίας στο σχολείο

Από τις αρχές περίπου του 19ου αιώνα εμφανίζεται επιστημονικό ενδιαφέρον για την παιδική και τη νεανική φωνή καθώς και τη διδασκαλία της χορωδίας στο σχολείο τόσο στην Ευρώπη όσο και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Την ίδια περίοδο η μουσική παιδεία έχει ήδη θεσμοθετηθεί στα περισσότερα σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης στην Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική. Τον 20ό αιώνα το έργο σπουδαίων μουσικοπαιδαγωγών όπως οι Zoltan Kodaly, Emile Dalcroze και Carl Orff³ συμβάλλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την παιδική φωνή και την καλλιέργειά της. Την περίοδο αυτή οι παιδικές και οι νεανικές χορωδίες και μάλιστα στον χώρο της εκπαίδευσης γνωρίζουν μεγάλη άνθηση, κυρίως στις ΗΠΑ, τον Καναδά, αλλά και σε χώρες της νοτιοανατολικής Ασίας και της Σκανδιναβίας (Μελιγκοπούλου, 2009). Στην ελληνική πραγματικότητα η ύπαρξη πολυφωνικής χορωδιακής παιδείας εγκαινιάζεται στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Η πρώτη αναφορά σε σχολική χορωδία αφορά στο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο «Λύκειο Αθηνών» το 1925. Μεταπολεμικά αρχίζουν να οργανώνονται πολυφωνικές σχολικές χορωδίες, σε ιδιωτικά κυρίως γυμνάσια της χώρας (Κοντογεωργίου, όπως αναφέρεται στο Μελιγκοπούλου, 2009).

Στο μέχρι πρόσφατα⁴ ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο η ύπαρξη χορωδίας προβλεπόταν μόνο για το Γυμνάσιο, ως μέρος του μαθήματος της Μουσικής που μπορούσε να πραγματοποιηθεί εντός ή εκτός του ωρολογίου προγράμματος (ΑΠΣ Μουσικής, 2003, 2011. Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ αρ. Γ2/7026/19/12/2001). Περισσότερα από τα μισά ημερήσια γυμνάσια της χώρας διαθέτουν κάποια μορφή χορωδίας που προετοιμάζεται και εμφανίζεται μόνο στο πλαίσιο των σχολικών εορτών. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό δραστηριοποιείται καθ'όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους και πραγματοποιεί εμφανίσεις και εκτός σχολείου. Οι συνθήκες που επέβαλε η πανδημία Covid-19 αλλοίωσαν αισθητά αυτή την εικόνα την τελευταία διετία (2020-2022). Στο νέο ΠΣ για το Γυμνάσιο (Υ.Α.162322/Δ2/2021 - ΦΕΚ 5938/Β/16-12-2021), η χορωδία προβλέπεται μόνο στο πλαίσιο δίωρου προαιρετικού μαθήματος δημιουργίας Μουσικών Συνόλων, τα οποία μπορούν να περιλαμβάνουν: *«μικρά οργανικά σύνολα, χορωδιακά σύνολα, συνδυασμούς οργανικών και φωνητικών συνόλων[...]. Απώτερος σκοπός είναι το μοίρασμα μουσικών και συναισθηματικών εμπειριών, [...]η δημιουργία μουσικών κοινοτήτων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/ τριών, η σύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα [...]»*.

³ Emil- Jaques Dalcroze, (Ελβετία, 1865 - 1950). Zoltân Kodály, (Ουγγαρία, 1882 - 1967). Carl Orff, (Γερμανία, 1895 - 1982).

⁴ Δεκέμβριος 2021.

Γενικότερα, η συμμετοχή στη χορωδία συνενώνει τόσο τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη των ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων όσο και τα ιδιαίτερα στοιχεία που σχετίζονται με το τραγούδι. Διεθνώς η φωνητική εκπαίδευση και η συμμετοχή στη σχολική χορωδία έχουν αναδειχθεί ως σημαντικές παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πολύπλευρα ευεργετική επίδραση του τραγουδιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων και την ενίσχυση των πνευματικών ικανοτήτων τους έχει καταστεί αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας. Ωθηση στην πραγματοποίηση ερευνών γύρω από τη χορωδιακή συμμετοχή έχει δώσει και το γεγονός ότι εκατομμύρια ανθρώπων όλων των ηλικιών στον σύγχρονο κόσμο συμμετέχουν σε χορωδίες (Barbershop Harmony Society, χ.χ.. Chorus America, 2009).

ΚΕΦ.2: Συμμετοχή στη χορωδία

2.1 Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στην καταγραφή των επιδράσεων που έχει η συμμετοχή στη χορωδία στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες. Αναδεικνύονται οι τομείς της ζωής που επηρεάζονται από τη χορωδιακή εμπειρία, καθώς και το είδος των επιδράσεων. Επιπλέον, προσδιορίζονται κάποιοι μηχανισμοί μέσω των οποίων επέρχονται τα σχετικά αποτελέσματα. Οι ανασκοπούμενες έρευνες αφορούν τόσο σε μέλη σχολικών χορωδιών όσο και χορωδιών ενηλίκων, καθώς οι δεύτερες είναι πολύ περισσότερες σε αριθμό, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται βιβλιογραφικά ότι οι επιδράσεις της χορωδιακής εμπειρίας στους ενήλικες σε σημαντικό βαθμό ισχύουν και για τα παιδιά και τους εφήβους (Welch, 2015, 2011). Οι έρευνες που ανασκοπούνται δημοσιεύθηκαν μεταξύ των ετών 2000 και 2021⁵ σε επιστημονικά περιοδικά μουσικοπαιδαγωγικής και μουσικής ψυχολογίας. Για τον εντοπισμό τους χρησιμοποιήθηκαν οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Eric, ResearchGate, APA, PsycNet Direct.

Οι Πίνακες 1 έως 4 παρουσιάζουν τις ανασκοπούμενες έρευνες ενταγμένες σε τέσσερις κατηγορίες με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων/-ουσών στη χορωδία και την ύπαρξη ή μη σε αυτούς ιδιαιτεροτήτων:

(Α) έρευνες σε χορωδίες ενηλίκων από τον γενικό πληθυσμό. (Β) έρευνες σε χορωδίες ενηλίκων με ιδιαιτερότητες σε φυσιολογικό, κοινωνικό ή άλλο επίπεδο. (Γ) έρευνες σε χορωδίες γενικών σχολείων και (Δ) έρευνες σε χορωδίες ειδικών σχολείων. Οι έρευνες που ανασκοπήθηκαν είχαν ως στόχο να μελετήσουν τις επιπτώσεις της χορωδιακής εμπειρίας στους συμμετέχοντες με την αξιοποίηση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Ανεξαρτήτως των ερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν, τα ευρήματα των ερευνών που ανασκοπήθηκαν αναφέρουν επιδράσεις της συμμετοχής στο χορωδιακό τραγούδι για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στον συναισθηματικό, κοινωνικό, πνευματικό και φυσιολογικό τομέα.

Στις ανασκοπούμενες έρευνες σε χορωδίες ενηλίκων (Πίνακας 1) τα ευρήματα αφορούν στη βελτίωση της διάθεσης όσων συμμετέχουν στη χορωδιακή ομάδα (Beck et al., 2000. Clift & Hancox, 2001. Clift et al., 2010. Liversey et al., 2012 κ.ά.). Η βελτίωση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της απόσπασης της προσοχής από τις καθημερινές ανησυχίες (Beck et al., 2000. Clift et al., 2010). Σταθερό εύρημα αποτελεί η βίωση θετικών συναισθημάτων (Kreutz et al., 2004. Beck et al., 2000. Bush & Gick, 2012. Sanal & Gorsef, 2014), με συγκεκριμένες αναφορές στη χαρά και την ευτυχία (Clift & Hancox, 2001. Sandgren, 2009. Judd & Pooley, 2013. Liversey et al., 2012. Sanal & Gorsef, 2014) και σε αισθήματα υπερηφάνειας και πληρότητας (Sandgren, 2009). Γενικά, καταγράφεται μια αυξημένη αίσθηση υποκειμενικής ευημερίας των συμμετεχόντων (Bush & Gick, 2012. Sandgren, 2009. Pentikainen et al., 2021) και η παροχή νοήματος, σκοπού και συνοχής στη ζωή τους (Balsnes, 2009. Liversey et al., 2012). Η μείωση του άγχους είναι επίσης μια πολύ συχνά αναφερόμενη επίπτωση (Beck et al., 2000. Sanal & Gorsef, 2014. Clift et al., 2010. Bullack et al., 2018), καθώς και η δυνατότητα χαλάρωσης και ξεκούρασης/αναζωογόνησης που προσφέρει το χορωδιακό τραγούδι (Clift & Hancox, 2001. Judd & Pooley, 2013). Σε κάποιες έρευνες η συναισθηματική διέγερση και η ζωτικότητα που

⁵ Με εξαίρεση ένα βασικό άρθρο: Hylton, John, 1981.

προκαλεί το χορωδιακό τραγούδι στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες φάνηκε να συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ευεξίας και της υγείας τους (Clift & Hancox, 2001. Clift et al., 2010. Bush & Gick, 2012. Balsnes, 2009. Pentikainen et al., 2021).

Το χορωδιακό τραγούδι συμβάλλει στην επιτυχή ρύθμιση και έκφραση των συναισθημάτων των χορωδών (Clift & Hancox, 2001). Αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης και ψυχική ενδυνάμωση καταγράφηκαν σε αρκετές έρευνες (Clift & Hancox, 2001. Liversey et al., 2012. Sandgren, 2009), καθώς η χορωδία καθίσταται ένα πεδίο προσωπικής ανάπτυξης για τα μέλη της (Bush & Gick, 2012. Balsnes, 2009).

Έρευνες σε ενήλικες χορωδούς σε σημαντικό ποσοστό επιβεβαιώνουν τη συμβολή της χορωδιακής εμπειρίας στην κοινωνική ζωή των συμμετεχόντων. Η συμμετοχή στη χορωδία συμβάλλει στη βίωση αισθήματος του ανήκειν (Clift & Hancox, 2001. Liversey et al., 2012. Judd & Pooley, 2013), διευρύνει τον κοινωνικό / φιλικό κύκλο των συμμετεχόντων (Clift & Hancox, 2001. Liversey et al., 2012. Balsnes, 2009) και προάγει την κοινωνικότητά τους (Clift et al., 2010). Συντελεί στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μελών της χορωδίας, αμβλύνοντας τις μεταξύ τους διαφορές, καθώς όλοι/-ες εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, ενώ προσφέρει βελτίωση και στα πεδία της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας (Bullack, 2018). Η χορωδία παρέχει στους συμμετέχοντες ένα φιλόξενο και ασφαλές περιβάλλον (Sandgren, 2009).

Στα πνευματικά οφέλη από τη συμμετοχή στη χορωδία κατατάσσονται μια γενικά πιο θετική αντίληψη για τη ζωή, καθώς και η αίσθηση αρμονίας και «θεραπείας» που βιώνουν οι συμμετέχοντες/-ουσες στο χορωδιακό τραγούδι (Clift & Hancox, 2001. Liversey et al., 2012). Αναφέρονται, επίσης, η άσκηση της προσοχής, η βελτίωση της συγκέντρωσης και της μνήμης και μια γενικότερη ρύθμιση των νοητικών λειτουργιών (Liversey et al., 2012. Pentikainen et al., 2021). Πολύ περιορισμένη αναφορά γίνεται σε αμιγώς γνωστικά οφέλη από τη συμμετοχή στο χορωδιακό τραγούδι, τα οποία αφορούν στην απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων γύρω από τη μουσική (Liversey et al., 2012. Judd & Pooley, 2013. Pentikainen et al., 2021). Τα φυσιολογικά οφέλη που αναφέρονται σε κάποιες έρευνες, συμπεριλαμβανομένης σε αυτά κυρίως μια γενικής σωματικής ευεξίας, σχετίζονται με βελτίωση της αναπνοής, με την «εύρεση- τοποθέτηση» της φωνής και την ορθή χρήση της (Liversey et al., 2012). Βελτίωση της στάσης του σώματος και παροδική μείωση του πόνου αναφέρονται επίσης (Judd & Pooley, 2013).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Έρευνες που εξετάζουν χορωδίες ενηλίκων από τον γενικό πληθυσμό (12 έρευνες)

Έρευνα	Χώρα	Μέθοδος	Ευρήματα
Beck, Cesario, Yousefi & Enamoto (2000) Συναισθηματική απόκριση στο τραγούδι	ΗΠΑ	Δείγμα: 41 μέλη επαγγελματικής χορωδίας. Συνελέγησαν δείγματα σάλιου για τη μέτρηση της ανταπόκρισης του ανοσοποιητικού συστήματος, μέσω των επιπέδων της εκκριτικής ανοσοσφαιρίνης Α (S-IgA) και της κορτιζόλης κατά τη διάρκεια α. μιας πρώιμης πρόβας (n = 31), β. μιας πρόβας πριν την παράσταση (n = 34) και γ. μιας δημόσιας παράστασης (n = 32) της “Missa Solemnis” του Beethoven. Ερωτηματολόγιο, πεντάβαθμη κλίμακα Likert 28 σημείων. Ερευνητικό εργαλείο: Singers Emotional Experience Scale (SEES).	Το χορωδιακό τραγούδι έγινε αντιληπτό ως δραστηριότητα πολύ θετική συναισθηματικά. Τα μέσα επίπεδα της εκκριτικής ανοσοσφαιρίνης Α αυξήθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια των προβών και περισσότερο κατά την παράσταση. Οι συγκεντρώσεις κορτιζόλης μειώθηκαν (30%) κατά τη διάρκεια των προβών και αυξήθηκαν (37%) κατά την παράσταση. Αναδείχθηκαν συναισθηματικές, γνωστικές και αξιολογικές μεταβλητές: τα επίπεδα διάθεσης, τα οποία ανεβαίνουν κατά τη διάρκεια του τραγουδιού, το άγχος, που μειώνεται στην πρόβα αλλά αυξάνεται στην παράσταση, η χαλάρωση, το «υψηλό» συναίσθημα, η απόσπαση /δέσμευση και η άμεση ικανοποίηση από την απόδοση.

Clift & Hancox (2001). Προσαρμοστική συμπεριφορά και ικανοποίηση από τη ζωή μελών πανεπιστημιακών χορωδιών	M. Βρετανία	Δύο έρευνες: 1η: Δείγμα: 84 μέλη χορωδίας πανεπιστημίου. Ερωτηματολόγιο. Ανάλυση περιεχομένου. 2η: Δείγμα: 91 μέλη. Δομημένη έρευνα από τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν στην πρώτη έρευνα.	1η. Οφέλη του ομαδικού τραγουδιού: Φυσιολογικά: έλεγχος /βελτίωση της αναπνοής, βελτιωμένη στάση σώματος, βελτίωση φωνής, εγρήγορση/ ενεργοποίηση. Συναισθηματικά: αίσθηση ευτυχίας, βελτίωση διάθεσης, συναισθηματική διέγερση, ενέργεια, ενθουσιασμός, έκφραση συναισθημάτων, βελτίωση αυτοπεποίθησης. Κοινωνικά: νέες γνωριμίες/φιλίες, θετική ατμόσφαιρα, αίσθημα του ανήκειν. Πνευματικά: πιο θετική αίσθηση για τη ζωή, θεραπευτική λειτουργία, αρμονία, ευτυχία, ψυχική αναζωογόνηση. 2η. Επιβεβαίωση των παραπάνω.
Clift, Hancox, Morrison, Hess, Kreutz, & Stewart, (2010). Χορωδιακό τραγούδι και υγεία/ ποιότητα ζωής	Αυστραλία, M. Βρετανία, Γερμανία	Δείγμα: 600 μέλη αγγλικών χορωδιών. Ερωτηματολόγιο (WHOQOL-BREF). Γραπτές απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις.	Το χορωδιακό τραγούδι επιφέρει υγεία και συναισθηματική ευεξία. Μηχανισμοί: προσαρμογή και έλεγχος της διάθεσης, απόσπαση της προσοχής από τις καθημερινές ανησυχίες, μείωση του άγχους μέσω της βαθιάς αναπνοής, μείωση της απομόνωσης μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους, μείωση της κούρασης καθώς αυξάνεται η εγρήγορση, μείωση της παθητικότητας, μέσω της ενεργού συμμετοχής. Υψηλότερες βαθμολογίες ευεξίας για τις γυναίκες.

Kreutz et al. (2004) Ψυχοβιολογικές επιδράσεις χορωδιακού τραγουδιού	Γερμανία	Δείγμα: 31 μέλη ερασιτεχνικής χορωδίας (23 γυναίκες) 29 έως 74 ετών. Μετρήσεις της εκκριτικής ανοσοσφαιρίνης A (S-IgA), της κορτιζόλης, και υποκειμενική αποτίμηση συναισθηματικής κατάστασης. Δύο πρόβες με διαφορά μίας εβδομάδας με έκθεση σε δύο συνθήκες: τραγούδι και ακρόαση χορωδιακής μουσικής. Δείγματα σάλιου και υποκειμενικές μετρήσεις του συναισθήματος πριν από κάθε πρόβα και 60 λεπτά αργότερα.	Το χορωδιακό τραγούδι στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέφερε αύξηση του υποκειμενικού θετικού συναισθήματος και της εκκριτικής ανοσοσφαιρίνης A (S-IgA), και μείωση του αρνητικού συναισθήματος. Η ακρόαση χορωδιακής μουσικής χωρίς δυνατότητα συμμετοχής στο τραγούδι βρέθηκε να αυξάνει το αρνητικό συναίσθημα και να μειώνει τα επίπεδα κορτιζόλης των συμμετεχόντων/-ουσών.
Sandgren, M., (2009). Χορωδιακό τραγούδι και ευεξία	Σουηδία	Δείγμα: 212 άτομα (152 γυναίκες και 60, άνδρες) από 11 χορωδίες. Ερωτηματολόγιο: α. Δημογραφικά, κοινωνικά - οικονομικά στοιχεία, μουσικό υπόβαθρο, υγεία. β. Αξιολόγηση σειράς συναισθηματικών καταστάσεων πριν και αμέσως μετά από μια τακτική πρόβα της χορωδίας: φωνητική έκφραση, ισχυρή μουσική εμπειρία, σωματικές αισθήσεις, κοινωνική σύνδεση. Δείκτες αντιδράσεων στρες: McEwen (2002). Βαθμολόγηση έντασης συναισθημάτων, στρες και πόνου: κλίμακα Borg CR100 (Borg & Borg, 2001, Borg, 2007).	Ισχυρές και άμεσες επιπτώσεις του χορωδιακού τραγουδιού στην ευημερία, σε παραμέτρους όπως: αίσθημα εγρήγορσης, χαρά και υπερηφάνεια, αίσθημα πληρότητας, ικανοποίηση από τον εαυτό. Σημαντικές διαφορές στην υποκειμενική αξιολόγηση των αλλαγών μεταξύ γυναικών και ανδρών ως προς τα θετικά συναισθήματα, με τις γυναίκες να αναφέρουν σημαντικά περισσότερα από τους άνδρες σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε μια τακτική πρόβα της χορωδίας. Χωρίς διαφορές στην αξιολόγηση των αρνητικών συναισθημάτων.

Balsnes, A. H., (2009) Χορωδιακό τραγούδι και υγεία.	Νορβηγία	Κοινοτική χορωδία χωριού. 2003 - 2006: παρατήρηση των χορωδών, συνεντεύξεις από 17 μέλη, ανάλυση πρωτοκόλλων συνεδριάσεων, ετήσιων εκθέσεων και κριτικών σε εφημερίδες.	Η συμμετοχή στη χορωδία προάγει την υγεία, αποτελεί εργαλείο ανάπτυξης ικανοτήτων και ενδυνάμωσης, πηγή οικοδόμησης κοινωνικών δικτύων, προάγει τη ζωτικότητα των μελών και παρέχει νόημα και συνοχή στη ζωή τους.
Livesey, Morrison, Clift & Camic, (2012) Χορωδιακό τραγούδι και ψυχική ευεξία και υγεία	M. Βρετανία	Δείγμα: 169 άτομα από μεγαλύτερο σύνολο δεδομένων προηγούμενων ερευνών, τα οποία ανέφεραν υψηλά και χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής ευημερίας στο ερωτηματολόγιο WHOQOL-BREF. Η πλειοψηφία γυναίκες ηλικίας άνω των 50 ετών. Γραπτές απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις. Θεματική ανάλυση, ανάλυση περιεχομένου και αναλύσεις Pearson χ^2 .	Αντιληπτά οφέλη από τη συμμετοχή στο χορωδιακό τραγούδι ανά τομείς: Κοινωνικός : κοινωνική δικτύωση, αίσθημα του ανήκειν. Συναισθηματικός: αύξηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, παροχή νοήματος και σκοπού στη ζωή, θετική διάθεση. Φυσιολογικός : βελτίωση αναπνευστικής λειτουργίας και φωνητικής υγείας. Γνωστικός: άσκηση της προσοχής, του νου, ισορροπία, πρόκληση, συγκέντρωση και μνήμη

Busch, S. και Gick, M., (2012)	Καναδάς	Δείγμα: 59 άτομα, μέλη δύο χορωδιών. Ερωτηματολόγια μέτρησης της σωματικής και ψυχικής ευεξίας πριν και μετά από την πρόβα. Ποσοτική ανάλυση.	Επιβεβαιώνεται η σύνδεση του χορωδιακού τραγουδιού με την ψυχολογική ευημερία. Ακόμη και η μία πρόβα την εβδομάδα συσχετίζεται με σημαντική αύξηση στο θετικό συναίσθημα, την προσωπική ανάπτυξη και τη ζωτικότητα. Οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες της προσωπικότητας και της αντιληπτής κοινωνικής υποστήριξης και ο χρόνος που αφιερώνεται στο τραγούδι εβδομαδιαία παίζουν ρόλο στις θετικές μεταβολές στην ευημερία.
--------------------------------	---------	--	--

Judd, M. D., & Pooley, J., (2013)	Αυστραλία	Δείγμα: 10 άτομα. Ερμηνευτική προσέγγιση. Σε βάθος συνεντεύξεις, θεματική ανάλυση.	Ατομικά οφέλη: Γενικά: το χορωδιακό τραγούδι δραστηριότητα αναζωογονητική και χαλαρωτική. Θετικά συναισθήματα: αγάπη, χαρά. Σωματικά οφέλη: ευεξία, προσωρινή ανακούφιση από τον πόνο. Ομαδικά οφέλη: η διαπροσωπική εμπειρία του χορωδιακού τραγουδιού: η χορωδία περιβάλλον φιλόξενο, όπου καλλιεργείται το αίσθημα του ανήκειν, τα μέλη αισθάνονται εμπιστοσύνη, ασφάλεια και ισχυρούς δεσμούς με τα άλλα μέλη, μοιράζονται κοινές αξίες και ψυχαγωγούνται. Περιορισμένη εστίαση σε γνωστικά οφέλη (σχετιζόμενα με τη χορωδιακή τεχνική).
Sanal, A. M., & Gorsev, S., (2014).	Τουρκία	Τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή. α. μέτρηση της αμυλάσης του σάλιου. β. PANAS (Κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος) γ. STAI-s/-t (Κατάλογος Χαρακτηριστικών/Άγχους): α. πριν και μετά από μια μεμονωμένη χορωδιακή «συνεδρία» μίας ώρας της πειραματικής ομάδας (n = 35) και β. πριν και μετά από μία ώρα μη δομημένη για την ομάδα ελέγχου (n = 35).	Το τραγούδι στη χορωδία έχει θετικό αντίκτυπο στους ψυχολογικούς δείκτες συναισθήματος και άγχους. Η αρνητική επίδραση μειώθηκε στην πειραματική ομάδα και αυξήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Βρέθηκε μείωση του θετικού συναισθήματος πριν και μετά τη δοκιμή για την ομάδα ελέγχου. Το άγχος κατάστασης μειώθηκε στην πειραματική ομάδα και αυξήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Η φυσιολογική επίδραση του χορωδιακού τραγουδιού δεν μπόρεσε να αποδειχθεί χρησιμοποιώντας την αμυλάση του σάλιου. Η αμυλάση μειώθηκε στην πειραματική ομάδα, ενώ αυξήθηκε στην ομάδα ελέγχου.

Bullack, Gass, Nater & Kreutz (2018).	Γερμανία	Ψυχολογικές και βιολογικές μετρήσεις για τις τρέχουσες θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, την αντιληπτή κοινωνική σύνδεση και το φυσιολογικό στρες. Δύο πειράματα. Πείραμα 1: Δείγμα: N = 54, ηλικιακό εύρος 18-85 ετών. Πείραμα 2: N = 49, ηλικιακό εύρος 18-85 ετών. Ζητήθηκε από το ήμισυ	Θετικές επιδράσεις του χορωδιακού τραγουδιού στις ψυχολογικές και βιολογικές μετρήσεις. Σημαντικές αυξήσεις στην αντιληπτή κοινωνική σύνδεση για την ομάδα που τραγουδούσε βρέθηκαν μόνο στο πείραμα 2.
---------------------------------------	----------	--	---

		περίπου της ομάδας να μην τραγουδήσει για περιόδους 30 min (πείρ.1) και 60 min (πείρ. 2), ενώ η άλλη μισή ομάδα τραγουδούσε. Θετική και αρνητική κλίμακα αξιολόγησης της αντιληπτής κοινωνικής σύνδεσης. Συλλογή δειγμάτων σάλιου για την μέτρηση της κορτιζόλης και της άλφα-αμυλάσης.	Οι αλλαγές στους βιολογικούς δείκτες δεν ήταν σημαντικές. Τόσο η δραστηριότητα του τραγουδιού όσο και η διάρκειά της διαμόρφωσαν τις ψυχολογικές επιπτώσεις. Η αντιληπτή κοινωνική σύνδεση εξελίσσεται σε χρονικά διαστήματα μεγαλύτερα των 30 λεπτών.
Pentikäinen, E. et al.(2021) Ευεργετικά αποτελέσματα του χορωδιακού τραγουδιού στη γνώση και ευημερία των ηλικιωμένων	Φινλανδία	Συγχρονική μελέτη. Δείγμα: 162 υγιείς ηλικιωμένοι/-ες (60 ετών και άνω) (106 μέλη χορωδίας, 56έλεγχοι.) Ερωτηματολόγιο και μετρήσεις της γνώσης, της διάθεσης, κοινωνικής δέσμευσης, ποιότητας ζωής και ρόλου της μουσικής στην καθημερινή ζωή. Οι χορωδοί χωρίστηκαν βάσει των ετών εμπειρίας στο χορωδιακό τραγούδι σε ομάδες χαμηλής δραστηριότητας (1-10 έτη, N = 58) και υψηλής (>10 ετών, N = 48). Ένα υποσύνολο 74 συμμετεχόντων (39 χορωδοί, 35 έλεγχοι) αξιολογήθηκαν επίσης με μπαταρία νευροψυχολογικού τεστ.	Στο νευροψυχολογικό τεστ οι χορωδοί απέδωσαν καλύτερα από την ομάδα ελέγχου στη λεκτική ευελιξία και την εκτελεστική λειτουργία, αλλά όχι σε άλλους γνωστικούς τομείς. Οι υψηλής δραστηριότητας χορωδοί έδειξαν καλύτερη κοινωνική ένταξη από την ομάδα ελέγχου και τους χαμηλής δραστηριότητας χορωδούς. Αντίθετα, οι χαμηλής δραστηριότητας είχαν καλύτερη γενική υγεία από τους ελέγχους και τους υψηλής δραστηριότητας χορωδούς

Τα ευρήματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε χορωδίες ενηλίκων που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες (Πίνακας 2) βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση με τα βασικά ευρήματα της προηγούμενης ομάδας ερευνών. Ταυτόχρονα, όμως, παρέχουν και κάποια άλλα στοιχεία. Αρχικά αποκαλύπτουν ότι η συμμετοχή στη χορωδία λειτουργεί για τους χορωδούς με ιδιαιτερότητες ως αντιστάθμισμα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ιδιωτική τους ζωή (Balsnes & Schaff, 2013), ωθώντας τους να «αγκαλιάσουν» ολοκληρωτικά την εμπειρία του χορωδιακού τραγουδιού (Bailey & Davidson, 2005).

Η επιτυχής ρύθμιση των συναισθημάτων και η συναισθηματική σταθερότητα που επιτυγχάνεται μέσα από το χορωδιακό τραγούδι αναφέρονται στις περισσότερες από τις έρευνες αυτές (Balsnes & Schaff, 2013. Cohen, 2009. Silber, 2005. Dingle et al, 2012. Macintosh, 2020), καθώς και η αυξημένη δυνατότητα συναισθηματικής έκφρασης των χορωδών (Silber, 2005). Η θεραπευτική λειτουργία της χορωδίας καθίσταται, επίσης, περισσότερο εμφανής στις ομάδες αυτές. Οφέλη για την υγεία καταγράφονται τόσο σε σωματικά (Balsnes, 2014a) όσο και ψυχικά ασθενείς (Dingle et al, 2012). Η «εύρεση - τοποθέτηση» της φωνής αποτελεί από μόνη της σημαντικό παράγοντα προώθησης της αυτοεκτίμησης (Silber, 2005).

Η συμμετοχή στη χορωδιακή ομάδα παρέχει στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες τη δυνατότητα απόκτησης μιας νέας κοινωνικής ταυτότητας (Silber, 2005. Dingle et al, 2012. Balsnes & Schaff, 2013), η οποία και συμβάλλει καταλυτικά στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, της υποκειμενικής ευημερίας και της αυτοεκτίμησής τους (Silber, 2005) και στην προώθηση πιο κατάλληλων/ορθών διαπροσωπικών συμπεριφορών (Bailey & Davidson, 2002, 2005).

Η πνευματική δέσμευση, η συγκέντρωση και διέγερση που απαιτείται για την εκμάθηση του ρεπερτορίου καταγράφονται στα πνευματικά οφέλη από τη συμμετοχή στη χορωδία, παρέχοντας στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες τη δυνατότητα απόσπασης της προσοχής από τις αρνητικές συνιστώσες της ζωής τους (Bailey & Davidson, 2002, 2005).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Έρευνες που εξετάζουν χορωδίες ενηλίκων με ιδιαιτερότητες (9 έρευνες)

Έρευνα	Χώρα	Μέθοδος	Ευρήματα
Balsnes, A. H. & Schuff, H. M. T, (2013). Πολυπολιτισμική χορωδία	Νορβηγία	Δείγμα: 7 άτομα: δύο μαέστροι και πέντε χορωδοί με προσφυγικό υπόβαθρο, ευάλωτοι σωματικά και ψυχικά. α. Σε βάθος συνεντεύξεις με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. β. Παρακολούθηση των προβών και των παραστάσεων κατά το εαρινό εξάμηνο του 2012.	Η συμμετοχή στη χορωδία αντιστάθμιζε τις προκλήσεις που οι χορωδοί αντιμετώπιζαν στην ιδιωτική τους ζωή. Τους πρόσφερε συντροφιά αντί του αποκλεισμού, εκτίμηση της αξίας της ταυτότητας και του προβληματισμού τους αντί της απώλειας ταυτότητας, δύναμη και όχι αδυναμία-ανικανότητα και δραστηριότητα με νόημα αντί των χωρίς δομή, περιεχόμενο, προβλεψιμότητα ή συνοχή ημερών τους.
Balsnes, A. H., (2014a) Χορωδοί με χρόνια νοσήματα	Νορβηγία	Πέντε έμπειροι χορωδοί με χρόνια νοσήματα. Ερευνητικό εργαλείο: σε βάθος συνεντεύξεις.	Το χορωδιακό τραγούδι λειτούργησε ως αυτοθεραπεία. Βίωσαν τα οφέλη του χορωδιακού τραγουδιού στην υγεία τους, κινητοποιώντας τους μουσικούς και τους παραμουσικούς πόρους που ενυπάρχουν στην πρακτική της χορωδίας. Το χορωδιακό τραγούδι μεταμόρφωσε την «ταυτότητά» τους ως ασθενών, συμβάλλοντας στην ευημερία τους.
Silber, (2005) Χορωδία γυναικείας φυλακής.	Ισραήλ	Δείγμα: Επτά κρατούμενες με τακτική συμμετοχή στη χορωδία. Ποιοτική έρευνα: Δυνατότητες και όρια σε σχέση με θεραπευτικές ανάγκες των κρατουμένων σε ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο.	Η χορωδία ως κοινότητα με κανόνες, σχέσεις και σκοπό ανέλαβε τη θεραπευτική λειτουργία της παροχής ενός προστατευμένου χώρου έκφρασης και αναπλαισίωσης εντός της φυλακής. Η συμμετοχή στην πολυφωνική χορωδία πρόσφερε οφέλη και στις 7 συμμετέχουσες. Οι προσπάθειες να ενωθεί η ομάδα μουσικά είχαν εξωμουσικές προεκτάσεις: οι συμμετέχουσες μοιράζονταν τα συναισθήματά τους μεταξύ τους και με τη μαέστρο όλο και περισσότερο. Η συμμετοχή στη χορωδία και τις παραστάσεις της ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους.
Cohen, M. L., (2009) Χορωδία ανδρικής φυλακής	ΗΠΑ	1η φάση: δύο ομάδες κρατουμένων: α. χορωδία μόνο για κρατούμενους (n = 10) και β. ομάδα κρατουμένων (n = 10) που δεν τραγούδησαν στη χορωδία (ομάδα ελέγχου). Ερευνητικό Εργαλείο: Friedman Well-Being Scale (FWBS). 2η φάση: σύγκριση βαθμολογιών	Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι το χορωδιακό τραγούδι επιδρά θετικά στην ευημερία των συμμετεχόντων, αποδεικνύοντας ότι η συμμετοχή σε μια χορωδία φυλακών, ιδιαίτερα αν πραγματοποιηθεί παράσταση εκτός της σωφρονιστικής εγκατάστασης,

		της ίδιας ομάδας ελέγχου με μία μεγαλύτερη (n = 48) χορωδία κρατούμενων από δύο φυλακές και εθελοντών. Ανάλυση περιεχομένου εβδομαδιαίων γραπτών αναφορών των συμμετεχόντων, πριν και μετά την εμφάνιση της χορωδίας σε εκδήλωση εκτός του σωφρονιστικού ιδρύματος.	μπορεί να ωφελήσει την ευημερία των κρατουμένων. Οι σχετικές μετρήσεις και αναλύσεις έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στις υποκλίμακες της κοινωνικότητας, της ευτυχίας, της συναισθηματικής σταθερότητας και της ευθυμίας.
Dingle et al., (2012) Χορωδία ατόμων με χρόνια ψυχική ασθένεια ή αναπηρία	Αυστραλία	Δείγμα: 21 μέλη της χορωδίας (89% με χρόνια προβλήματα ψυχικής υγείας, 28% με σωματικές αναπηρίες και 11% με νοητική αναπηρία). Διαχρονική μελέτη σε σχέση με την ευημερία τους. Ημιδομημένες συνεντεύξεις στην έναρξη λειτουργίας της χορωδίας, μετά από έξι και μετά από δώδεκα μήνες. Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (IPA).	Ατομικές επιδράσεις: θετικά συναισθήματα, συναισθηματική ρύθμιση, πνευματική εμπειρία, αυτοαντίληψη, «εύρεση» φωνής. Κοινωνικός αντίκτυπος: σύνδεση μέσα στη χορωδία, σύνδεση με το κοινό, κοινωνική λειτουργία. Λειτουργικά αποτελέσματα: οφέλη στην υγεία, ικανότητα απασχόλησης, διαχείρισης ρουτίνας. Αποτελέσματα συμβατά με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας: ο σχηματισμός μιας νέας και πολύτιμης ομαδικής ταυτότητας (μέλος χορωδίας) συσχετίστηκε με συναισθηματικά οφέλη και οφέλη για την υγεία των χορωδών.

Bailey & Davidson, (2002) Χορωδία αστέγων	Καναδάς	Δείγμα: 7 από τα 17 ενεργά μέλη μιας χορωδίας αστέγων ανδρών ηλικίας 45 έως 62 ετών. (Άστεγοι για περιόδους από λίγους μήνες έως και 11 χρόνια). Ημιδομημένες συνεντεύξεις χωρισμένες σε πέντε ενότητες. Διάρκεια μίας ώρας και 15 λεπτών περίπου. Φαινομενολογική ανάλυση σύμφωνα με τον Smith (1999). Στόχος: να διερευνηθεί η βιωμένη χορωδιακή εμπειρία των συμμετεχόντων, όπως έγινε αντιληπτή από τους ίδιους.	(1) Η ενεργός συμμετοχή στο ομαδικό τραγούδι ανακουφίζει την κατάθλιψη, προάγει τη συναισθηματική και σωματική ευημερία. (2) Η αμοιβαιότητα μεταξύ χορωδίας και κοινού παρείχε στους χορωδούς ένα αίσθημα προσωπικής επιβεβαίωσης, ένα περιβάλλον επανασύνδεσης με τα κανονικά κοινωνικά δίκτυα και μια οικογενειακή ατμόσφαιρα για να αναπτύξουν πιο υγιείς διαπροσωπικές συμπεριφορές, οι οποίες επέτρεψαν και την ολοκλήρωση των στόχων της ομάδας και (3) Η απαιτούμενη συγκέντρωση για την εκμάθηση και εκτέλεση του ρεπερτορίου λειτούργησε ως ερέθισμα για πνευματική δέσμευση, συμβάλλοντας στη δημιουργία πιο ισορροπημένων συναισθηματικών διαδικασιών σκέψης.
Bailey & Davidson, (2005) Σύγκριση επιδράσεων χορωδιακού τραγουδιού	Καναδάς	<u>Χορωδία 1</u> : βλ. Bailey & Davidson, (2002). <u>Χορωδία 2</u> (Nova Scotia): 8 ιδρυτικά μέλη της, άστεγα ή εξαιρετικά φτωχά, ηλικίας 43 έως 64	Και στις τρεις ομάδες παρόμοιες συναισθηματικές επιπτώσεις της συμμετοχής στο χορωδιακό τραγούδι: ενίσχυση συναισθηματικής υγείας, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα

μεταξύ (α) άστεγων/περιθωριοποιημένων χορωδών και (β) χορωδών της μεσαίας τάξης με υψηλό επίπεδο χορωδιακής εμπειρίας.		έτη ($M = 51,5$ έτη). 4 με σοβαρές ψυχιατρικές διαγνώσεις, 4 χρόνιοι χρήστες ουσιών και 2 πρώην φυλακισμένοι. Ημιδομημένες συνεντεύξεις / Φαινομενολογική ανάλυση (βλ. Bailey & Davidson, 2002). <u>Χορωδία 3:</u> 1 άνδρας και 7 γυναίκες της μεσαίας τάξης από διαφορετικές χορωδίες. Ομάδα εστίασης (Krueger, 1988). Καταγραφή λέξεων-κλειδιά ή φράσεων που αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές τους χορωδιακές εμπειρίες, προφορική παρουσίαση, συζήτηση.	που προκαλεί ενδοσκόπηση, κάθαρση, χαλάρωση και/ή αύξηση της ενέργειας και βελτιωμένη διάθεση. Τα διαπροσωπικά και γνωστικά συστατικά της χορωδιακής εμπειρίας αποτιμώνται διαφορετικά μεταξύ των περιθωριοποιημένων και των μεσαίας τάξης χορωδών. Οι τελευταίοι παρεμποδίζονται από τις επικρατούσες κοινωνικές προσδοκίες για τη μουσικότητα, ενώ οι πρώτοι φαίνεται να αγκαλιάζουν όλες τις πτυχές της εμπειρίας του χορωδιακού τραγουδιού.
Machintosh, H., (2020) Επιδράσεις του χορωδιακού τραγουδιού σε ενήλικες με παιδικά τραύματα	Καναδάς	Δείγμα: 18 ενήλικες που είχαν βιώσει παιδικά τραύματα. Εβδομαδιαίες πρόβες κατά τη διάρκεια ενός χειμερινού εξαμήνου. Μέτρηση της συναισθηματικής εμπειρίας του τραγουδιού. Ερευνητικό εργαλείο: Singers Emotional Experience Scale (SEES). (Beck et al., 2000). Θεματική ανάλυση. Στόχος: η παροχή στοχευμένης θεραπευτικής παρέμβασης.	Σημαντική βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων/-ουσών. Αναδείχθηκαν επτά κύρια θέματα: Συναισθήματα για το πόσο δομημένο ήταν το πρόγραμμα, για το ρεπερτόριο, για την αντιμετώπιση των ερεθισμάτων. Η χορωδία αναδείχθηκε ως ασφαλής και θεραπευτικός χώρος. Η (επανα) - σύνδεση με τη μουσική και η σύνδεση με άλλους φάνηκε να συμβάλλουν σε μία «θεραπεία χωρίς θεραπεία».
Daffern et al., 2021 Εικονικές χορωδίες κατά το lock-down λόγω του covid-19	Μ. Βρετανία	Συγχρονική διαδικτυακή έρευνα. Δείγμα: 3948 μέλη χορωδιών και οι συντονιστές τους. Ποιοτική ανάλυση απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις: A. ποιες λύσεις εικονικής χορωδίας έχουν χρησιμοποιηθεί. B. πώς τις βιώνουν τα μέλη και οι συντονιστές σε σύγκριση με τη διά	A. Τρία εικονικά μοντέλα χορωδίας: 1.Multi-track: μεμονωμένη ηχογράφηση από κάθε χορωδό της μελωδικής του γραμμής και μίξη σε soundtrack 2. Σύγχρονες τηλεσυναντήσεις των μελών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (live-streaming). 3. Ζωντανές τηλεδιασκέψεις, για προφορική αλληλεπίδραση ή/και τραγούδι με λογισμικό τηλεδιάσκεψης. B. Έντονη απογοήτευση από την αδυναμία των εικονικών μοντέλων να επιτρέψουν στους χορωδούς να τραγουδήσουν μαζί και να ακούν ο

		ζώσης χορωδία, και αν οι περιορισμοί και οι δυνατότητες των εικονικών λύσεων φωτίζουν την αξία της χορωδιακής εμπειρίας στις κανονικές συνθήκες διεξαγωγής της.	έναν τον άλλον σε πραγματικό χρόνο. Έντονη επιθυμία να προσπαθήσουν να διατηρήσουν τη χορωδία στη διάρκεια του lockdown. Το lockdown τόνισε τη σημασία της διά ζώσης χορωδίας στην αίσθηση ευημερίας τους. Μειωμένη αίσθηση της κοινότητας και της χορωδιακής κοινωνικής ταυτότητας.
--	--	---	--

Η εξέταση των αποτελεσμάτων των ερευνών σε σχολικές χορωδίες (Πίνακες 3 και 4), αναδεικνύει τις εξής παραμέτρους:

Η χορωδία για τους μαθητές και τις μαθήτριες αποτελεί έναν χώρο που τους παρέχει τη δυνατότητα της επίτευξης, ικανοποιώντας την ανάγκη τους να προσπαθήσουν να πετύχουν και να γίνουν καλύτεροι/-ες (Hylton, 1981). Αναδεικνύεται ως χώρος προσωπικής ανάπτυξης που τους επιτρέπει να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να κάνουν καλύτερες επιλογές και σε άλλους τομείς της ζωής (Parker, 2014). Η χορωδιακή εμπειρία γίνεται μέσο εξερεύνησης της ταυτότητάς τους και γνώσης του εαυτού, που μπορεί να οδηγήσει σε ενισχυμένη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση (Hylton, 1981). Η αίσθηση ατομικής εξέλιξης ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους τόσο σε σχέση με το τραγούδι όσο και σε άλλους τομείς (Ehrlin, 2016). Παράλληλα, φάνηκε να μπορεί να αποτελέσει δραστηριότητα μέσω της οποίας λαμβάνουν αναγνώριση από τους «σημαντικούς άλλους», βιώνοντας ένα αίσθημα ολοκλήρωσης (Parker, 2010, 2014). Οι χορωδιακές συναντήσεις αναφέρονται ως κάτι ψυχαγωγικό/διασκεδαστικό, που τα παιδιά περιμένουν με ανυπομονησία και τους δίνει έμπνευση να εργαστούν και στα άλλα μαθήματα, με θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους απόδοση αλλά και στο κοινωνικό κλίμα της τάξης (Ehrlin, 2016).

Οι κοινωνικές διαστάσεις της χορωδιακής εμπειρίας όπως αυτές αποτυπώθηκαν στα αποτελέσματα των ερευνών για ενήλικες χορωδούς⁶ ισχύουν και για τις έρευνες στις σχολικές χορωδίες. Πολύ βασική φαίνεται να είναι η αίσθηση κοινότητας που δημιουργεί το χορωδιακό τραγούδι, επιτρέποντας στα παιδιά να εμβαθύνουν στη σχέση τους με τον εαυτό τους και με τους άλλους (Ehrlin, 2016), να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Hylton, 1981) και να συνάψουν κοινωνικούς δεσμούς (Parker, 2010).

Βασικό εύρημα είναι η θετική σύνδεση του τραγουδιού με τη βίωση αισθήματος συμπερίληψης των παιδιών και των εφήβων στη χορωδία, ανεξαρτήτως άλλων διαφοροποιητικών παραγόντων (Welch et al., 2014). Το εύρημα αυτό εμφανίζεται και στη μικτή χορωδία παιδιών με αυτισμό και νευροτυπικών παιδιών, όπου όλα τα παιδιά εκφράζονται ισότιμα μέσω του τραγουδιού με θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους (Nirit & Yael 2016), αλλά και στη χορωδία του ειδικού σχολείου, με εμφανή την αύξηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης της συμπεριφοράς των παιδιών (Γεροφώτη, 2019).

⁶ Βλ. σ. 27.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Έρευνες που αφορούν σε χορωδίες μαθητών/-τριών γενικών σχολείων (6 έρευνες)

Έρευνα	Χώρα	Μέθοδος	Ευρήματα
Hylton, John B. (1981)	ΗΠΑ	α. Πιλοτική έρευνα Δείγμα: 256 μαθητές/μαθήτριες γυμνασίου. Ανοιχτές ερωτήσεις: γιατί η εμπειρία της συμμετοχής στη σχολική χορωδία έχει σημασία για αυτούς και τι ακριβώς σημαίνει για τη ζωή τους. β. Κεντρική έρευνα: Δείγμα: 673 μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου από 14 χορωδιακά σύνολα. Ερωτηματολόγιο τύπου Likert.	α. Τέσσερις ευρείες κατηγορίες νοήματος της χορωδιακής εμπειρίας: ψυχολογική, επικοινωνιακή, συμπεριληπτική-κοινωνική και μουσική - καλλιτεχνική. β. έξι παράγοντες ερμηνείας: 1. επίτευξη : ανάγκη των μαθητών/-τριών να προσπαθήσουν, να πετύχουν και να γίνουν καλύτεροι/-ες. 2.πνευματικός: νοήματα θρησκευτικά / πνευματικά. 3. μουσικός - καλλιτεχνικός: μουσικές γνώσεις και ευκαιρίες για μουσική ανάπτυξη 4. κοινωνικός: προσέγγιση των άλλων, έκφραση ιδεών και συναισθημάτων προς το κοινό. 5. ψυχολογικός: ενδοσκόπηση, ανάπτυξη του εαυτού. Η χορωδιακή εμπειρία μέσο εξερεύνησης της ταυτότητας και καθορισμού ατομικών δυνάμεων και περιορισμών, που οδηγεί σε ενισχυμένη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.
Parker, E., (2010). Αίσθημα του ανήκειν	ΗΠΑ	Έρευνα δράσης, με στόχο την πληρέστερη υποστήριξη της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των εφήβων στο σχολείο. Δείγμα: 26 μαθητές Γυμνασίου. Απάντησαν προφορικά σε ερωτήσεις, σε ομάδες 3-4 ατόμων.	Τα ανοιχτά περιγραφικά δεδομένα των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν σε πέντε θέματα που ανέδειξαν: (1)Τη χορωδιακή εμπειρία ως μη ανταγωνιστική. (2)Τις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας φωνής ως κοινωνικό δεσμό. (3)Το τραγούδι ως κοινή εμπειρία. (4) Τη χορωδία ως ασφαλές περιβάλλον. (5)Τα ταξίδια ως βασική εμπειρία σύνδεσης μεταξύ των μελών.
Parker, E., (2014). Ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας εφήβων χορωδών	ΗΠΑ	Ποιοτική έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας. 49 συνεντεύξεις με 36 διαφορετικούς/ές συμμετέχοντες/-ουσες. Συμπληρωματικά: κρατήθηκαν σημειώσεις και παρατηρήσεις και διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με τις/τους μαέστρους των χορωδιών.	(α) Βασικό εύρημα η μεγαλύτερη αποδοχή και κατανόηση του εαυτού. (β) Η ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας επηρεάζεται από τη χρονική δέσμευση, το μέγεθος της ομάδας, την εντατικότητα των προβών και των παραστάσεων (γ) Η πράξη του χορωδιακού τραγουδιού λειτουργεί ως μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας και βοηθά στην κατάρριψη εμποδίων στη φιλία. (δ) Η υπερηφάνεια για τα επιτεύγματά τους συντελεί σε καλύτερες επιλογές και ικανότητες σε άλλους τομείς. (ε) Έφηβοι χορωδοί που αναγνωρίζονται για το τραγούδι τους από τους «σημαντικούς άλλους» συνήθως συνεχίζουν και αυξάνουν τη σχολική χορωδιακή τους συμμετοχή.
Ehrlin, A. (2016)	Σουηδία	Δείγμα: 38 παιδιά, 6 αγόρια και 32 κορίτσια.	Το χορωδιακό τραγούδι πολύ θετική εμπειρία. Πιο θετικό στοιχείο η αίσθηση της κοινότητας που ένιωθαν με τους συμμαθητές τους. Το χορωδιακό τραγούδι δημιουργεί μια κοινότητα

Τι βιώνουν οι μαθητές τραγουδώντας στη χορωδία; Πώς επηρεάζει τη σχολική τους ζωή η χορωδιακή συμμετοχή		Ερωτηματολόγια και συνέντευξη (16 από τους μαθητές της τετάρτης τάξης και 9 της έκτης). Θεωρητική βάση: Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία των Lave και Wenger (1991) για την εντοπισμένη μάθηση/ κοινότητες μάθησης.	πρακτικής της οποίας τα μέλη αισθάνονται ότι μπορούν να μάθουν και να αναπτυχθούν και μοιράζονται την αίσθηση της ομαδικότητας. Οι μαθητές είναι περήφανοι που ανήκουν σε μια χορωδία όπου τραγουδούν πολυφωνικά και δίνουν συναυλίες που οι άλλοι απολαμβάνουν. Σχετίζονται με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Ανυπομονούν για τις συναντήσεις της χορωδίας, αντλούν έμπνευση και για άλλα μαθήματα, επηρεάζοντας θετικά την ακαδημαϊκή τους απόδοση και το κλίμα της τάξης. Η αίσθηση της ατομικής εξέλιξης αύξησε την αυτοπεποίθησή τους στο τραγούδι και σε άλλους τομείς.
Welch et al., (2014) Σχέση της τραγουδιστικής συμπεριφοράς και (α) της ανάπτυξης και (β) της κοινωνικής συμπερίληψης των παιδιών	Μ. Βρετανία	Μέρος ευρύτερης αξιολόγησης μιας εθνικής εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας για παιδιά Δημοτικού («Sing Up»). Δείγμα: 6087 μαθητές. Αντιστοίχιση ατομικής αξιολόγησης της ικανότητας στο τραγούδι (με βάση την απόδοση σε δύο γνωστά τραγούδια) και γραπτών απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο σχετικό με την αίσθησή κοινωνικής συμπερίληψης σε μια επτάβαθμη κλίμακα Likert.	Η αντιστοίχιση των δεδομένων έδειξε ότι όσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία του παιδιού στο τραγούδι, τόσο πιο θετική ήταν και η αυτοαντίληψη και η αίσθηση συμπερίληψης που είχε, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και εθνικότητας.
Ferrer, R, Puiggalí, J. & Tesouro M., (2017). Χορωδία και αξίες	Ισπανία	Δείγμα: μαέστροι και τραγουδιστές των χορωδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στόχος: να παρατηρηθεί ο βαθμός στον οποίο η πρακτική του συλλογικού τραγουδιού προσφέρει έναν τρόπο διδασκαλίας αξιών που οδηγούν σε βελτιώσεις στη συνολική εκπαίδευση /παιδεία. Ερωτηματολόγιο.	Οι μαέστροι αποτίμησαν τον σεβασμό ως την πιο σημαντική αξία για μια χορωδιακή ομάδα και τη φιλία ως πιο πολύτιμη πτυχή για τους νεαρούς τραγουδιστές. Οι τραγουδιστές θεώρησαν τη φιλία λιγότερο σημαντική, ενώ συμφώνησαν στην επιρροή του σεβασμού και της επικοινωνίας και στο ότι ο αυθορμητισμός υποτιμάται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Έρευνες γύρω από τις χορωδίες μαθητών/-τριών ειδικών σχολείων (2 έρευνες)

Έρευνα	Χώρα	Μέθοδος	Ευρήματα
Nirit R. & Yael E., (2016). Χορωδία	Ισραήλ	Θεμελιωμένη θεωρία / στοχευμένη δειγματοληψία. Δείγμα: 16 άτομα (δέκα μέλη του προσωπικού σχολείου για παιδιά με αυτισμό, τέσσερα μέλη του προσωπικού γενικού	Το πρόγραμμα επέδρασε σε έξι βασικά πεδία: μουσικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτιστικό, συναισθηματικό και συμπεριληπτικό. Αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τον «άλλο». Το τραγούδι γέφυρα επικοινωνίας και χώρος

χωρίς αποκλεισμούς: παιδιά με αυτισμό και νευροτυπικά παιδιά		σχολείου, δύο κορίτσια από το γενικό σχολείο που τραγούδησαν στη χορωδία και τέσσερις γονείς παιδιών που τραγουδούσαν στη χορωδία, από τα δύο σχολεία. Ημιδομημένες συνεντεύξεις. Κατηγορική ανάλυση δεδομένων.	ενδυνάμωσης, προσωπικής ανάπτυξης και προώθησης των παιδιών με αυτισμό προς την κανονικότητα. Η χορωδία υποστηρικτικό περιβάλλον για το παιδί, που το προωθεί κοινωνικά. Η χορωδία χωρίς αποκλεισμούς επέτρεψε ισότιμη έκφραση μέσω του τραγουδιού και άσκησε θετική επίδραση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και τη συμπεριφορά των παιδιών.
Γεροφώτη, Α. (2019). Χορωδία Ειδικού Σχολείου	Ελλάδα	Μελέτη περίπτωσης: Η χορωδία του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης (2013-2018). Δείγμα: Δωδεκαμελές σχήμα μαθητών 6-15 ετών (66,6% αγόρια και 33,3% κορίτσια), όλοι με βαριά ή μέτρια νοητική αναπηρία, από τους οποίους 33% με διάγνωση διαταραχών φάσματος αυτισμού (ΔΦΑ) και 33% από τη μουσουλμανική κοινότητα. Εμπυκνωτές - μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού υποστήριζαν τους μαθητές. Ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις από τους εμπυκνωτές, τους γονείς, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.	Οφέλη σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, με έμφαση στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό. Υψηλότερο αποτέλεσμα στα εξής: «Αύξηση της συλλογικότητας και βελτίωση του κλίματος μεταξύ των μαθητών» και «Αύξηση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης της συμπεριφοράς». Οι γονείς πιστεύουν ότι η συμμετοχή των παιδιών τους στη χορωδία επέδρασε «πολύ» έως «πάρα πολύ» θετικά σε όλους τους τομείς, με αυξημένους τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό. Θετική επίδραση στην τραγουδιστική ικανότητα, την αλληλεπίδραση και το αυτοσυναίσθημα των παιδιών. Τα παιδιά ανέφεραν θετικές επιδράσεις στον συναισθηματικό (ανάπτυξη θετικών νοημάτων για τον εαυτό, τους άλλους, την ομάδα, αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας) και τον κοινωνικό τομέα (συλλογικότητα, σχέσεις συνομήλικων, συνεργασία).

Στα αποτελέσματα ερευνών σε πληθυσμούς με ιδιαιτερότητες (πίνακες 2 και 4) αξίζει να παρατηρηθεί ότι η οικοδόμηση μιας νέας θετικής κοινωνικής ταυτότητας, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην αυτοεπίτευξη και την αύξηση της αυτοεκτίμησης, αποτυπώνεται τόσο αναφορικά με χορωδιακές ομάδες ενηλίκων (Bailey & Davidson, 2002, 2005. Balsnes, 2009. Balsnes & Schaff, 2013. Dingle et al., 2012. Silber, 2005. Cohen, 2009) όσο και σε σχέση με τις σχολικές, μικτές και ειδικές, χορωδιακές ομάδες (Nirit & Yael, 2016. Γεροφώτη, 2019).

Ιδιαίτερη συνέπεια παρατηρείται στις αναφερόμενες θετικές επιδράσεις του χορωδιακού τραγουδιού στον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα της ζωής των συμμετεχόντων/-ουσών. Το χορωδιακό τραγούδι σχεδόν στο σύνολο των ερευνών γίνεται αντιληπτό από τα μέλη των χορωδιών ως μια δραστηριότητα πολύ θετική συναισθηματικά. Η χορωδιακή εμπειρία φαίνεται να έχει σταθερή σχέση με παράγοντες όπως η υποκειμενική ευημερία, η έκφραση των συναισθημάτων και η συναισθηματική ρύθμιση, η αυτοεκτίμηση, η απόκτηση φίλων/κοινωνικών δεσμών, η επικοινωνία και – λιγότερο – η ενσυναίσθηση. Η χορωδία αναδεικνύεται ως ένας χώρος που με διάφορους τρόπους συμβάλλει στην ευημερία των συμμετεχόντων/-ουσών, δημιουργώντας προϋποθέσεις για εξέλιξη και επίτευξη και σε άλλους τομείς και πεδία της ζωής τους.

Αναφορικά με τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, οι Bailey & Davidson (2002, 2005), Silber (2005), Balsnes (2009, 2014a), Balsnes & Schaff (2013), Judd & Pooley (2013), Parker, (2010, 2014), Dingle et al. (2012), Nirit & Yael (2016) και Γεροφώτη (2019) πραγματοποίησαν ποιοτικές ερευνητικές εργασίες που αναφέρονται στην υποκειμενική εμπειρία του τραγουδιού από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και στις επιπτώσεις της στην ευημερία και την υγεία τους, με βασικά εργαλεία τη συνέντευξη με συμμετέχοντες και με άλλους εμπλεκόμενους, μαέστρους, δασκάλους, εμψυχωτές, γονείς, αλλά και την παρατήρηση.

Οι ερευνητικές μελέτες των Clift & Hancox (2001), Sandgren (2009) και Sanal & Gorsef (2014) αναφέρουν αριθμητικά δεδομένα, χρησιμοποιώντας ειδικά σχεδιασμένες κλίμακες μέτρησης της υποκειμενικής εμπειρίας των μελών της χορωδίας ή/και τις επιπτώσεις του στην ευημερία και την υγεία (οι Sanal & Gorsef σε συνδυασμό και με αντικειμενικές μετρήσεις βιομετρικών μεταβλητών). Οι Hylton (1981) και Ferrer et al. (2017) κάνουν ποσοτικές αναλύσεις των απαντήσεων σε ειδικά σχεδιασμένα ανοιχτά ερωτηματολόγια γύρω από το πώς βιώνεται η χορωδιακή εμπειρία από τους συμμετέχοντες.

Ποσοτικές μελέτες με τη χρήση αντικειμενικών μετρήσεων βιομετρικών μεταβλητών (με ειδικά σχεδιασμένα ή προηγουμένως επικυρωμένα μέτρα) πραγματοποιήθηκαν από τους Beck et al. (2000), Grape et al. (2003), Kreutz et al. (2004). Ποσοτικές μελέτες με τη χρήση τυποποιημένων μέτρων σωματικής και ψυχικής υγείας πραγματοποιήθηκαν από τους Beck et al. (2000), Kreutz et al. (2004), – από τους συγκεκριμένους σε συνδυασμό και με τη χρήση αντικειμενικών μετρήσεων βιομετρικών μεταβλητών –, Clift et al. (2010) και Bush & Gick (2012). Σε κάποιες έρευνες εφαρμόστηκαν μικτές ερευνητικές μέθοδοι. Οι Liversey et al. (2012) πραγματοποιούν ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις. Η Cohen (2009) πραγματοποιεί ποσοτικές αναλύσεις με τη χρήση τυποποιημένων μέτρων σωματικής και ψυχικής υγείας, αλλά και ποιοτική ανάλυση ανοιχτών γραπτών αναφορών των συμμετεχόντων/-ουσών για τη χορωδιακή τους εμπειρία. Η Ehrlin (2016) χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Ο Welch (2014) πραγματοποιεί μικτή έρευνα στην οποία συνδέει τα αποτελέσματα δύο ποσοτικών μετρήσεων που αφορούν στην αξιολόγηση της απόδοσης στο τραγούδι και της χορωδιακής εμπειρίας και εξάγει σχετικά συμπεράσματα.

2.2 Σκοπός έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Κατά την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε έλλειψη στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τη διερεύνηση της σημασίας της συμμετοχής στη σχολική χορωδία γενικά, αλλά και ειδικότερα ως προς τη σχέση της με τους παράγοντες: ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση, συμπεριφορά, συναισθηματική ρύθμιση, βίωση του αισθήματος του ανήκειν. Έτσι, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει την ενσυναίσθηση, τη γενική αυτοεκτίμηση και τις αυτοαντιλήψεις αναφορικά με τη γενική σχολική ικανότητα και τους στενούς φίλους, τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη βίωση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών/-τριών του γενικού Γυμνασίου που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία, συγκριτικά με μαθητές και μαθήτριες που δεν συμμετέχουν σε αυτή.

Για τον σκοπό αυτό διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- 1) Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία και τους μαθητές/τις μαθήτριες που δεν συμμετέχουν σε αυτή ως προς: (α) την ενσυναίσθηση, (β) τη γενική αυτοεκτίμηση και τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις για τη γενική σχολική ικανότητα και τους στενούς φίλους, (γ) τις δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά, (δ) την ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης και (ε) τη βίωση του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο.
- 2) Η συμμετοχή στη σχολική χορωδία σχετίζεται με: (α) την εξωσχολική ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική, (β) τη συμμετοχή σε άλλες σχολικές δραστηριότητες και (γ) τις σχολικές επιδόσεις.

ΚΕΦ.3 Μέθοδος

3.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες/-ουσες (N = 90) ήταν μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου χωρισμένοι σε δύο υπο-ομάδες. Αυτές διέφεραν μεταξύ τους ως προς μία μεταβλητή, τη συμμετοχή στη χορωδία του σχολείου δύο ώρες την εβδομάδα εκτός ωρολογίου προγράμματος, ενώ έγινε προσπάθεια οι ομάδες να εξομοιωθούν ως προς κάποια γενικά χαρακτηριστικά: τον αριθμό των μελών τους, το φύλο τους, τις ηλικίες - τάξεις φοίτησης. Τα σχολεία βρίσκονται σε περιοχές της Αττικής. Από τους 90 μαθητές/-τριες οι 34 (37,8%) πήγαιναν στην Α Γυμνασίου, οι 29 (32,2%) φοιτούσαν στη Β Γυμνασίου και οι 27 (30,0%) στη Γ Γυμνασίου. Το δείγμα αποτελούνταν ως επί το πλείστον από κορίτσια (N = 78, 86.7%)⁷. Ισορροπία υπήρχε ως προς την ηλικιακή διάρθρωση των παιδιών, καθώς 21 παιδιά (23.3%) ήταν δώδεκα ετών, 22 παιδιά (24.4%) ήταν δεκατριών ετών, 27 παιδιά (30.0%) ήταν δεκατεσσάρων ετών και 20 παιδιά (22.2%) ήταν δεκαπέντε ετών (Μέση τιμή=13.51, Τυπική Απόκλιση=1.077, Εύρος=3).

Όπως μπορεί να παρατηρηθεί στον Πίνακα 3.1, το δείγμα ήταν διαχωρισμένο ισομερώς, με 45 μαθητές/-τριες σε κάθε υπο-ομάδα. Μόνο 6 παιδιά (6.7%) ήταν συγχρόνως μέλη και κάποιας άλλης χορωδίας. Με τη μουσική εκτός σχολείου ασχολούνταν 37 μαθητές/-τριες (41.1%), ενώ 28 (31.1%) απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν παίζουν κάποιο μουσικό όργανο. Σε άλλες εκτός μαθήματος δραστηριότητες του σχολείου, όπως είναι οι πολιτιστικές ή οι αθλητικές, συμμετείχαν 38 μαθητές/-τριες (42.2%). Τα περισσότερα παιδιά, 48 εκ των 90 (53.3%), απάντησαν πως είχαν καλές επιδόσεις στο σχολείο, 37 παιδιά (41.1%) ότι είχαν μέτριες επιδόσεις, ενώ μόλις 5 παιδιά (5.6%) ότι είχαν χαμηλές επιδόσεις.

⁷ Η συντριπτική υπερίσχυση των κοριτσιών έναντι των αγοριών ως προς τη συμμετοχή τους στη σχολική χορωδία συνάδει με τα αποτελέσματα ερευνών, στις οποίες επισημαίνεται η γενικότερα θετική στάση τους προς το μάθημα της μουσικής, η απόδοση μεγαλύτερης αξίας στη μουσική ως σχολικό αντικείμενο σε σχέση με τα αγόρια, το ότι τα κορίτσια μελετούν και ασκούνται περισσότερο και συμμετέχουν πιο ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες όπως τα χορωδιακά σύνολα ή στο παίξιμο μουσικού οργάνου και στην παρακολούθηση μουσικών εκδηλώσεων (O'Neill, 1997). Επίσης, αναφορικά με τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις των μουσικών ικανοτήτων των μαθητών και συγκεκριμένα αυτών που σχετίζονται με το τραγούδι, το παίξιμο μουσικού οργάνου και την ανάγνωση παρτιτούρας βρέθηκαν να υπερτερούν τα κορίτσια έναντι των αγοριών (Κολιάδη-Τηλιακού, 2007). Έχει, επίσης, βρεθεί ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής και εφηβικής ηλικίας ο αριθμός των κοριτσιών που παίζουν μουσικά όργανα, συμμετέχουν σε χορωδίες, έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε μουσικές εξετάσεις και διαγωνισμούς είναι διπλάσιος έναντι των αγοριών, παρόλο που βιβλιογραφικά δεν έχουν διαπιστωθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με τις μουσικές ικανότητες αξιολογημένες με ειδικά τεστ (Hallam, 1998). Βέβαια, σε σχέση ειδικά με το τραγούδι δεν πρέπει να αγνοηθεί ο καταλυτικός ρόλος που παίζει η μεταφώνηση, δηλαδή η κατάσταση μετάβασης από την παιδική στην ανδρική φωνή, λόγω της μεταβολής του μεγέθους των φωνητικών χορδών, στη δυνατότητα των έφηβων αγοριών να ελέγξουν και να αποδεχτούν τη φωνή τους, κατάσταση που καθιστά την ενασχόληση με τη χορωδία συχνά απαγορευτική για αυτά (Κοντογεωργίου, 2011).

Πίνακας 3.1:

Απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με την ενασχόληση με τη χορωδία/ μουσική/ άλλες σχολικές δραστηριότητες/επίπεδο σχολικής επίδοσης

Ερώτηση	Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμμετοχή στη χορωδία του σχολείου	Όχι	45	50.0%
	Ναι	45	50.0%
Μέλος άλλης χορωδίας	Όχι	84	93.3%
	Ναι	6	6.7%
Ενασχόληση με τη μουσική εκτός σχολείου	Όχι	53	58.9%
	Ναι	37	41.1%
Ενασχόληση με μουσικό όργανο	Όχι	62	68.9%
	Ναι	28	31.1%
Συμμετοχή σε άλλες σχολικές δραστηριότητες	Όχι	52	57.8%
	Ναι	38	42.2%
Επιδόσεις στο σχολείο	Καλές	48	53.3%
	Μέτριες	37	41.1%
	Χαμηλές	5	5.6%

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε ο Δείκτης Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Index of Empathy for Children and Adolescents) (Bryant, 1982), προσαρμοσμένος στην ελληνική πραγματικότητα από ερευνητές στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο («Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης», Τσίτσας, Γιοβαζολιάς, Μητσοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012). Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για παιδιά και εφήβους. Περιέχει 22 προτάσεις κάποιες από τις οποίες αξιολογούν τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, με προτάσεις όπως «Στενοχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δεν βρίσκει κανένα να παίξει», «Μερικά τραγούδια με στενοχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω» και άλλες τη γνωστική της διάσταση με προτάσεις όπως «Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στον δρόμο είναι ανόητοι», «Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται». Η απάντηση σε κάθε ερώτηση μπορεί να είναι θετική, οπότε παίρνει την τιμή [1] ή αρνητική, οπότε παίρνει την τιμή [0]. Οι προτάσεις 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22 βαθμολογούνται αντίστροφα. Οι βαθμολογίες αθροίζονται για να υπολογιστεί η συνολική βαθμολογία. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) του εργαλείου για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ήταν .72.

Η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths & Difficulties Questionnaires, SDQ-Hel) (Goodman, 1997, Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2002). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε παιδιά και εφήβους 11-17 ετών και απευθύνεται στους ίδιους τους συμμετέχοντες. Μέσω των 25 προτάσεων που περιλαμβάνει εξετάζεται η αντίληψη των συμμετεχόντων σε πέντε τομείς δυνατοτήτων και δυσκολιών συμπεριφοράς: (1) συναισθηματικά

προβλήματα («Ανησυχώ πολύ»), (2) δυσκολία στην προσοχή/υπερδραστηριότητα («Είμαι συχνά αφηρημένος, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ»), (3) προβλήματα διαγωγής, («Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου»), (4) προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, («Έχω έναν ή περισσότερους καλούς φίλους») και (5) φιλοκοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή θετική συμπεριφορά μέσα από την τάση προσφοράς βοήθειας προς τους άλλους, («Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους»). Καθένας από τους παραπάνω τομείς περιλαμβάνει 5 προτάσεις. Ο μαθητής/η μαθήτρια σε κάθε πρόταση επιλέγει μεταξύ των «δεν ισχύει» (0), «ισχύει κάπως» (1) ή «ισχύει σίγουρα» (2). Ο βαθμός για καθέναν από τους πέντε τομείς δυνατοτήτων και δυσκολιών συμπεριφοράς υπολογίζεται σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή (www.sdqinfo.org/). Ο συνολικός βαθμός για τις δυσκολίες υπολογίζεται αθροίζοντας τους επιμέρους βαθμούς στις τέσσερις κλίμακες προβλημάτων προσαρμογής, δηλαδή όλες πλην της κλίμακας φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Τέλος, ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) για τις Δυσκολίες του εργαλείου SDQ-Hel για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών/-τριών ήταν .812, ενώ για τις Φιλοκοινωνικές Δεξιότητες .682.

Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων/-ουσών χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες της γενικής αυτοεκτίμησης (10 προτάσεις), της αυτοαντίληψης για τη σχολική ικανότητα (5 προτάσεις) και της αυτοαντίληψης αναφορικά με τους Στενούς Φίλους (5 προτάσεις) του ερωτηματολογίου «Self-Perception Profile for Children/Adolescents» (Harter, 1985, 2012), («PIATEM III», Μακρή-Μπότσαρη, 2001β). Οι συμμετέχοντες/-ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν επιλέγοντας αρχικά το σενάριο που ταιριάζει καλύτερα στην περίπτωσή τους και στη συνέχεια τον βαθμό στον οποίο τούς ταιριάζει («Απόλυτα μου ταιριάζει», «Μάλλον μου ταιριάζει»). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) του εργαλείου PIATEM III για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών/-τριών ήταν .90 για τη γενική αυτοεκτίμηση, ενώ για τις υποκλίμακες αυτοαντίληψης για τη Γενική Σχολική Ικανότητα και τους Στενούς Φίλους ήταν .68 και .87 αντίστοιχα.

Για τη διερεύνηση της δυνατότητας συναισθηματικής ρύθμισης των συμμετεχόντων/-ουσών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ρύθμισης συναισθημάτων για παιδιά και εφήβους ERQ-CA (Gullone & Tuffe, 2011). Το ERQ-CA περιλαμβάνει δέκα στοιχεία που αξιολογούν τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης της Γνωστικής Επανεκτίμησης (CR, έξι στοιχεία) και της Εκφραστικής Καταστολής (SE, τέσσερα στοιχεία). Κάποιες από τις προτάσεις είναι: «Όταν θέλω να νιώσω πιο χαρούμενος, σκέφτομαι κάτι ευχάριστο», «Ελέγχω τα συναισθήματά μου, κρύβοντάς τα». Τα στοιχεία βαθμολογούνται σε μια κλίμακα τύπου Likert 5 βαθμών: (1), «Σχεδόν ποτέ/Ποτέ», (2), «Σπάνια», (3) «Μερικές φορές», (4) «Συχνά», (5) «Σχεδόν πάντα/Πάντα». Οι υψηλότερες βαθμολογίες σε κάθε κλίμακα υποδηλώνουν μεγαλύτερη χρήση της αντίστοιχης στρατηγικής συναισθηματικής ρύθμισης. Στην έρευνα των Gullone & Tuffe, (2011), ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) για την Κλίμακα CR ήταν .82 για τα παιδιά 13 έως 15 ετών, ενώ για την Κλίμακα ES .75 για το συνολικό δείγμα και κυμάνθηκε από .69 (για τα παιδιά ηλικίας 10 - 12 ετών) έως .79 (για τα παιδιά 16 -18 ετών). Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) για την Κλίμακα της Γνωστικής Επανεκτίμησης ήταν .735 και για την Κλίμακα της Εκφραστικής Καταστολής .674.

Οι αντιλήψεις των μαθητών/-τριών για το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους διερευνήθηκαν με την «Psychological Sense of School Membership Scale» (Goodenow, 1993). Η Κλίμακα εξετάζει τη σχέση της ποιότητας του εκπαιδευτικού πλαισίου με την ανάπτυξη κινήτρων και την επίτευξη των μαθητών/-τριών. Απευθύνεται σε νέους/νέες από 10 ετών και άνω. Περιλαμβάνει 18 προτάσεις μέσω των οποίων εξετάζεται η άποψη των μαθητών/-τριών για την κοινωνική υποστήριξη και την εκπαίδευση που λαμβάνουν. Δεν περιέχει υποκλίμακες. Κάποιες από τις προτάσεις είναι: «Οι άλλοι μαθητές σε αυτό το σχολείο λαμβάνουν τις απόψεις μου σοβαρά», «Μπορώ πραγματικά να είμαι ο εαυτός μου στο σχολείο». Η Κλίμακα κυμαίνεται από (1), «Καθόλου αληθές» έως (5), «Εντελώς αληθές». Τα στοιχεία με αρνητική διατύπωση βαθμολογούνται αντίστροφα. Οι βαθμολογίες αθροίζονται για να υπολογιστεί η συνολική βαθμολογία. Το ερωτηματολόγιο έχει εμφανίσει υψηλή αξιοπιστία (συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (a) .77-.88) (Goodenow, 1993). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (a) του εργαλείου SEFQ για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών/τριών ήταν .82.

Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με την τάξη φοίτησης, την ηλικία και το φύλο τους, καθώς και την ενδεχόμενη εκτός σχολείου ενασχόλησή τους με τη μουσική, την πιθανή συμμετοχή τους σε άλλες ομαδικές δραστηριότητες του σχολείου εκτός του μαθήματος και το επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης, ώστε να περιγραφεί το δείγμα και να γίνουν συσχετίσεις με τη συμμετοχή στη σχολική χορωδία.

3.3 Διαδικασία

Αρχικά, η ερευνήτρια ήρθε σε τηλεφωνική επαφή με τις διευθύντριες των σχολείων, τις οποίες ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας, ώστε να ζητήσει άδεια για τη διεξαγωγή της και πρόσβαση στις σχολικές δομές. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε έντυπη μορφή και συμπληρώθηκαν παρουσία της ερευνήτριας, η οποία έδωσε διευκρινιστικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους μετά την ολοκλήρωση της οποίας τα παρέλαβε συμπληρωμένα. Οι γονείς και κηδεμόνες όλων των συμμετεχόντων/-ουσών είχαν ενυπόγραφα ενημερωθεί και εγγράφως συναινέσει στη συμμετοχή των παιδιών τους στην ερευνητική διαδικασία. Η διενέργεια της έρευνας ξεκίνησε από τις αρχές Μαρτίου του 2022 και ολοκληρώθηκε στο τέλος του ίδιου μήνα.

3.4 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών που συλλέχθηκαν και των κλιμάκων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια (ερευνητικά εργαλεία) της έρευνας. Οι ποιοτικές μεταβλητές περιγράφονται μέσω συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων, ενώ οι ποσοτικές μέσω των κατάλληλων μέτρων θέσης (μέσος όρος, διάμεσος) και μέτρων διασποράς (τυπική απόκλιση, ενδοτεταρτημοριακό εύρος).

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για όσα δεδομένα βρέθηκε ότι η κατανομή τους ήταν κανονική, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις για εφαρμογή του t-test, εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney.

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι κλίμακες των ερωτηματολογίων, δηλαδή οι κλίμακες αξιολόγησης της ενσυναίσθησης, των δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά, της αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής ρύθμισης και της βίωσης του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο με τις υποκλίμακές τους, όπου υπάρχουν, ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η συμμετοχή στη σχολική χορωδία, με δύο επίπεδα (Ναι / Όχι). Για να ελεγχθεί η πιθανή σχέση μεταξύ της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στη χορωδία και άλλων ποιοτικών μεταβλητών που αντλήθηκαν από το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, δηλαδή της εξωσχολικής ενασχόλησης με τη μουσική με δύο επίπεδα (Ναι / Όχι), της ενασχόλησης με κάποιο μουσικό όργανο με δύο επίπεδα (Ναι / Όχι), της συμμετοχής σε άλλες εκτός μαθήματος δραστηριότητες του σχολείου με δύο επίπεδα (Ναι / Όχι), και της σχολικής επίδοσης με δύο επίπεδα (χαμηλή ή μέτρια και καλή) εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Για όλους τους ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως ίσο με 5%.

Κεφ. 4 Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική Ανάλυση⁸

Στον Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες αξιοπιστίας α των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Πίνακας 4.1

Περιγραφικά μέτρα κλιμάκων

Κλίμακες	M (SD)	Cronbach α
Ενσυναίσθηση	16.4 (3.3)	.724
Αυτοεκτίμηση*	26.6 (6.8)	.904
Αυτοαντίληψη /Στενοί Φίλοι	15.5 (3.1)	.687
Αυτοαντίληψη /Γεν. Σχ. Ικαν.	13.0 (3.7)	.878
Δυσκολίες*	15.3 (6.4)	.812
• Συναισθηματικά προβλήματα	5.0 (2.8)	.765
• Δυσκολία στην προσοχή	3.2 (1.7)	.448
• Προβλήματα διαγωγής	4.8 (2.6)	.733
• Προβλήματα με συνομηλίκους	2.3 (1.8)	.570
Φιλοκοινωνικές δεξιότητες	7.8 (1.9)	.682
Ανήκειν*	62.3 (10.5)	.826
Γνωστική επανεκτίμηση*	16.9 (4.6)	.735
Εκφραστική καταστολή*	11.2 (3.4)	.674

*Η κλίμακα ακολουθεί την κανονική κατανομή (έλεγχος του Shapiro-Wilk)

4.2 Επαγωγική ανάλυση

Στον Πίνακα 4.2 παρουσιάζονται οι διαφορές στις υπό εξέταση μεταβλητές μεταξύ των μαθητών/-τριών που συμμετέχουν στη χορωδία του σχολείου και αυτών που δεν συμμετέχουν σε αυτή.

Πίνακας 4.2

Έλεγχος διαφορών των κλιμάκων ανάμεσα στους μαθητές-τριες που συμμετέχουν και στους μαθητές/-τριες που δεν συμμετέχουν στη χορωδία.

Κλίμακες	Συμμετοχή στη χορωδία	N	M (SD) / Md (IQR) [^]	t(df) / U (Z) [^]	p-value
Ενσυναίσθηση	Ναι	45	17 (3) [^]	879 (1.09) [^]	.278
	Όχι	45	17 (6) [^]		
Γενική Αυτοεκτίμηση	Ναι	45	27 (12) [^]	930.5 (-0.66) [^]	.507
	Όχι	45	27 (7) [^]		
Αυτοαντίληψη: Στενοί Φίλοι	Ναι	45	17 (3) [^]	586 (-3.46) [^]	.001
	Όχι	45	14 (5) [^]		

⁸ Για την περιγραφή του δείγματος βλ. «Συμμετέχοντες», σ. 41.

Αυτοαντίληψη:	Ναι	45	14.2 (3.6)		
Γενική	Όχι	45	11.8 (3.4)	3.20 (88)	.002
Σχολική ικανότητα*					
Δυσκολίες*	Ναι	45	13.9 (5.8)	-2.17 (88)	.033
	Όχι	45	16.8 (6.7)		
• Συναισθηματικά προβλήματα	Ναι	45	5 (4)^	990.5 (-0.18)^	.858
	Όχι	45	5 (5)^		
• Δυσκολία στην προσοχή	Ναι	45	3 (1)^	632.5 (-3.13)^	.002
	Όχι	45	4 (3)^		
• Προβλήματα διαγωγής	Ναι	45	4.6 (2.6)	-0.90 (88)	.371
	Όχι	45	5.1 (2.6)		
• Προβλήματα με συνομηλίκους	Ναι	45	2 (3)^	692 (-2.63)^	.008
	Όχι	45	3 (2.5)^		
Φιλοκοινωνικές Δεξιότητες	Ναι	45	9 (3)^	559 (-3.72)^	.000
	Όχι	45	7 (4)^		
«Ανήκειν»*	Ναι	45	66.7 (9.2)	4.36 (88)	.000
	Όχι	45	57.9 (10.0)		
Γνωστική Επανεκτίμηση*	Ναι	45	17.4 (5.0)	1.13 (88)	.261
	Όχι	45	16.3 (4.1)		
Εκφραστική Καταστολή*	Ναι	45	11.0 (4.1)	-0.72 (74.0)	.475
	Όχι	45	11.5 (2.5)		

*Η κλίμακα ακολουθεί την κανονική κατανομή και στα δύο επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής (έλεγχος του Shapiro-Wilk)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν διαπιστώθηκε σημαντική στατιστική διαφορά στα επίπεδα της ενσυναίσθησης ανάμεσα στους μαθητές/τις μαθήτριες που συμμετείχαν στη σχολική χορωδία και σε αυτούς/-ές που δεν συμμετείχαν ($p>0,05$).

Παρόμοια ήταν τα επίπεδα των τιμών της Κλίμακας Γενικής Αυτοεκτίμησης ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν στη σχολική χορωδία ($p>0,05$) και την ομάδα ελέγχου. Διαφορετικά, όμως, ήταν τα αποτελέσματα αναφορικά με τις άλλες δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Τα παιδιά που συμμετείχαν στη σχολική χορωδία είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην κλίμακα της Αυτοαντίληψης για τη Γενική Σχολική Ικανότητα έναντι των μαθητών που δεν συμμετείχαν ($p<0,05$). Τα παιδιά που συμμετείχαν στη σχολική χορωδία είχαν, επίσης, σημαντικά υψηλότερες τιμές στην κλίμακα της Αυτοαντίληψης σχετικά με Στενούς Φίλους έναντι αυτών που δεν συμμετείχαν ($p<0,05$).

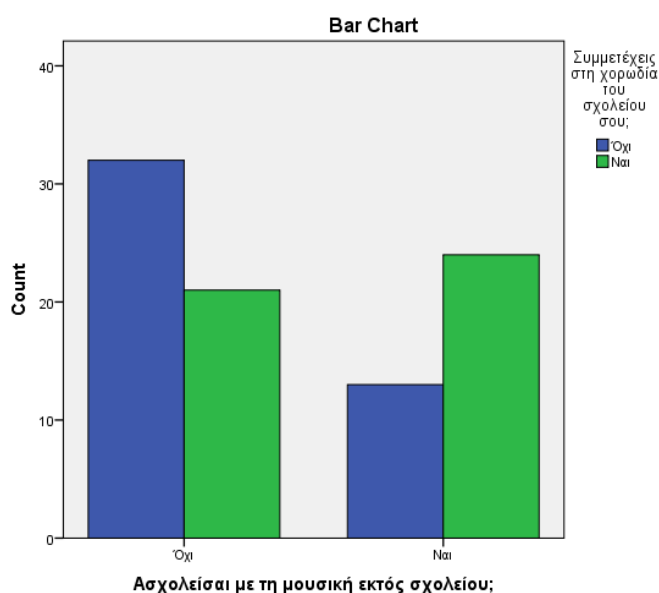
Σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων διαπιστώθηκαν στις τιμές των δύο βασικών κλιμάκων του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών στη Συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, στην κλίμακα των Φιλοκοινωνικών Δεξιοτήτων οι μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στη χορωδία σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη διάμεση βαθμολογία έναντι αυτών που δεν συμμετείχαν ($p<0,001$). Αντίθετα, οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη χορωδία είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη μέση βαθμολογία στην κλίμακα των Δυσκολιών έναντι αυτών που δεν συμμετείχαν ($p<0,05$). Στις επιμέρους υποκλίμακες του ερωτηματολογίου οι οποίες συνθέτουν την συνολική κλίμακα των Δυσκολιών διαπιστώθηκε σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία για τις μαθήτριες και τους μαθητές που συμμετέχουν στη χορωδία όσον αφορά τις

κλίμακες Δυσκολία στην προσοχή - Υπερδραστηριότητα ($p < 0,05$) και Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ($p < 0,05$), ενώ δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά στις κλίμακες Συναισθηματικά προβλήματα ($p > 0,05$) και Προβλήματα διαγωγής ($p > 0,05$).

Σε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κυμάνθηκε το αίσθημα του «Ανήκειν» για τα παιδιά που συμμετείχαν στη χορωδία σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν ($p < 0,05$).

Ως προς τις κλίμακες του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Ρύθμισης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στην κλίμακα της Γνωστικής Επανεκτίμησης ($p > 0,05$) όσο και στην κλίμακα της Εκφραστικής Καταστολής ($p > 0,05$).

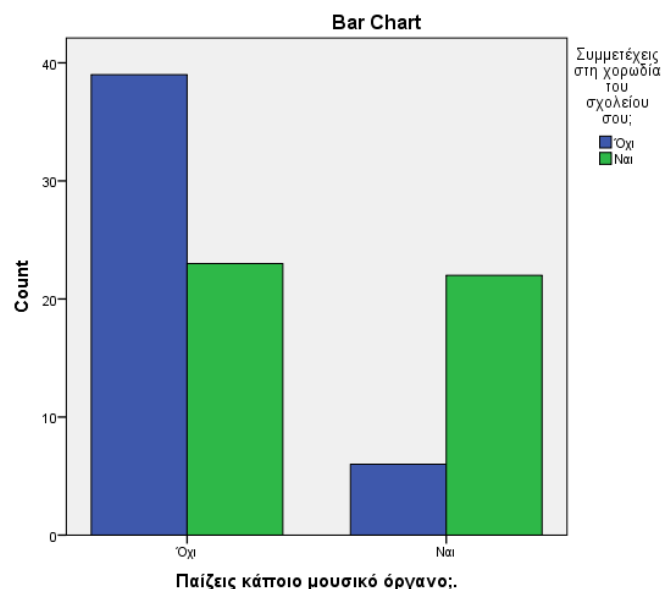
Ως προς τη διερεύνηση της σχέσης της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στη χορωδία με την εξωσχολική τους ενασχόληση με τη μουσική ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι όσοι/-ες συμμετέχουν στη σχολική χορωδία έχουν σχεδόν 3 φορές περισσότερες πιθανότητες να ασχολούνται εξωσχολικά με τη μουσική σε σχέση με τους μαθητές/-τριες που δεν συμμετέχουν, ($\chi^2_{(2, 90)} = 5,55$, $p < 0,05$). Τα παραπάνω μπορούν να επιβεβαιωθούν και εποπτικά από το Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1:

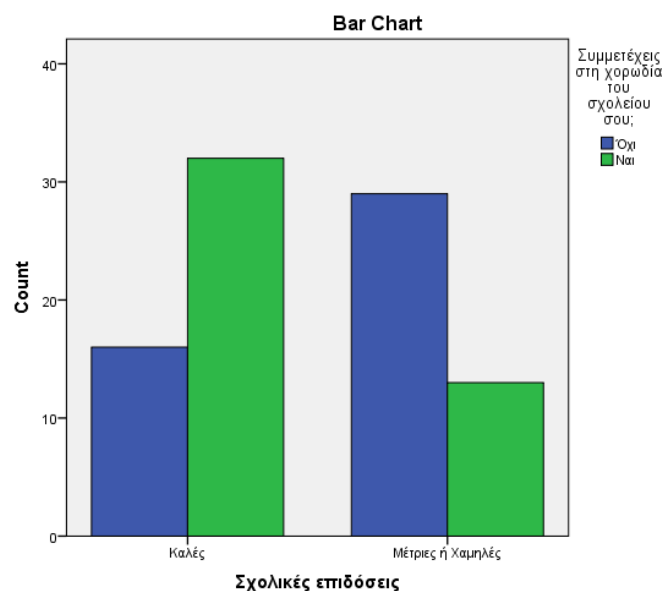
Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και της εξωσχολικής ενασχόλησης με τη μουσική

Σημαντική σχέση διαπιστώθηκε επίσης από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας αναφορικά με τις μεταβλητές της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στη χορωδία και της ενασχόλησής τους με κάποιο μουσικό όργανο (Διάγραμμα 2). Οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία έχουν παραπάνω από 6 φορές περισσότερες πιθανότητες να παίξουν κάποιο μουσικό όργανο σε σχέση με όσους/-ες δεν συμμετέχουν, ($\chi^2_{(2, 90)} = 13,27$, $p < 0,001$).



Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και της εξωσχολικής ενασχόλησης με κάποιο μουσικό όργανο

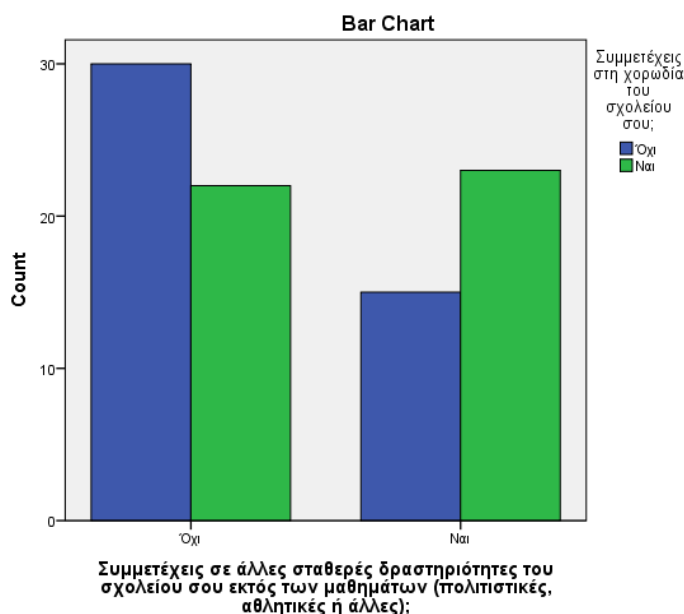
Σημαντική σχέση διαπιστώθηκε και όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη χορωδία και το αναφερόμενο επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης (Διάγραμμα 3). Οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία έχουν περίπου 4.5 φορές περισσότερες πιθανότητες να έχουν καλές επιδόσεις σε σχέση με τους/τις μαθητές/-τριες που δεν συμμετέχουν, ($\chi^2_{(2, 90)} = 11,43$, $p < 0,001$).



Διάγραμμα 3:

Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και του επιπέδου των αναφερόμενων σχολικών επιδόσεων

Από την άλλη πλευρά, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής στη σχολική χορωδία και της ενασχόλησης με άλλες σχολικές δραστηριότητες (Διάγραμμα 4). Παρόλο που τα παιδιά που δεν συμμετέχουν στη χορωδία τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο σε άλλες δραστηριότητες σε σχέση με τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτή, η συγκεκριμένη διαφοροποίηση δεν φαίνεται να έχει συστηματικό χαρακτήρα ($\chi^2_{(2, 90)} = 2,91, p > 0,05$).



Διάγραμμα 4:

Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως προς τις μεταβλητές της συμμετοχής στη χορωδία και της ενασχόλησης με άλλες σχολικές δραστηριότητες

Κεφ. 5 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της του ρόλου της συμμετοχής των μαθητών/-τριών του γενικού γυμνασίου στη σχολική χορωδία σε πτυχές της σχολικής ζωής και της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, μέσω της χορήγησης αντίστοιχων εργαλείων, διερευνήθηκαν πέντε μεταβλητές. Αυτές είναι η ενσυναίσθηση, οι δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά, η γενική αυτοεκτίμηση και οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις αναφορικά με τη γενική σχολική ικανότητα και τους στενούς φίλους, η συναισθηματική ρύθμιση και το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον. Οι μεταβλητές μελετήθηκαν συγκριτικά μεταξύ ομάδας μαθητών/-τριών γυμνασίου που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία και ομάδας ελέγχου μαθητών/-τριών που δεν συμμετέχουν σε αυτή. Επίσης, έγινε διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ της συμμετοχής στη σχολική χορωδία με την εξωσχολική ενασχόληση των μαθητών/-τριών με τη μουσική, με την συμμετοχή τους σε άλλες εκτός μαθήματος δραστηριότητες του σχολείου και με τα αναφερόμενα από τους/τις ίδιους/-ες επίπεδα της σχολικής τους επίδοσης.

Σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μαθήτριες και τους μαθητές που συμμετέχουν στη χορωδία και όσους/-ες δεν συμμετέχουν ως προς την ενσυναίσθηση. Ομοίως, δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά όσον αφορά τη γενική αυτοεκτίμηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν σε χορωδία έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη τόσο ως προς τη γενική σχολική ικανότητά τους όσο και ως προς τη σχέση τους με στενούς φίλους. Επίσης, η έρευνα έδειξε πως οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία έχουν σημαντικά υψηλότερες φιλοκοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Έχουν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και λιγότερες δυσκολίες στην προσοχή. Η έρευνα δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών/-τριών αναφορικά με τη διαγωγή τους και την αντιμετώπιση συναισθηματικών προβλημάτων. Οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία βιώνουν πιο έντονα το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης βρίσκεται στα ίδια επίπεδα τόσο στα παιδιά που συμμετέχουν στη χορωδία όσο και στους υπόλοιπους μαθητές/-τριες. Και στις δύο εξετασθείσες διαστάσεις της, τη Γνωστική Επανεκτίμηση και την Εκφραστική Καταστολή, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα μέλη της χορωδιακής ομάδας τείνουν να ασχολούνται περισσότερο και εξωσχολικά με τη μουσική σε σχέση με τους μαθητές/-τριες που δεν συμμετέχουν στη σχολική χορωδία και είναι πολύ πιο πιθανό να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο σε σχέση με τις μαθήτριες και τους μαθητές που δεν συμμετέχουν. Τέλος, οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία τείνουν να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ η συμμετοχή στη σχολική χορωδία δεν δείχνει να σχετίζεται συστηματικά με τη συμμετοχή σε άλλες εκτός ωρολογίου προγράμματος σχολικές δραστηριότητες.

Συμμετοχή στη χορωδία και ενσυναίσθηση

Η πιθανή ύπαρξη διαφοροποίησης στην ενσυναίσθηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο ομάδων. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι συμβατό με αποτελέσματα άλλων μελετών σε μέλη χορωδιών, σχολικών και μη, οι οποίες, αν και είναι εστιασμένες στη διερεύνηση συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων της χορωδιακής εμπειρίας, δεν αναδεικνύουν αντίστοιχα ευρήματα (Clift & Hancox, 2001, 2010. Livesey et al., 2012. Judd & Pooley, 2013). Οι Bullack et al., (2018) αναφέρουν θετική συσχέτιση της χορωδιακής συμμετοχής με την ενσυναίσθηση των μελών της χορωδίας, αλλά το εύρημα εμφανίζεται πιο περιορισμένα από άλλες κοινωνικές - συναισθηματικές δεξιότητες, με τις οποίες φαίνεται πιο αισθητά να συνδέεται η χορωδιακή εμπειρία και αγωγή.

Η υπόθεση, παρά ταύτα, ότι η συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει βελτίωση της ενσυναίσθησης έχει επιβεβαιωθεί από άλλες μελέτες (Rabinovich, Cross & Burnard, 2014). Οι ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των χορωδιών, σχολικών και μη, λόγω της πανδημίας Covid-19, οι οποίες αποτελούν και βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας είναι πιθανό να επηρέασαν το αποτέλεσμα αυτό. Σημειώνεται, επίσης, ότι δεν βρέθηκε έρευνα στο πλαίσιο της οποίας να έχει δοθεί αντίστοιχο ερωτηματολόγιο στους χορωδούς, οπότε τα ευρήματα με τα οποία παραβάλλονται αυτά της παρούσας έρευνας αποτελούν προϊόν ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων.

Συμμετοχή στη χορωδία και συμπεριφορά

Αναφορικά με τη μεταβλητή των δυνατοτήτων και δυσκολιών στη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών, επιβεβαιώθηκε η εναλλακτική υπόθεσή μας που προέβλεπε διαφοροποίηση μεταξύ της χορωδιακής ομάδας και των μη συμμετεχόντων/-ουσών στη χορωδία. Τα αποτελέσματα συνάδουν και με τα αντίστοιχα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε χορωδιακές ομάδες στις οποίες συμμετείχαν μόνο ή και παιδιά με διαγνωσμένες δυσκολίες ή πληθυσμοί ενηλίκων με ιδιαιτερότητες, στους οποίους τα προβλήματα συμπεριφοράς θεωρούνται αναμενόμενα. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι τα προβλήματα αυτά σημαντικά εξομαλύνθηκαν και οι συμμετέχοντες/-ουσες στη χορωδία οδηγήθηκαν σε συμπεριφορές πιο αποδεκτές και λειτουργικές για τους ίδιους και τις ομάδες στις οποίες ανήκαν, επιτυγχάνοντας πιο υγιή αλληλεπίδραση και συμβάλλοντας στους στόχους της ομάδας. Η συμμετοχή στη χορωδία παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης μιας νέας κοινωνικής ταυτότητας στους συμμετέχοντες, η οποία συμβάλλει καταλυτικά μεταξύ άλλων και στην προώθηση πιο κατάλληλων /ορθών διαπροσωπικών συμπεριφορών (Bailey & Davidson, 2002, 2005. Silber, 2005. Dingle et al, 2012. Balsnes & Schaff, 2013. Nirit & Yael, 2016, Γεροφώτη, 2019).

Η συμμετοχή στη χορωδία έχει συνδεθεί με μεγαλύτερη αποδοχή και κατανόηση του εαυτού των νεαρών χορωδών (Hylton, 1981. Ehrlin, 2016), ενώ η χορωδία καθίσταται χώρος επίτευξης και αναγνώρισης από τους «σημαντικούς άλλους» και κοινότητα της οποίας τα μέλη λειτουργούν σε πνεύμα ομαδικότητας (Parker, 2014). Η συμμετοχή στη χορωδία βιώνεται ως θετική και ψυχαγωγική εμπειρία τόσο από τους/τις μαθητές/-τριες (Ehrlin, 2016. Nirit & Yael, 2016. Γεροφώτη, 2019) όσο και από ενήλικες χορωδούς σε αντίστοιχες μελέτες (Beck et al.,

2000. Clift & Hancox, 2001. Clift et al., 2010. Kreutz et al. 2004. Sandgren, 2009. Livesey et al., 2012. Busch & Gick, 2012. Judd & Pooley, 2013. Cohen, 2009), ενώ συνδέεται και με μείωση του άγχους (Beck et al., 2000. Clift et al., 2010. Sanal & Gorsev, 2014). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της χορωδιακής εμπειρίας φαίνεται να συγκροτούν μια ισχυρή βάση για την ανάπτυξη μηχανισμών που σχετίζονται με βελτίωση της συμπεριφοράς.

Συμμετοχή στη χορωδία και αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση

Η πιθανή ύπαρξη διαφοροποίησης στην αυτοεκτίμηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο ομάδων. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν είναι συμβατό με αποτελέσματα άλλων ερευνών σε μέλη χορωδιών, σχολικών και μη, οι οποίες είναι εστιασμένες στη διερεύνηση συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων της χορωδιακής εμπειρίας και αναδεικνύουν τη χορωδιακή εμπειρία ως παράγοντα που επιδρά θετικά στην αυτοεκτίμηση (Clift & Hancox 2001. Liversey et al, 2012. Sandgren, 2009). Η χορωδία καθίσταται πεδίο προσωπικής ανάπτυξης για τους χορωδούς, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην αυτοεπίτευξη και την αύξηση της αυτοεκτίμησης, εύρημα που ισχύει τόσο για χορωδιακές ομάδες ενηλίκων (Bailey & Davidson, 2002, 2005. Balsnes, 2009. Bush & Gick, 2012. Balsnes & Schaff, 2013. Dingle et al. 2012. Silber, 2005. Cohen, 2009) όσο και για σχολικές, μικτές και ειδικές, χορωδιακές ομάδες (Nirit & Yael, 2016. Γεροφώτη, 2019).

Μία πιθανή ερμηνεία για την απουσία επίδρασης της χορωδιακής εμπειρίας στην αυτοεκτίμηση είναι το παιδί να μην αισθάνεται τόσο επιτυχημένο όσο θα ήθελε σε σχέση με τη δραστηριότητα αυτή. Οι Harter και Whitesell (2003) θεωρούν ότι το κατά πόσο ένα άτομο είναι επιτυχημένο στα πεδία που το ίδιο κρίνει ως πιο σημαντικά ορίζει το επίπεδο αυτοεκτίμησής του, ενώ μια θετική αυτοαντίληψη σε έναν τομέα που δεν θεωρεί σημαντικό, μπορεί να μην επηρεάσει τη γενική αυτοεκτίμησή του. Η αναγνώριση των εφήβων χορωδών από τους «σημαντικούς άλλους» για τα επιτεύγματά τους στο τραγούδι και η υπερηφάνεια των ίδιων των παιδιών για αυτά μαζί με την αίσθηση ομαδικότητας και αποδοχής που βιώνουν μέσα από το χορωδιακό τραγούδι, αυξάνουν τη θετική αυτοαντίληψή τους στο τραγούδι και κατ' επέκταση σε άλλους τομείς, επηρεάζοντας θετικά την ακαδημαϊκή τους απόδοση και τη συνακόλουθη αυτοαντίληψη και τη γενική αυτοεκτίμησή τους (Parker, 2014. Ehrlin, 2016). Πολλοί, όμως, από αυτούς τους παράγοντες ήταν εξαιρετικά επηρεασμένοι στην παρούσα έρευνα από τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμόρφωσαν το πλαίσιο λειτουργίας των χορωδιών πολύ διαφορετικά από το κανονικό. Οι σχετικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας⁹ ερμηνεύουν εν μέρει την απόκλιση του ευρήματος αυτού από τις περισσότερες έρευνες.

Παρά τη μη ανάδειξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη γενική αυτοεκτίμηση μεταξύ των παιδιών που συμμετέχουν στη χορωδία και όσων δεν συμμετέχουν, τα πρώτα βρέθηκαν σαφώς να υπερτερούν έναντι των δεύτερων ως προς την αυτοαντίληψη για τους στενούς φίλους. Στο συγκεκριμένο πεδίο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με αυτά άλλων ερευνών. Η διεύρυνση των κοινωνικών δικτύων των συμμετεχόντων/-ουσών στη χορωδία και οι

⁹ Βλ. σ. 56.

φιλίες μεταξύ τους αποτελούν ευρήματα αρκετών ερευνών (Clift και Hancox, 2001, 2010. Liversey et al., 2012. Balsnes, 2009. Parker, 2014. Ehrlin, 2016). Βρέθηκε, πάντως, και έρευνα που αντικρούει αυτό το αποτέλεσμα, καθώς η φιλία φάνηκε να αποτιμάται ως σημαντική αξία μόνο από τους ερωτηθέντες ενήλικες του σχολικού χορωδιακού περιβάλλοντος και όχι από τα ίδια τα παιδιά (Ferrer, Puiggalí & Tesouro, 2017).

Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την αυτοαντίληψη των παιδιών για τη γενική σχολική τους ικανότητα έδειξε θετική διαφοροποίηση της χορωδιακής ομάδας έναντι των μη χορωδών, συγκλίνοντας με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Η αυξημένη σχολική ικανότητα των παιδιών που συμμετέχουν στη χορωδία τού σχολείου τους επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες, συσχετιζόμενη με την έμπνευση που αντλούν από τις χορωδιακές συναντήσεις, ώστε να εργαστούν και για άλλα μαθήματα, επηρεάζοντας θετικά την ακαδημαϊκή τους απόδοση (Hylton, 1981. Parker, 2014. Ehrlin, 2016). Παράλληλα, αρκετές έρευνες αναζητούν και βρίσκουν συγκριτική υπεροχή των παιδιών που συμμετέχουν στις σχολικές χορωδίες αναφορικά με συγκεκριμένα γνωστικά πεδία, όπως αυτό των γλωσσικών μαθημάτων (Hearnberger, 2013) και των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (Gouzouasis, Guhn & Emerson, 2013). Αντίστοιχης κατεύθυνσης αποτελέσματα αναφορικά με τη σχέση της συμμετοχής στη χορωδία με τη γενική σχολική ικανότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση αναδεικνύονται και σε ευρύτατης κλίμακας έρευνες, όπως αυτές του Graham Welch στη Βρετανία (2015, 2011), αλλά και των οργανισμών Chorus America (2009) και Barbershop Harmony Society (χ.χ.) στις ΗΠΑ.

Συμμετοχή στη χορωδία και συναισθηματική ρύθμιση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της χορωδιακής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, τόσο στην κλίμακα της Γνωστικής Επανεκτίμησης όσο και σε αυτή της Εκφραστικής Καταστολής. Τα αποτελέσματα αυτά σε κάποιο βαθμό συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών στις οποίες, ενώ γενικά αποτυπώνονται θετικές συσχετίσεις της συμμετοχής στη χορωδία με συναισθηματικές διαστάσεις της ζωής των συμμετεχόντων/-ουσών, η βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης των χορωδών εμφανίζεται μεν ως εύρημα (Clift et al. 2010), αλλά δεν αναδεικνύεται με έμφαση. Σημειώνεται, βέβαια, και εδώ ότι δεν βρέθηκε έρευνα στο πλαίσιο της οποίας να έχει δοθεί αντίστοιχο ερωτηματολόγιο στους χορωδούς, οπότε τα ευρήματα με τα οποία παραβάλλονται αυτά της παρούσας έρευνας αποτελούν προϊόν ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων.

Η επιτυχής ρύθμιση των συναισθημάτων και η συναισθηματική σταθερότητα που επιτυγχάνεται μέσα από το χορωδιακό τραγούδι αναδείχθηκαν κυρίως σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε χορωδίες ενηλίκων με ιδιαιτερότητες (Bailey & Davidson, 2002. Dingle et al, 2012. Balsnes & Schaff, 2013. Balsnes, 2014. Macintosh, 2020. Silber, 2005. Cohen, 2009), αλλά και στη χορωδία ειδικού σχολείου (Γεροφώτη, 2019).

Συμμετοχή στη χορωδία και αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο

Η υπόθεση ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη βίωση του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο μεταξύ των παιδιών της χορωδίας και όσων δεν συμμετέχουν σε αυτή επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν σαφή υπεροχή της χορωδιακής ομάδας ως προς τη μεταβλητή αυτή. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με αντίστοιχα άλλων ερευνών (Clift & Hancox, 2001. Livesey et al., 2012. Judd & Pooley, 2013). Η χορωδία αναδεικνύεται ως περιβάλλον φιλόξενο, όπου καλλιεργείται το αίσθημα του «ανήκειν» και τα μέλη αισθάνονται εμπιστοσύνη, ασφάλεια και ισχυρούς δεσμούς με τα άλλα μέλη, με τους οποίους μοιράζονται κοινές αξίες και ψυχαγωγούνται. Σε μελέτες σε ενήλικες με ιδιαιτερότητες, η χορωδία φάνηκε να αντισταθμίζει τις προκλήσεις που οι χορωδοί αντιμετώπιζαν στην ιδιωτική τους ζωή και να αποτελεί περιβάλλον στο οποίο βίωναν τη συντροφικότητα, την ασφάλεια και ένα αίσθημα «θεραπείας» (Balsnes & Schuff, 2013. Dingle et al., 2012. Machintosh, 2020).

Αναφορικά με έρευνες σε μαθητικούς πληθυσμούς, η χορωδία αναδεικνύεται ως ένας χώρος ασφαλής και ως δραστηριότητα ψυχαγωγική/διασκεδαστική, η οποία προσφέρει χαρά και έμπνευση στους μαθητές και τις μαθήτριες (Parker, 2010. Ehrlin, 2016), ευνοώντας την ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο (Williams & Downing, 1998). Παράλληλα, το αίσθημα συμπερίληψης που βιώνουν οι μαθητές/-τριες στη χορωδία (Welch et al., 2014. Nirit & Yael, 2016) συνδέεται θετικά με τη βίωση του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολικό περιβάλλον.

Συσχέτιση της συμμετοχής στη χορωδία με την εξωσχολική ενασχόληση των μαθητών/-τριών με τη μουσική

Η διερεύνηση της σχέσης της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στη χορωδία με την εξωσχολική ενασχόλησή τους με τη μουσική έδειξε ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία έχουν αξιοσημείωτα περισσότερες πιθανότητες να ασχολούνται και εξωσχολικά με τη μουσική σε σχέση με αυτούς/-ές που δεν συμμετέχουν. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη χορωδία έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο σε σχέση με όσους/-ες δεν συμμετέχουν. Τα παραπάνω θα μπορούσαν να σημαίνουν πως η συμμετοχή στη σχολική χορωδία τροφοδοτεί ένα ήδη υπάρχον ενδιαφέρον για τη μουσική, η έλλειψη του οποίου μειώνει τις πιθανότητες να επιδιώξει τη συμμετοχή του στη σχολική χορωδία ένα παιδί, αφού μάλιστα η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται σε προαιρετική βάση, εκτός ωρολογίου προγράμματος. Η προϋπάρχουσα σχέση του με τη μουσική, αυξάνει τις πιθανότητες να ενταχτεί και να παραμείνει σε ένα μουσικό σύνολο στο σχολείο, ίσως γιατί και η μουσική του αυτοαντίληψη είναι αυξημένη, ενισχύοντας πιθανότατα και τις θετικές συναισθηματικές, κοινωνικές και άλλες απολαβές από την εμπειρία αυτή (Τσακίριδου & Κοκκίδου, 2009. Hallam, 2010).

Συσχέτιση της συμμετοχής στη χορωδία με τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε άλλες σχολικές δραστηριότητες

Η διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ της συμμετοχής στη σχολική χορωδία και της συμμετοχής σε άλλες εκτός ωρολογίου προγράμματος σχολικές δραστηριότητες έδειξε μια μη

συστηματική τάση των παιδιών που συμμετέχουν στη χορωδία να συμμετέχουν περισσότερο και σε άλλες δραστηριότητες σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε αυτή. Ως προς το θέμα αυτό, πάντως, ευρήματα μεγάλης κλίμακας έρευνας στις ΗΠΑ δείχνουν ότι η συμμετοχή στη χορωδία κάνει τους/τις μαθητές/-τριες καλύτερους/-ες συμμετέχοντες/-ουσες σε άλλες ομάδες και αυξάνει τις πιθανότητες να παρακολουθήσουν κι άλλα μαθήματα-δραστηριότητες στο σχολείο τους. Επίσης, τους/τις εμπλέκει περισσότερο στις σχολικές κοινότητές τους και αυξάνει τις πιθανότητες για εθελοντική προσφορά σε αυτές (Chorus America, 2009). Βασικό παράγοντα αυτής της διαφοροποίησης στα αντίστοιχα αποτελέσματα πιθανότατα αποτελεί η δομικά διαφορετική θέση που έχει στην τυπική εκπαίδευση των κρατών η χορωδία και οι συνακόλουθα διαφορετικές παράμετροι της λειτουργίας της. Παράλληλα, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας¹⁰ επίσης μπορεί να εξηγούν τη διαφοροποίηση αυτή.

Συσχέτιση της συμμετοχής στη χορωδία με το επίπεδο των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/-τριών

Ως προς τη σχέση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στη χορωδία με το αυτοαναφερόμενο επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες που συμμετέχουν στη σχολική χορωδία έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να έχουν καλές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές/-τριες που δεν συμμετέχουν. Η συγκεκριμένη συσχέτιση συμβαδίζει και με το αποτέλεσμα που αναδείχθηκε στη συγκριτική αποτίμηση της χορωδιακής ομάδας και της ομάδας ελέγχου αναφορικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών/-τριών για τη γενική σχολική τους ικανότητα, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει σημαντική θετική διαφοροποίηση των συμμετεχόντων έναντι των μη συμμετεχόντων στη χορωδία¹¹.

Περιορισμοί της έρευνας

Βασικότερο περιορισμό της παρούσας έρευνας, ο οποίος επηρέασε και το μέγεθος του δείγματος, αποτελούν οι συνθήκες που διαμόρφωσε η πανδημία covid-19, οι οποίες καταλυτικά επέδρασαν στη χορωδιακή δραστηριότητα σε σχολικά και μη περιβάλλοντα, απαγορεύοντάς την κατά τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη και στη συνέχεια επιβάλλοντας την πραγματοποίησή της με υποχρεωτική χρήση μάσκας, τήρηση αποστάσεων περιμετρικά του κάθε χορωδού, απαγόρευση πραγματοποίησης εκδηλώσεων σε κλειστούς χώρους ή πολύ αυστηρές προϋποθέσεις για την πραγματοποίησή τους, υποχρέωση για ανοιχτά παράθυρα και πολύ συχνά διαλείμματα κατά τη διάρκεια των προβών, ακόμη και κατά τους χειμερινούς μήνες, κ.ά. (ΚΥΑ ΔΙΑ/Γ. Π. οικ. 55254/ 2021 - ΦΕΚ 4187/Β/10-9-2021).

Οι παραπάνω παράγοντες περιόρισαν ακόμη περισσότερο το ήδη χαμηλό ποσοστό των γενικών γυμνασίων της χώρας που επέλεξαν την εκτός ωρολογίου προγράμματος πραγματοποίηση της δραστηριότητας της χορωδίας. Για όσα γυμνάσια έκαναν αυτή την επιλογή κατά το τρέχον σχολικό έτος (2021-2022), οι συνθήκες πραγματοποίησης των χορωδιακών προβών ήταν τέτοιες, που η βίωση της χορωδιακής εμπειρίας ήταν ουσιαστικά διαφοροποιημένη από την κανονική, επηρεάζοντας πιθανότατα και τις εξετασθείσες στην παρούσα έρευνα μεταβλητές. Οι

¹⁰ Βλ. παρακάτω, σ.56.

¹¹ Βλ. σ.54.

ίδιες συνθήκες επηρέασαν και τη σταθερότητα της παρουσίας των μελών των χορωδιών, αλλά και τη δυνατότητα προσέγγισης των σχολικών περιβαλλόντων από πρόσωπα που δεν ανήκαν σε αυτά.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, παρά τους περιορισμούς της, ανέδειξαν τη συμμετοχή στη σχολική χορωδία ως παράγοντα που μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών του γυμνασίου. Ο χώρος της σχολικής χορωδίας ως πεδίο έρευνας αναφορικά με τα εξωμουσικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες παρέχει πολλές δυνατότητες, καθώς έχει ελάχιστα ερευνηθεί στην Ελλάδα. Μεταβλητές όπως αυτές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν σε μεγαλύτερα δείγματα παιδιών, ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλέστερα και γενικεύσιμα συμπεράσματα. Διαχρονικές μελέτες σε μαθητικούς πληθυσμούς που έχουν πραγματοποιήσει έναν πλήρη κύκλο χορωδιακής εκπαίδευσης σε ένα ή και στα τρία γυμνασιακά έτη, με μετρήσεις σχετικών μεταβλητών στην αρχή και στο τέλος του, αλλά και συγκριτικά με μαθητές/-τριες που δεν έλαβαν την εκπαίδευση αυτή, θα έδιναν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, διευρύνοντας τις γνώσεις των ενδιαφερομένων για το θέμα αυτό.

Διεθνώς ο χώρος της χορωδιακής παιδείας και εμπειρίας έχει αναδειχθεί ως υψηλής σημασίας, και η διδασκαλία της χορωδίας συμπεριλαμβάνεται στα υποχρεωτικά προγράμματα σπουδών των γενικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές χώρες της Ευρώπης, στις ΗΠΑ, στον Καναδά κ.α.. Η έρευνα έχει δείξει ότι, όταν στο σχολείο μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες επιτυγχάνεται η συστηματική καλλιέργεια ενδοσκοπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, τότε επέρχεται και βελτίωση στις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και στις κοινωνικές τους σχέσεις, τη συνεργατικότητα και την υπευθυνότητά τους. Προσεγγίζοντας τον εσωτερικό τους κόσμο και καλλιεργώντας τις σχέσεις τους με τους άλλους, μειώνονται οι επιδράσεις από εσωτερικές συγκρούσεις και δυσάρεστα συναισθήματα και συνακόλουθα τα προβλήματα της σχολικής προσαρμογής και οι δυσκολίες σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο.

Για να είναι το ελληνικό γενικό γυμνάσιο ένα σχολείο αποτελεσματικό το οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής των μαθητών/-τριών του θα πρέπει να εντάξει στο αναλυτικό του πρόγραμμα δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους, όπως είναι η χορωδία. Η χορωδία στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών φαίνεται να μην έχει τη θέση που της αναλογεί ως δραστηριότητα που προάγει τις παραπάνω παραμέτρους της σχολικής ζωής, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία – και σε σημαντικό βαθμό και με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας –, αλλά και με βάση τη διεθνή πρακτική. Ο θεσμός δεν υποστηρίζεται επαρκώς μεθοδολογικά και η διδασκαλία της χορωδίας συντελείται σε ένα πλαίσιο το οποίο επαφίεται στην πρωτοβουλία του/-της διδάσκοντος/-ουσας και στις ειδικές λειτουργικές συνθήκες κάθε σχολείου.

Το θέμα, βεβαίως, εντάσσεται και στη γενικότερη συζήτηση αναφορικά με τη θέση της αισθητικής αγωγής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων συνολικά στην ελληνική εκπαίδευση, και μάλιστα τη δευτεροβάθμια. Ο δραματικός περιορισμός των μαθημάτων αυτών στα Προγράμματα Σπουδών δεν φαίνεται να συνάδει με τους στόχους και τους σκοπούς που

διατυπώνονται σε αυτά και οι οποίοι χαρακτηριστικά εστιάζουν στην καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών ως βασικών παραμέτρων της υγιούς ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και της ποιότητας της σχολικής και ευρύτερα της κοινωνικής ζωής τους. Μια τέτοια αντινομία θα ήταν καλό να αρθεί, αν πραγματικά επιθυμούμε την επίτευξη αυτών των στόχων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *«Επιστήμες Αγωγής»*, 4, 55-70.

Αντωνοπούλου, Αικ. & Μιλτσακάκη, Χ. (2011). Δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά του εφήβου, συναισθηματική νοημοσύνη και εκφραστικότητα: εξέταση της μεταξύ τους σχέσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 11-25.

Γεροφώτη, Α. (2019). Τα οφέλη της σχολικής χορωδίας στο Ειδικό Σχολείο: Η περίπτωση του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., σ. 108-120. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Κολιάδη - Τηλιακού, Α. (2009). *Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας*. (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: ΕΑΠ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/33705/1/33705.pdf>.

Κοντογεωργίου, Α. (2011). *Η διεύθυνση χορωδίας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.

Λέκκας, Δ. & Παπαοικονόμου-Κηπουργού, Κ. (2003). «Θεωρία της ελληνικής μουσικής κατά τους αρχαίους χρόνους» στο: Βιρβιδάκης, Σ., Γράσας, Ν., Γρηγορίου, Μ., Ζωγράφου, Μ., Λέκκας, Δ., Παπαοικονόμου-Κηπουργού, Κ. Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού: Διαλεκτικοί Συσχετισμοί - Θεωρία της Ελληνικής Μουσικής. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λεοντσίνη, Ε. (2009). Μίμηση, αισθητική εμπειρία και ηθική κατά τον Αριστοτέλη. Στο: *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τ. 26, 77, 117-148.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου – III (ΠΑΤΕΜ III): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μελιγοπούλου, Μ.Ε. (2009). *Η παιδική σχολική χορωδία στο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας: σύγχρονες τάσεις και αποτελεσματικές εφαρμογές*. (Διδακτορική διατριβή). Κέρκυρα. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Παπαζαρή, Α.Χ. (2004). *Η μουσική στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. (Έκδοση Β'). Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.

Statiri, V., & Andreou, E. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 5(2), 01–26. <https://doi.org/10.12681/ppej.11353>

Σταυρίδης, Μ. (2000). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα. Gutenberg.

Tomatis, A. (1999). *Το αφτί και η φωνή*. Μτφρ. Μ. Παγουλάτου. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Τσακνρίδου, Ε. & Κοκκίδου, Μ. (2009). Η διερεύνηση της σχέσης των σπουδών μουσικής με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/280922979>.

Τσίτσας, Γ., Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Έ., & Αντωνοπούλου, Αικ. (2012). Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης (An Index of Empathy for Children and Adolescents). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ. έκδ.). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία*, Ειδικό τεύχος: *Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 379-399.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abrahams, F. & Head, P.D. (2017). *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy*. ISBN: 9780199373369.DOI:10.1093/oxfordhb/9780199373369.001.0001. /oxfordhb-9780199373369.

Adderley, C., Kennedy, M. & Berz, W. (2003). A home away from home: The world of the high school music. *Journal of Research in Music Education*, 51, 190–205.

Antonsich, M. (2010) Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass* 4/6: 644–659, 10.1111/j.1749-8198.2009.00317.

Baird, M. J. (2007). *Perceived benefits of choral singing: social, intellectual, and emotional aspects of group singing*. Master Thesis. McGill University. Montreal.

Bailey, B.A. and Davidson, J. (2002). Adaptive characteristics of group singing. Perceptions from members of a choir for homeless men. *Musicae Scientiae*, VI(2), 221–256.

- Bailey, B.A. and Davidson, J. (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, 33(3), 269–303.
- Balsnes, A. H. (2009). Å lære i kor. Belcanto som praksisfellesskap (Vol. 2009:7). Oslo:Unipub.
- Balsnes, A. H. (2014a). I get sick when I don't go to choir practice. Choral Singing as a Health Promoting Resource. In: U. Geisler and K. Johansson (Eds.). *Choral Singing: Histories and Practices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishers, pp.232-248.
- Balsnes, A. H.(2014b). Choral singing as health musicking. A discussion on music, education and health In: *Nordic Research in Music Education*. Yearbook Vol. 15, p. 153-177. <http://hdl.handle.net/11250/2372678>.
- Balsnes, A. H., & Schuff, H. M. T. (2013). "Min styrke når jeg er svak på fremmed sted." Omkorsang, flyktninghelse og integrering *Forankring og fornyelse : festskrift for Ansgarskolen 1913–2013* (pp. 316-335): Portal forlag.
- Barbershop Harmony Society (χ.χ.). Health Benefits of Singing. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.barbershop.org/education/health-benefits-of-singing/>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–151.
- Bradley, M. M., Codispoti, M., Cuthbert, B. N., & Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation I: Defensive and appetitive reactions in picture processing. *Emotion*, 1(3), 276–298. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.276>
- Bullack A., Gass C, Nater U.M. & Kreutz G. (2018). Psychobiological Effects of Choral Singing on Affective State, Social Connectedness, and Stress: Influences of Singing Activity and Time Course. *Front. Behav. Neurosci.* 12:223. doi: 10.3389/fnbeh.2018.00223
- Burns R.B. & Dobson C.B. (1984) The self-concept. Pp. 473-474. In: *Introductory Psychology*. Springer, Dordrecht https://doi.org/10.1007/978-94-011-6279-1_13.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). The Guilford Press.
- Chorus America, (2009). *The Chorus Impact Study. How Children, Adults, and Communities Benefit from Choruses*. Washington: Chorus America. Ανακτήθηκε από <https://www.chorusamerica.org/publications/research-reports/chorus-impact-study>
- Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary Surveys of A University College Choral Society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248–256.

Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19–34.

Daffern, H., Balmer, K. & Brereton, J. (2021) Singing Together, Yet Apart: The Experience of UK Choir Members and Facilitators During the Covid-19 Pandemic. *Front. Psychol.* 12:624474. doi: 10.3389/fpsyg.2021.624474.

Eerola, P.-S. & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/256093634>

Ehrlin, A. (2016). A case study on pupils' perceptions of attending a choral class: You get to know one another and reach a community. *International Journal of Education & the Arts*, 17(32). Ανακτήθηκε από: <http://www.ijea.org/v17n32/>.

Elias, M. J., Wang, M. C., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2002). The other side of the report card: Student success depends on more than test scores. *American School Boards Journal*, 189(11), 28–31.

Ferrer, R, Puiggalí, J. & Tesouro M. (2017). Choral singing and the acquisition of educational values. *International Journal of Music Education*, 36 (3), 334-346. <https://doi.org/10.1177/0255761417741521>

Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology*, 21(1), 176–207.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.

Gross, J.J., & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3, 16 - 8.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Hallam, S. (2015). *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people* ISBN: 978-1-905351-31-2. Great Britain Music Education Council by the International Music Education Research Centre. Department of Culture, Communication and Media UCL Institute of Education University College, London.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, Colo.: University of Denver.

Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver.

Harter, S., & Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of personality*, 71(6), 1027–1058. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106006>

Hearnsberger, K. A. (2013). *The Effect of Choral Music Education on Literacy Achievement* Ed.D. Dissertation. University of Arkansas at Little Rock.

Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17 (3), 439-50.

Hoffman, M., (2000). *Empathy and moral development. Implications for Caring and Justice*. <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511805851>. Ανάκτηση 18-1- 2022 .

Judd, M. D., & Pooley, J. (2013). The Psychological Benefits of Participating in Group Singing for Members of the General Public. *Psychology of Music*, 42(2), 269-283.

Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, Vol. 9, pp 93-109 <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>.

Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). Guilford Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.935.3519&rep=rep1&type=pdf>. Ανάκτηση: 22-2-2022.

Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. and Camic, P. (2012). Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: qualitative findings from a cross-national survey of choir members. *Journal of Public Mental Health*, 11 (1), 10-26. <https://doi.org/10.1108/17465721211207275>.

Norman - Haignere, S. V., Feather, J., Boebinger, D., Brunner, P., Ritaccio, A., McDermott, J.H., Schalk, G., Kanwisher, N. (2022). A neural population selective for song in human auditory cortex. *Current Biology*, 32(7), 1470-1484. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2022.01.069>.

- O'Neill, S. A. (1997). Gender and music. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 46–63). Oxford University Press.
- Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339–352.
- Parker, E. C. (2014). The Process of Social Identity Development in Adolescent High School Choral Singers: A Grounded Theory. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 18–32
DOI: 10.1177/0022429413520009.
- Pentikainen E, Pitkaniemi A, Siponkoski S-T, Jansson M, Louhivuori J, Johnson, JK et al. (2021). Beneficial effects of choir singing on cognition and well-being of older adults: Evidence from a cross-sectional study. *PLoS ONE* 16(2): e0245666. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245666>.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Sanal, A. M., & Gorsev, S. (2014). Psychological and physiological effects of singing in a choir. *Psychology of Music*, 42(3), 420–429. <https://doi.org/10.1177/0305735613477181>
- Sandgren, M. (2009). *Evidence for strong immediate well-being effects of choral singing with more enjoyment for women than for men*. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009), 475–479.
- Silber, L. (2005). Bars behind bars: The impact of a women's prison choir on social harmony. *Music Education Research*, 7 (2), 251–271. DOI: 10.1080/14613800500169811.
- Smith, A., (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *Psychological Record*, 56(1), 3–21.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>.
- Stavrinides, P., Georgiou, St., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793 - 802.
- Thompson R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52.
- Welch, G.F. (2011). The Benefits of Singing for Adolescents. London: International Music Education Research Centre. <https://www.researchgate.net/publication/273427833>
- Welch, G. (2015). The Benefits of Singing In A Choir. <https://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/the-benefits-of-singing-in-a-choir>
- Welch, G. F., Himonids, E., Saunders, J., Papageorti, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00803.

Williams, L. J., & Downing, J. E. (1998). Membership and Belonging in Inclusive Classrooms: What Do Middle School Students Have to Say? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98–110. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.2.98>

Wills, R. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37-46. <https://www.researchgate.net/publication/233288413>

Zins, J. & Elias, M. (2007) Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17(2-3):233-255. DOI: [10.1080/10474410701413152](https://doi.org/10.1080/10474410701413152)

ΕΓΓΡΑΦΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

ΑΠΣ - ΔΕΠΠΣ Μουσικής. ΦΕΚ 303B/13-03-2003. ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf

Κ.Υ.Α. ΔΙΑ/Γ. Π. οικ. 55254/2021 - ΦΕΚ 4187/Β/10-9-2021. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-dia-gp-oik-55254-2021.html>

Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στις α', β', γ' τάξεις του Γυμνασίου (2021). Υ.Α. 162322/Δ2/2021 - ΦΕΚ 5938/Β/16-12-2021. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon->

Σχολική και Κοινωνική Ζωή [Οδηγός Εκπαιδευτικού] (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/.pdf>

Σχολική και Κοινωνική Ζωή [Οδηγός Εκπαιδευτικού] (2014). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/1875>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα συνηθισμένο ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στο πώς ο καθένας από σας αντιλαμβάνεται κάποια χαρακτηριστικά του εαυτού του καθώς και τη σχέση του με το κοινωνικό περιβάλλον. Δεν υπάρχουν σωστές ή λαθεμένες απαντήσεις. Επειδή δεν είμαστε όλοι ίδιοι, ο καθένας σας θα δώσει τις απαντήσεις που θεωρεί ότι του ταιριάζουν καλύτερα. Πουθενά δεν θα σου ζητηθεί το όνομά σου.

Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις αυθόρμητα και ειλικρινά, χωρίς να τις σκέφτεσαι πάρα πολύ.

ΜΕΡΟΣ Α

Διάβασε προσεκτικά καθεμιά από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε το ΝΑΙ εάν το περιεχόμενο της πρότασης ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι ή το ΟΧΙ εάν το περιεχόμενο της πρότασης δεν ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

1	Στενοχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανέναν να παίξει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2	Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3	Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	Γελάω ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ

12	Στενοχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανέναν να παίζει.	NAI	OXI
13	Μερικά τραγούδια με στενοχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.	NAI	OXI
14	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.	NAI	OXI
15	Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.	NAI	OXI
16	Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.	NAI	OXI
17	Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο	NAI	OXI
18	Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.	NAI	OXI
19	Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ.	NAI	OXI
20	Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι, όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο.	NAI	OXI
21	Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα.	NAI	OXI
22	Δεν στενοχωριέμαι όταν ο καθηγητής μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου, επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.	NAI	OXI

ΜΕΡΟΣ Β

Για κάθε θέμα βάλε ένα ✓ στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη «Δεν Ισχύει», «Ισχύει Κάπως» ή «Ισχύει Σίγουρα». Θα βοηθούσε αν απαντούσες σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείς, ακόμα κι αν δεν είσαι απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Να απαντήσεις βασιζόμενος/η στο πώς ήταν τα πράγματα για σένα κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

		Δεν ισχύει	Ισχύει Κάπως	Ισχύει Σίγουρα
1	Προσπαθώ να είμαι αρεστός/ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματά τους.			
2	Είμαι ανήσυχος/η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα.			
3	Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία.			
4	Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κτλ.)			
5	Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω την ψυχραιμία μου.			
6	Συνήθως είμαι μόνος /η. Γενικά παίζω μόνος /η ή μένω με τον εαυτό μου.			

		Δεν ισχύει	Ισχύει Κάπως	Ισχύει Σίγουρα
7	Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε.			
8	Ανησυχώ πολύ.			
9	Βοηθώ κάποιον /α που είναι πληγωμένος/η, αναστατωμένος/η ή αισθάνεται άρρωστος /η			
10	Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι.			
11	Έχω έναν / μία ή περισσότερους /ες καλούς φίλους /ες.			
12	Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου.			
13	Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος /η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίω.			
14	Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν.			
15	Είμαι συχνά αφηρημένος /η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ.			
16	Είμαι νευρικός /ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου.			
17	Είμαι καλός με τα μικρότερα παιδιά.			
18	Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ.			
19	Τα άλλα παιδιά ή νέοι /νέες με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν.			
20	Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (γονείς, καθηγητές, παιδιά).			
21	Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.			
22	Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού.			
23	Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα άτομα της ηλικίας μου.			
24	Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα.			
25	Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή.			

ΜΕΡΟΣ Γ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται **στον εαυτό σου**.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος επιλογές.

Ας δούμε ένα παράδειγμα για το πώς θα σημειώσεις τις επιλογές σου.

Πάρα πολύ μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Πάρα πολύ μου ταιριάζει
☐	☐	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	☐

Στο παράδειγμα περιγράφονται δύο τύποι παιδιών.

- Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις αν ταιριάζεις με τον τύπο του παιδιού που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξιό μέρος**.
- Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους παιδιού σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια πόσο σου ταιριάζει ο τύπος αυτός: **πάρα πολύ σου ταιριάζει** ή **μάλλον σου ταιριάζει**.
 - Αν **πάρα πολύ σου ταιριάζει**, βάλε ένα ✓ στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη «Πάρα πολύ μου ταιριάζει».
 - Αν **μάλλον σου ταιριάζει**, βάλε ένα ✓ στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη «Μάλλον μου ταιριάζει».

ΠΡΟΣΟΧΗ: Σε κάθε πρόταση πρέπει να βάλεις ✓ σε **ΕΝΑ ΜΟΝΟ** από τα τέσσερα τετράγωνα.

Κάποιο παιδί λοιπόν που πιστεύει ότι μάλλον ταιριάζει με τον τύπο παιδιού στο δεξιό μέρος απάντησε έτσι:

Πάρα πολύ μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Πάρα πολύ μου ταιριάζει
☐	☐	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	☒

Να απαντήσεις μία-μία όλες τις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας ✓ στο τετράγωνο εκείνο που ταιριάζει σε σένα.

	Πάρα πολύ μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Πάρα πολύ μου ταιριάζει
1	☐	☐	Μερικά παιδιά έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.	☐ ☐
2	☐	☐	Μερικά παιδιά μπορούν να κάνουν πραγματικά <u>στενούς</u> φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δυσκολεύονται</u> να κάνουν πραγματικά <u>στενούς</u> φίλους.	☐ ☐
3	☐	☐	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Μερικά παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα όπως οι συνομήλικοί τους.	☐ ☐
4	☐	☐	Μερικά παιδιά <u>δυσκολεύονται</u> στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> <u>δυσκολεύονται</u> στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	☐ ☐
5	☐	☐	Μερικά παιδιά έχουν κάποιο <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο μπορούν να μοιράζονται τα μυστικά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν ένα <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο να μπορούν να μοιράζονται τα μυστικά τους.	☐ ☐
6	☐	☐	Μερικά παιδιά, γενικά, <u>δεν</u> είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά, γενικά, είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	☐ ☐
7	☐	☐	Μερικά παιδιά τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολικών μαθημάτων.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολικών μαθημάτων.	☐ ☐
8	☐	☐	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν ένα <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο να μοιράζονται τα συναισθήματά τους (χαρά, λύπη, φόβο, απογοήτευση).	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν κάποιο στενό φίλο με τον οποίο μοιράζονται τα συναισθήματά τους.	☐ ☐
9	☐	☐	Μερικά παιδιά συχνά αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα.	☐ ☐
10	☐	☐	Μερικά παιδιά παίρνουν χαμηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά παίρνουν υψηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	☐ ☐
11	☐	☐	Μερικά παιδιά <u>δυσκολεύονται</u> να κάνουν <u>στενούς</u> φίλους τους οποίους να μπορούν πραγματικά να εμπιστευθούν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> <u>δυσκολεύονται</u> να κάνουν <u>στενούς</u> φίλους τους οποίους να μπορούν πραγματικά να εμπιστευθούν.	☐ ☐

	Πάρα πολύ μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Πάρα πολύ μου ταιριάζει	
12	☐	☐	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή τους.	☐	☐
13	☐	☐	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	☐	☐
14	☐	☐	Μερικά παιδιά έχουν κάποιο <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν ένα <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο να μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις.	☐	☐
15	☐	☐	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι αξίζουν ως άτομα τουλάχιστον όσο και οι άλλοι.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> αξίζουν ως άτομα όσο και οι άλλοι.	☐	☐
16	☐	☐	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, <u>δεν</u> μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά όπως και οι άλλοι.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά όπως και οι άλλοι.	☐	☐
17	☐	☐	Μερικά παιδιά έχουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό τους.	☐	☐
18	☐	☐	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι υπάρχουν αρκετά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> υπάρχουν και πολλά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανα.	☐	☐
19	☐	☐	Μερικά παιδιά νιώθουν αποτυχημένα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν νιώθουν αποτυχημένα.	☐	☐
20	☐	☐	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, <u>δεν</u> αξίζουν και τόσο πολύ.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, αξίζουν.	☐	☐

ΜΕΡΟΣ Δ

Για καθεμιά από τις προτάσεις που ακολουθούν, κύκλωσε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ταιριάζει σε σένα. Μην ξεχνάς ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς. Θα χρησιμοποιήσεις την παρακάτω κλίμακα για να δηλώσεις την απάντησή σου σε κάθε πρόταση.

Κύκλωσε τον αριθμό: **Αν αυτό που λέει η πρόταση ταιριάζει σε σένα:**

1	Σχεδόν ποτέ/Ποτέ
2	Σπάνια
3	Μερικές φορές
4	Συχνά
5	Σχεδόν πάντα/Πάντα

	Σχεδόν ποτέ /Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα /Πάντα
1. Όταν θέλω να νιώσω πιο χαρούμενος, σκέφτομαι κάτι ευχάριστο.	1	2	3	4	5
2. Δεν δείχνω στους άλλους το πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
3. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο λυπημένος, θυμωμένος ή ανήσυχος, σκέφτομαι κάτι ευχάριστο.	1	2	3	4	5
4. Όταν νιώθω χαρούμενος, προσέχω να μην το δείχνω.	1	2	3	4	5
5. Όταν ανησυχώ για κάτι, αναγκάζω τον εαυτό μου να το ξανασκεφτεί με τέτοιο τρόπο που θα με κάνει να νιώσω καλύτερα.	1	2	3	4	5
6. Ελέγχω τα συναισθήματά μου, κρύβοντάς τα.	1	2	3	4	5
7. Όταν θέλω να αισθανθώ πιο χαρούμενος για κάτι, αλλάζω τον τρόπο που το σκέφτομαι.	1	2	3	4	5
8. Ελέγχω τα συναισθήματά μου για κάτι, αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι γι' αυτό.	1	2	3	4	5
9. Όταν αισθάνομαι άσχημα (π.χ. όταν είμαι λυπημένος, θυμωμένος, ανήσυχος) προσέχω να μην το δείχνω.	1	2	3	4	5
10. Όταν θέλω να αισθανθώ λιγότερο άσχημα για κάτι (λιγότερο λυπημένος, θυμωμένος, ανήσυχος) αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι γι' αυτό.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Ε

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στη σχέση σου με το σχολείο. Για κάθε πρόταση κύκλωσε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που πιστεύεις ότι είναι αλήθεια για σένα.

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1	Εύχομαι να πήγαινα σε άλλο σχολείο.	1	2	3	4	5
2	Οι δάσκαλοι εδώ δεν ενδιαφέρονται για παιδιά σαν εμένα.	1	2	3	4	5
3	Μερικές φορές νιώθω σαν να μην ανήκω εδώ.	1	2	3	4	5
4	Αισθάνομαι περήφανος που ανήκω σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
5	Είναι δύσκολο παιδιά όπως εγώ να γίνουν αποδεκτά εδώ.	1	2	3	4	5
6	Οι άλλοι μαθητές εδώ με συμπαθούν έτσι όπως είμαι.	1	2	3	4	5
7	Μπορώ πραγματικά να είμαι ο εαυτός μου στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
8	Οι δάσκαλοι εδώ με σέβονται.	1	2	3	4	5
9	Συμμετέχω σε πολλές δραστηριότητες στο σχολείο μου.	1	2	3	4	5
10	Οι άνθρωποι εδώ ξέρουν ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά.	1	2	3	4	5
11	Υπάρχει τουλάχιστον ένας καθηγητής ή κάποιος ενήλικας σε αυτό το σχολείο με τον οποίο μπορώ να μιλήσω, αν έχω κάποιο πρόβλημα.	1	2	3	4	5
12	Οι άνθρωποι σε αυτό το σχολείο είναι φιλικοί μαζί μου.	1	2	3	4	5
13	Μου συμπεριφέρονται με τον ίδιο σεβασμό με τους υπόλοιπους μαθητές	1	2	3	4	5
14	Αισθάνομαι πολύ διαφορετικός από τους περισσότερους μαθητές εδώ.	1	2	3	4	5
15	Οι άνθρωποι εδώ αντιλαμβάνονται όταν είμαι καλός σε κάτι.	1	2	3	4	5
16	Οι περισσότεροι δάσκαλοι του σχολείου μου ενδιαφέρονται για μένα.	1	2	3	4	5
17	Αισθάνομαι σημαντικό μέλος του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
18	Οι άλλοι μαθητές στο σχολείο παίρνουν τη γνώμη μου στα σοβαρά.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΣΤ

Μερικές πληροφορίες για σένα:

ΤΑΞΗ:

ΦΥΛΟ: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

ΗΛΙΚΙΑ: ετών

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| 1. Συμμετέχεις στη χορωδία του σχολείου σου; | NAI ☐ | OXI ☐ |
| 2. Είσαι μέλος κάποιας άλλης χορωδίας; | NAI ☐ | OXI ☐ |
| 3. Ασχολείσαι με τη μουσική εκτός σχολείου; | NAI ☐ | OXI ☐ |
| 4. Παίζεις κάποιο μουσικό όργανο; | NAI ☐ | OXI ☐ |

Αν ναι, ποιο μουσικό όργανο παίζεις;

5. Συμμετέχεις σε άλλες σταθερές δραστηριότητες του σχολείου σου εκτός των μαθημάτων (πολιτιστικές, αθλητικές ή άλλες); NAI ☐ OXI ☐

Αν ναι, σε ποιες δραστηριότητες του σχολείου συμμετέχεις;.....

6. Πώς θα χαρακτήριζες τις επιδόσεις σου στο σχολείο;

Καλές ☐

Μέτριες ☐

Χαμηλές ☐

Αν απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις, έχεις τελειώσει!

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σου!

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

ονομάζομαι Ευθυμία Ραντοπούλου και είμαι φιλόλογος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «**Εκπαίδευση και Πολιτισμός**» του **Χαροκοπείου Πανεπιστημίου**, εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «Η συμμετοχή στη σχολική χορωδία και ο ρόλος της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών».

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου της συμμετοχής στη σχολική χορωδία σε πτυχές της σχολικής ζωής και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, όπως η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των συναισθημάτων.

Για τους σκοπούς της έρευνας ζητάμε τη συγκατάθεσή σας ώστε να συμμετέχει το παιδί σας συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα δοθεί τόσο στους μαθητές που συμμετέχουν στη χορωδία του σχολείου όσο και σε μαθητές που δεν συμμετέχουν σε αυτή. Στη συνέχεια τα δεδομένα θα αναλυθούν στατιστικά, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα.

Διευκρινίζεται ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, οι απαντήσεις των μαθητών είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα άρνησης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ή απόσυρσης από τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή και για οποιονδήποτε λόγο.

Οι συμμετέχοντες δεν πρόκειται να διατρέξουν κάποιον κίνδυνο ή να αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία σχετικά με την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση της σημασίας που έχει η συμμετοχή σε ένα χορωδιακό σύνολο στον χώρο του σχολείου και να αναδείξουν τη σημασία της σχολικής χορωδίας ως περιβάλλοντος κατάλληλου για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του μαθητή/τριας της τάξης στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιαδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

.....././2022

Ο/Η ΔΗΛ...

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα