



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*

**ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ ΣΕ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΠΙΑΝΟΥ: ΜΙΑ  
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

Της

Μαρίας Τσιγάρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Λήδα Στάμου

Καθηγήτρια του τμήματος ΜΕΤ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
Διευθύντρια Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Μουσική και Κοινωνία"

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2020

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

Copyright © Τσιγάρα Μαρία 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. ALL RIGHTS RESERVED

## Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
I.ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Ο ΦΟΒΟΣ ΩΣ ΦΥΣΙΚΟΙ ΑΜΥΝΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ.....	9
II.ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ .....	10
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΑΓΧΟΣ.....	10
ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΑΓΧΟΣ .....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ .....	17
1.1.ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ ΩΣ ΕΙΔΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΟΒΙΑΣ .....	18
1.2.ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ Ή ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥΣ.....	20
1.2.1.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ ΠΙΑΝΙΣΤΩΝ .....	29
2.1. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	29
2.2 ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΣΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ.....	33
3.1. ΕΝΔΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΕΞΩΓΕΝΗ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (EXTRINSIC-INTRINSIC MOTIVATION) ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ.....	33
3.1.1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ .....	37
3.1.2. ΕΞΩΓΕΝΗ ΚΙΝΗΤΡΑ: ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΞΩΓΕΝΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ.....	38
3.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΔΥΑΝΑΤΟΤΗΤΩΝ.....	40
3.3.ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΟ (STRESS CROSSOVER).....	42
3.4. ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ .....	44
3.4.1..Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ.....	44
ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ(POSITIVE CROSSOVER) .....	44

3.4.2.ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ/ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΛΑΘΟΥΣ: ΤΑ ΛΑΘΗ ΩΣ ΤΥΠΟΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ .....	46
3.4.3. ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΒΑΘΜΟΥ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΜΙΑΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ(SKILLS-CHALLENGE BALANCE) ΤΟΥ/ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ.....	50
3.4.4. Ο ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ.....	52
3.4.5. ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΗΓΗΘΕΙΣΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ .....	53
3.4.6. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΝΥΞΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ .....	54
ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	60

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, πρωτίστως, στους καθηγητές μου. Αρχικά, στην κα Λήδα Στάμου, καθηγήτρια του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Μουσική και Κοινωνία", και επιβλέπουσα της εργασίας μου. Έπειτα, στον κ. Πέτρο Βούβαρη, επίκουρο καθηγητή του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την καθοδήγησή του στο ξεκίνημα της εργασίας αυτής. Επιπλέον, ευχαριστώ από καρδιάς την κα Δήμητρα Κόνιαρη, μέλος Ε.Δ.Ι.Π του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για τη στήριξη, τις γνώσεις και την επιστημονική καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ, ακόμη, τη μητέρα μου, κα Ελένη Τσομπανοπούλου, φιλόλογο, για την αγάπη, τη συμπαράσταση και τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου. Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην κα Παναγιώτα Αξελιθιώτη για την πολύτιμη συνδρομή της στην επιμέλεια του αγγλικού κειμένου.

Ακόμη, νιώθω ευγνωμοσύνη απέναντι τις δυο μου κόρες, την πολύ μεγάλη (την Ελένη) και την πολύ πολύ μικρή (που ακόμη ψάχνει το όνομά της), γιατί μου μάθανε να μην τα παρατάω στα δύσκολα... Τον σύντροφο της ζωής μου και κιθαρίστα Θοδωρή Τσέλιγκα τον ευχαριστώ πολύ, που μου συμπαραστέκεται, με στηρίζει και πιστεύει σε μένα. Τις βαθιές μου ευχαριστίες στην αγαπημένη φιλενάδα της ζωής μου, μουσικοπαιδαγωγό και φιλόλογο Όλγα Κοτζαμανίδου για ό,τι μοιραστήκαμε και συνεχίζουμε να μοιραζόμαστε.

Τέλος, χρωστώ ένα τεράστιο ευχαριστώ στους μαθητές μου (σε αυτούς που γνώρισα και σε αυτούς που δεν έχω ακόμη γνωρίσει), καθώς καθημερινά με εμπνέουν να γίνομαι ολοένα και καλύτερη. Τους οφείλω την ανάγκη μου να ασχοληθώ με το θέμα της παρούσας εργασίας, την οποία και τους αφιερώνω ολόψυχα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άγχος της σκηνής (Performance Anxiety/ Stage Fright) είναι μία κατάσταση που αντιμετωπίζουν πολλοί επαγγελματίες που εκτίθενται σε κοινό. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, αφορά πολιτικούς, καλλιτέχνες (ηθοποιούς, χορευτές, μουσικούς), αθλητές, δημόσιους ομιλητές. Πρόκειται για ένα είδος κοινωνικής φοβίας, στην οποία το άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση υπερδιέγερσης, καθώς βιώνει έντονα συμπτώματα άγχους κατά τη διάρκεια μιας δημόσιας εμφάνισής του. Τα συμπτώματα αυτά μπορεί να είναι σωματικά, γνωστικά ή/και συμπεριφορικά. Η ένταση στην οποία βιώνει κανείς τα παραπάνω συμπτώματα εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, από τις προσωπικές του ερμηνείες και από παράγοντες περιβαλλοντικούς (οικογενειακούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς). Το άγχος σκηνής έχει ως αποτέλεσμα στις περισσότερες περιπτώσεις πτώση της ποιότητας απόδοσης, αρνητικά συναισθήματα και δυσάρεστες εμπειρίες και ενδέχεται να οδηγήσει το άτομο που το βιώνει σε μια τάση αποφυγής της έκθεσής του στο κοινό και αρκετές φορές σε ολοκληρωτική εγκατάλειψη της δραστηριότητας αυτής. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο απασχόλησε ερευνητές από πολλούς διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους, καθώς έχει διαστάσεις κοινωνιολογικές, ψυχολογικές αλλά και εκπαιδευτικές.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με το άγχος σκηνής των μουσικών (Music Performance Anxiety- MPA) και ιδιαίτερα των σπουδαστών πιάνου. Οι άξονες πάνω στους οποίους κινείται η βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση είναι οι εξής:

α) Η περιγραφή του άγχους σκηνής που βιώνουν οι σπουδαστές πιάνου με ιδιαίτερη αναφορά στη συμπτωματολογία, τις επιδράσεις του άγχους στη μουσική ερμηνεία και στους παράγοντες πρόκλησης ή ενίσχυσης των συμπτωμάτων του.

β) Από την εκπαιδευτική σκοπιά, με βάση τη βιβλιογραφία επιχειρείται η διερεύνηση της εκπαιδευτικής σχέσης (του σπουδαστή πιάνου και του καθηγητή του) και του ρόλου που αυτή η σχέση διαδραματίζει στην ενίσχυση του άγχους της σκηνής που βιώνουν οι

σπουδαστές του πιάνου ή στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο ρόλο των κινήτρων μουσικής απόδοσης και στη σχέση τους με την εκδήλωση άγχους σκηνής, όπως επίσης και στον τρόπο ενίσχυσης των κινήτρων αυτών μέσω της μουσικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, περιγράφεται το φαινόμενο της συναισθηματικής μετάδοσης (emotional contagion). Οι τρόποι, δηλαδή, με τους οποίους τα συναισθήματα μεταδίδονται από τον καθηγητή του οργάνου στο μαθητή του και το αντίστροφο. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η μετάδοση του άγχους (stress crossover) ,όπως και η μετάδοση θετικών συναισθημάτων( positive crossover).

**Λέξεις-κλειδιά:** άγχος σκηνής, λειτουργικό-δυσλειτουργικό άγχος, αμυντικοί μηχανισμοί, κοινωνική φοβία, ενδογενή-εξωγενή κίνητρα, συναισθηματική μετάδοση, μουσική απόδοση, τελειομανία, αγχώδης προσωπικότητα, άγχος περίστασης.

## **ABSTRACT**

Performance Anxiety or Stage Fright is a situation that many (stage) professionals experience when facing an audience. According to the literature, it is experienced by politicians, artists (actors, dancers, musicians), athletes, and public speakers. It is a form of social phobia in which the performers experience acute anxiety symptoms during their public exposure. These symptoms may be physical, cognitive and/or behavioral. The intensity of the symptoms is dependent on the individual's personality traits, personal narratives and the surrounding environment (familial, social, and educational). Stage fright usually results in lesser quality of the performed task, negative emotions and unpleasant experiences and is likely to cause the person to avoid performing in front of an audience to the extent of entirely giving up the activity. It is a phenomenon that has preoccupied researchers from several different fields as it expands in social, psychological and educational dimensions.

This work is a literature review relating to the Stage Fright experienced by musicians, a phenomenon known as Music Performance Anxiety - MPA, with further focus on the piano students. The two discerning criteria for the literature review are:

(a) the description of Stage Fright experienced by piano students with emphasis on the symptoms, the effect of MPA on the musical performance and the factors that cause or amplify the symptoms.

(b) from the educational scope, based on the relevant literature, there is an aim to examine the relationship of the piano student and the piano master and the role this relationship may play at amplifying or reducing the Stage Fright students experience.

The study focuses on the impact of motivation for musical performance and it's relation to Stage Fright and how to strengthen motivation through educational processes. Finally, a description is included of the phenomenon of emotional contagion, namely the ways that emotions are passed from the piano master to the piano student and from the student to the master with reference to stress crossover as well as the opposite, positive crossover.

**Keywords:** Performance Anxiety/Stage fright, Adaptive-Maladaptive Anxiety, Defense Mechanisms, Social Phobia, Intrinsic-Extrinsic Motivation, Emotional Crossover, Musical Performance, Perfectionism, Trait Anxiety, State Anxiety



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Ο ΦΟΒΟΣ ΩΣ ΦΥΣΙΚΟΙ ΑΜΥΝΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ

Το άγχος και ο φόβος είναι δύο φυσικοί αμυντικοί μηχανισμοί, που επιτρέπουν στο άτομο να εκτιμήσει έναν πραγματικό ή υποτιθέμενο κίνδυνο σε μια δεδομένη κατάσταση και το προετοιμάζουν να αντιδράσει σε αυτόν (Emery & Beck, 1985). Ο οργανισμός, ερχόμενος αντιμέτωπος με τον κίνδυνο αυτό, βιώνει μια κατάσταση υπερδιέγερσης (συναγερμού), που εκδηλώνεται με σωματικά, ψυχολογικά, συμπεριφορικά και γνωστικά συμπτώματα προκειμένου να αμυνθεί ή να τραπεί σε φυγή. Πρόκειται για το λεγόμενο αντανακλαστικό της «μάχης ή φυγής» («fight or flight» reflex).

Το αντανακλαστικό αυτό έχει σχεδιαστεί από τη φύση προκειμένου να κινητοποιήσει το σώμα να επιτεθεί στον εχθρό ή να τραπεί σε φυγή και έτσι να εξασφαλίσει την επιβίωσή του στην άγρια φύση. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούσε το άτομο να σκαρφαλώσει στα δέντρα και να τρέξει με γρήγορη ταχύτητα. Τα παρακάτω συνοδευτικά συμπτώματα του άγχους παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο υποστηρικτικό και βοηθητικό θα λέγαμε που συμβάλλει στην άμυνα ή την επίθεση του οργανισμού κατά περίπτωση. Για παράδειγμα: Η μειωμένη κυκλοφορία του αίματος στα άκρα (που προκαλεί παγωμένα χέρια) και στη γαστρεντερική περιοχή, που προκαλεί αίσθημα δυσπεψίας ή καούρας και βαρυστομαχιάς επιτρέπει τη διοχέτευση μεγαλύτερης ποσότητας αίματος στους μεγαλύτερους μυς του οργανισμού. Η αυξημένη μυϊκή ένταση δημιουργεί ένα είδος σωματικής «πανοπλίας» και προσφέρει προστασία σε περίπτωση επίθεσης ή βιαιοπραγίας. Η αυξανόμενη ευαισθησία στους μικρούς θορύβους ή στις μικρές κινήσεις βοηθά το άτομο να εντοπίσει έναν κρυμμένο εχθρό. Ωστόσο, όλες οι παραπάνω αντιδράσεις που μπορούσαν να αποδειχθούν τόσο χρήσιμες στην καταπολέμηση των εισβολέων και στη μάχη με τα άγρια ζώα της φύσης είναι δυνατόν να καταλήξουν επιζήμιες για το μουσικό που εμπλέκεται σε μια τόσο πολυσύνθετη και λεπτεπίλεπτη κινητική και νοητική δραστηριότητα, όπως είναι αυτή της μουσικής εκτέλεσης (Lehrer, 1987).

Σε μια προσπάθεια διάκρισης των προαναφερθέντων αμυντικών μηχανισμών, θα λέγαμε ότι ο φόβος είναι η γνωστική αντίδραση του οργανισμού σε έναν πραγματικό ή

υποτιθέμενο κίνδυνο, ενώ το άγχος η συναισθηματική αντίδραση. Με άλλα λόγια, το άγχος είναι το αναβλύζον συναίσθημα του φόβου.

Έτσι, ο Barlow (2000) αναπτύσσοντας τη Συναισθηματική Θεωρία του Άγχους αναφέρθηκε στα εξής θεωρητικά συστατικά του άγχους: έλλειψη ελέγχου, αδυναμία πρόβλεψης, αρνητικά συναισθήματα, φόβος αρνητικής κριτικής, σωματική διέγερση, σφάλματα μνήμης, διάσπαση προσοχής.

Επιπλέον, ένα ακόμη στοιχείο που βοηθά στη διάκριση φόβου και άγχους είναι ότι σε κατάσταση φόβου ο κίνδυνος εκτιμάται ως άμεσος και υπαρκτός, ενώ στο άγχος ως μη προβλέψιμος και μελλοντικός ( Huang, 2001).

## **II.ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ**

### **ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΑΓΧΟΣ**

Τόσο ο φόβος, όσο και το άγχος δεν έχουν πάντα ρόλο αποδιοργανωτικό για το άτομο που τα βιώνει. Σε μέτρια επίπεδα εκδήλωσης μπορούν να δράσουν λειτουργικά, προστατεύουν τον οργανισμό και του παρέχουν τον απαιτούμενο βαθμό διέγερσης προκειμένου να αντιμετωπίσει κάποιον κίνδυνο, ιδιαίτερα αν το άτομο διαθέτει επιπλέον υψηλή αυτοεκτίμηση( Hanton et al, 2004, Jones et al, 1994).

Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Osborne(2015), σε συνθήκες απόλυτης χαλαρότητας είναι αδύνατο να πετύχουμε την βέλτιστη απόδοση.

Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι έρευνες οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το άγχος μπορεί να παίζει ρόλο κινήτρου σε έμπειρους μουσικούς, καθώς ενδέχεται να βελτιωθεί η απόδοσή τους σε κατάσταση αυξημένου άγχους ( Hamann, 1982). Φαίνεται ότι σε περιπτώσεις όπου το άγχος διατηρείται σε κατάσταση ελέγχου από τον ερμηνευτή, η συνεπακόλουθη σωματική διέγερση μπορεί να αποτελέσει μια προετοιμασία της δράσης και να έχει θετική επίδραση μέσω της αύξησης της ετοιμότητας και της συγκέντρωσης. Είναι επομένως απαραίτητο να κάνουμε τη διάκριση μεταξύ παραγωγικού (adaptive or

facilitating anxiety) και ανασταλτικού άγχους (maladaptive or debilitating) αναφερόμενοι στο άγχος σκηνης των μουσικών.

Στη συνέχεια θα παρατεθούν ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν το δημιουργικό χαρακτήρα του άγχους σε ορισμένες περιπτώσεις.

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το άγχος σκηνης των μουσικών είναι εστιασμένες σε μουσικούς με κλασσικό υπόβαθρο και όχι τόσο σε μουσικούς άλλων μουσικών ειδών έξω από την κλασσική δυτική παράδοση. Η Parageorgi (2013) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλαμβανόμενες εμπειρίες του άγχους σκηνης σε σπουδαστές και επαγγελματίες μουσικούς και να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσον τα διάφορα μουσικά είδη( δυτική κλασσική, τζαζ ,ποπ, Σκωτσέζικη παραδοσιακή) επιδρούν στις εμπειρίες άγχους σκηνης των μουσικών. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τα εξής: α) την αντιλαμβανόμενη ένταση του άγχους, β) τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό, κατά τη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας, γ) αλλαγές στα επίπεδα του άγχους καθώς πλησίαζε η μέρα της εμφάνισης στο κοινό(μία μέρα πριν, αμέσως πριν και κατά τη διάρκεια της εμφάνισης) και δ) την αντιλαμβανόμενη επίδραση του άγχους στην ποιότητα της μουσικής τους εκτέλεσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 244 μουσικοί, 170 σπουδαστές/τριες σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου και 74 επαγγελματίες, οι οποίοι εργάζονταν τόσο ως καθηγητές/τριες μουσικής, όσο και ως performers. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (48%) ήταν κλασσικοί μουσικοί και από το υπόλοιπο δείγμα 27% ποπ, 18.4% τζαζ και 6.6% παραδοσιακοί μουσικοί της Σκωτίας. Οι περισσότεροι από τους κλασσικούς έπαιζαν έγχορδα(βιολί, βιόλα, τσέλο), ξύλινα πνευστά (όμποε, φλάουτο, φλογέρα, πίκολο), χάλκινα πνευστά( τρομπέτα, τρομπόνι, τούμπα), κρουστά, πιάνο και φωνή. Οι μουσικοί της ποπ έπαιζαν μπάσο κιθάρα, ηλεκτρική κιθάρα, κρουστά, πλήκτρα, σαξόφωνο, τρομπέτα και φωνή. Οι παραδοσιακοί μουσικοί της Σκωτίας γκάιντα, ακορντεόν, ταμπούρο, παραδοσιακό βιολί, άρπα. Τέλος, οι μουσικοί της τζαζ, σαξόφωνο, μπάσο κιθάρα, κρουστά, πιάνο, τρομπέτα και φωνή. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το άγχος σκηνης αποτελούσε μια αιτία ανησυχίας για την πλειοψηφία τόσο των σπουδαστών/τριών, όσο και των επαγγελματιών μουσικών. Οι μουσικοί από όλους τους παραπάνω χώρους παρουσίαζαν παρόμοιες αντιλήψεις και ανησυχίες. Το άγχος δημιουργούσε σε όλους παρόμοιους αρνητικούς συνειρμούς, παρόλο που ορισμένοι αναφέρονταν σε αυτό ως κάτι ευεργετικό. Οι σολιστικές εμφανίσεις έμοιαζαν να

πλήττονται περισσότερο συγκρινόμενες με τις ομαδικές . Γενικότερα, οι επιδράσεις του άγχους σκηνης συνδέονταν , με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας , με την αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα του συναισθήματος κατά τη διάρκεια της δημόσιας εμφάνισης και μετριάζονταν από την εμπειρία που διέθετε ο μουσικός σχετικά με τις δημόσιες εμφανίσεις του, όσο και από το βαθμό στον οποίον ήταν επιρρεπής στο άγχος γενικότερα. Επιπλέον, το μουσικό είδος στο οποίο εξειδικεύονταν ο κάθε μουσικός που συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία επηρέαζε τα αντιλαμβανόμενα επίπεδα άγχους. Συγκεκριμένα, οι μουσικοί της δυτικής κλασσικής μουσικής ανέφεραν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους υπόλοιπους μουσικούς.

Η Parageorgi (2013) αναφέρει ότι, αντίθετα με τις προσδοκίες των ερευνητών, το υψηλό άγχος βρέθηκε ότι βελτίωνε τη μουσική απόδοση σε ορισμένες συνθήκες ομαδικής μουσικής εμφάνισης. Συγκεκριμένα, ενώ το υψηλό προσωπικό άγχος έπληττε μία σόλο εμφάνιση του ερμηνευτή, βελτίωνε αντίθετα μια ομαδική. Η εμπειρία της δημόσιας εμφάνισης εξισορροπούσε τις αρνητικές επιδράσεις του άγχους σκηνης μέσω της προσπάθειας που κατέβαλαν οι μουσικοί να βελτιώνουν συνεχώς την ερμηνευτική τους απόδοση. Σε αυτήν την περίπτωση, επομένως, μπορούμε να κάνουμε λόγο για δημιουργικό ή παραγωγικό άγχος σκηνης (adaptive performance anxiety). Πιθανές εξηγήσεις για τα παραπάνω αποτελούν τα εξής στοιχεία:

α) Οι έμπειροι ερμηνευτές είναι σε θέση να ελέγξουν τη σωματική διέγερση η οποία ενδέχεται να κορυφωθεί πριν από μία συναυλία, αλλά μειώνεται κατά τη διάρκεια της (Salmon et al., 1989).

β) δεν εκλαμβάνεται το άγχος ως μια απειλητική κατάσταση, αλλά ως αναμενόμενο κομμάτι της δημόσιας εμφάνισης του μουσικού (Salmon & Meyer, 1998). Είναι αξιοσημείωτη , επίσης, η παρατήρηση ότι το άγχος πριν ή και κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής συναυλίας δεν συνοδεύονταν από την πεποίθηση ότι θα μειωθεί απαραίτητα και η απόδοση των μουσικών, όπως διαπιστώθηκε στις περιπτώσεις των σόλο εμφανίσεων. Μια πιθανή εξήγηση για αυτήν την παρατήρηση θα μπορούσε να είναι η εξής: Όταν οι μουσικοί παίζουν ως μέλη ενός μουσικού συνόλου, το ατομικό άγχος που ενδεχομένως βιώνει ο καθένας ξεχωριστά δεν είναι σε θέση να επηρεάσει τη συνολική ποιότητα της εκτέλεσης, η οποία είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας όλων των μουσικών μεταξύ τους, οι οποίοι μοιράζονται και την ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα. Παρατηρήθηκε επιπλέον, ένα απροσδόκητο φαινόμενο για τους ερευνητές: η βελτίωση της μουσικής

απόδοσης σε μουσικά σύνολα, παρόλο το προσωπικό άγχος που βίωνε ο κάθε ερμηνευτής ξεχωριστά. Σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για το λεγόμενο δημιουργικό-ομαδικό άγχος σκηνης (adaptive group performance anxiety).

Σε συναφή συμπεράσματα κατέληξαν και οι Jackson και Csikszentmihalyi (1999). Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκαν ότι ένα μέτριο επίπεδο άγχους ενισχύει την απόδοση, όταν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των ικανοτήτων του μαθητή/τριας και των απαιτήσεων του έργου και με την προϋπόθεση το άγχος να ερμηνεύεται θετικά από τον ερμηνευτή (ό.α. στο Jones et al, 1993).

Ο Spencer (1969), επίσης, διερεύνησε τη σχέση του περιστασιακού άγχους με την απόδοση σε σπουδαστές/τριες μονωδίας. Βρέθηκε ότι παρόλο που όλοι οι σπουδαστές βίωναν αυξημένο άγχος σε συνθήκες αξιολόγησης σε σχέση με τις συνθήκες των μαθημάτων τους, είχαν σημαντικά καλύτερη ερμηνεία σε συνθήκες άγχους.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Hamann & Herlong (1982, 1980) σε έρευνα που διεξήγαγαν με κλασσικούς κιθαρίστες. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι, πράγμα που ήταν και η αρχική υπόθεση της έρευνας, τα υποκείμενα εκδήλωναν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε συνθήκες αξιολόγησης. Ωστόσο, οι κιθαρίστες που διέθεταν υψηλή εκπαίδευση είχαν καλύτερες επιδόσεις σε συνθήκες αυξημένου άγχους από ό,τι σε συνθήκες μειωμένου άγχους σε σχέση με τους κιθαρίστες με μέτρια ή χαμηλή εκπαίδευση.

Σκοπός των ερευνών του Hamann (1982, 1981) ήταν:

α) να καταλήξει στο αν το προσωπικό άγχος των μουσικών μπορούσε να συμβάλλει στην αύξηση του περιστασιακού άγχους σε στρεσογόνες συνθήκες και

β) να εκτιμήσει το ρόλο της εκπαίδευσης ή των ικανοτήτων των μουσικών στην απόδοσή τους σε συνθήκες άγχους και μη. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ άγχους, εκπαίδευσης και ικανοτήτων των μουσικών. Ο Hamann διαπίστωσε αρχικά την εκδήλωση άγχους των μουσικών σε στρεσογόνες συνθήκες. Επιπλέον παρατήρησε ότι τα άτομα με υψηλό άγχος προσωπικότητας εκδήλωναν πιο αυξημένο άγχος περίστασης σε σχέση με τα άτομα με χαμηλό ή μέτριο άγχος προσωπικότητας. Τέλος, η διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης των μουσικών βρέθηκε να σχετίζεται με την απόδοσή τους σε συνθήκες αυξημένου άγχους καθώς οι μουσικοί με περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης, είχαν καλύτερη απόδοση συγκρινόμενοι με μουσικούς που είχαν λιγότερα χρόνια τυπικής εκπαίδευσης.

Οι Bartosch et al. (1981) και οι Hamann & Sobaje (1981) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα στις ομαδικές συνθήκες έκθεσης στο κοινό εκδήλωναν μειωμένο άγχος σε σχέση με τις σόλο εμφανίσεις τους χωρίς όμως να έχουν ταυτόχρονα και καλύτερη απόδοση.

Το 1908 οι Yerkes & Dodson διατύπωσαν τη θεωρία τους η οποία είναι από τις πρώτες θεωρίες βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα. Οι παραπάνω ερευνητές υποστήριζαν την ύπαρξη μιας αντίστροφης σχέσης U μεταξύ της σωματικής-φυσιολογικής εγρήγορσης και της απόδοσης. Συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή αναφέρει ότι πολύ χαμηλά ή πολύ υψηλά επίπεδα διέγερσης δεν συμβάλλουν στην ποιότητα της εκτέλεσης και ότι η βέλτιστη απόδοση επιτυγχάνεται σε συνθήκες μέτριας διέγερσης. (ό. α στο Parageorgi, 2011)

Η παραπάνω πτώση της ποιότητας στην εκτέλεση γίνεται πιο εμφανής και ραγδαία σε περιπτώσεις όπου συνδυάζεται με ακατάλληλη ή ανεπαρκή προετοιμασία (Wilson, 2002). Ο Wilson (2002, 1997 & 1973), βελτίωσε και επέκτεινε την παραπάνω θεωρία των Yerkes-Dodson και ανέπτυξε ένα μοντέλο τριών διαστάσεων αναφορικά με τη διέγερση και την ικανότητα εκτέλεσης. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι ο βαθμός άγχους και διέγερσης εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του προσωπικού άγχους του ερμηνευτή ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του (trait anxiety), της δυσκολίας του έργου και του άγχους της περίπτωσης (situational stress).

Τέλος, οι Hamann και Sobaje (1983) παρατήρησαν επίσης βελτίωση στην ποιότητα της εκτέλεσης σε συνθήκες αξιολόγησης σε σχέση με συνθήκες απουσίας αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, ο σκοπός της έρευνάς τους ήταν να διερευνήσουν την επίδραση του άγχους στη μουσική ερμηνεία στηριζόμενοι σε παραμέτρους της Θεωρίας του Άγχους που αφορούν τα εξής: α) τη διέγερση λόγω άγχους προσωπικότητας (trait arousal), β) τη διέγερση λόγω άγχους κατάστασης (state arousal) και τέλος γ) τις ιδιότητες κινήτρου που διαθέτει το άγχος (Drive/motivational properties of anxiety).

Το δείγμα αποτέλεσαν 60 σπουδαστές/τριες μουσικής σε πανεπιστήμιο του Colorado στο Greeley. Οι μουσικές τους ερμηνείες ηχογραφήθηκαν σε συνθήκες μειωμένου και σε συνθήκες αυξημένου άγχους και η ποιότητα τους εκτιμήθηκε από πέντε αξιολογητές. Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας της μουσικής ερμηνείας ήταν τα εξής: τονική και ρυθμική ακρίβεια, τεχνική δεξιότητα, μουσικές φράσεις, εκφραστικότητα/μουσικότητα, ποιότητα ήχου και συνολική ερμηνευτική προσέγγιση.

Ως ερευνητικά εργαλεία μέτρησης του άγχους προσωπικότητας (trait anxiety) και του άγχους περιστασης (state anxiety) χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο State-Trait Anxiety Inventory (STAI) του Spielberger και το State-Trait Personality Inventory (STPI) του ίδιου ερευνητή, προκειμένου να ληφθούν επιπλέον μετρήσεις για την περιέργεια και το θυμό του κάθε μουσικού. Και τα δύο παραπάνω ερευνητικά εργαλεία συμπληρώνονταν από τους σπουδαστές/τριες μετά από κάθε συνθήκη αυξημένου ή μειωμένου άγχους αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν ευρήματα προηγούμενων ερευνητών/τριών, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι είναι απαραίτητη η μείωση του άγχους προκειμένου να ενισχυθεί η μουσική ερμηνεία. Αντίθετα, οι Hamann και Sobaje απέδειξαν ότι το άγχος βελτιώνει της ερμηνευτικές δεξιότητες των μουσικών και ιδιαίτερα αυτών με αυξημένες ικανότητες. Στη θεωρία του Spielberger για το χαρακτηριστικό και το περιστασιακό άγχος (Trait-State Anxiety Theory) δηλώνεται ότι καθώς το άγχος περιστασης γίνεται πιο υψηλό, αποκτά ιδιότητες κινήτρου για το άτομο που το βιώνει και επηρεάζει με αυτόν τον τρόπο τη συμπεριφορά ή την απόδοσή του. Σύμφωνα με τη Θεωρία των Κινήτρων (Drive Theory), το άγχος έχει την ιδιότητα να διευκολύνει την απόδοση καθώς ενισχύει τις κατάλληλες αντιδράσεις και εξουδετερώνει τις λανθασμένες τάσεις (ό.α. στους Hamann και Sobaje, 1983). Έτσι, λοιπόν, η παραπάνω έρευνα υποστηρίζει με τα ευρήματά της τη Θεωρία των Κινήτρων, καθώς παρόλο που οι μουσικοί παρουσίαζαν αυξημένο άγχος περιστασης σε συνθήκες αξιολόγησης, συγκέντρωσαν καλύτερη βαθμολογία από τους αξιολογητές αναφορικά με τη μουσική τους ερμηνεία σε σχέση με τις συνθήκες μη αξιολόγησης (Hamann & Sobaje, 1983).

Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων (Drive Theory), την επέκταση της θεωρίας αυτής του Spielberger, όπως και σύμφωνα με τη θεωρία για το χαρακτηριστικό και το περιστασιακό άγχος (Trait-State Anxiety Theory), η υποκειμενική αντίδραση στο άγχος διαφέρει στις διάφορες καταστάσεις και μεταξύ των διαφόρων ατόμων τα οποία διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, ικανοτήτων και άγχους προσωπικότητας. Σύμφωνα με τη Θεωρία Κινήτρων του Spielberger το άγχος δύναται να παίζει ρόλο κινήτρου το οποίο μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην εκτελεστική ικανότητα του ατόμου ανάλογα με τις δεξιότητές ή την εκπαίδευσή του.

Η θεωρία για το χαρακτηριστικό και το περιστασιακό άγχος (Trait-State Anxiety Theory) αποσαφηνίζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες άτομα που διαφέρουν ως προς το

χαρακτηριστικό άγχος της προσωπικότητάς τους, αναμένεται να διαφέρουν και στην εκδήλωση του περιστασιακού άγχους σε συνθήκες εκτέλεσης ανάλογα με τα κίνητρα και τις δεξιότητές τους.

Όλα τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν με σαφήνεια τον λειτουργικό χαρακτήρα του άγχους των μουσικών κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και με την προϋπόθεση να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις. Ωστόσο δεν είναι λίγες, επίσης, οι περιπτώσεις κατά τις οποίες το άγχος δρα αποδιοργανωτικά για το άτομο που το βιώνει και παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργικότητά του. Τότε, μιλάμε για το λεγόμενο δυσλειτουργικό ή δυσπροσαρμοστικό άγχος (maladaptive anxiety).

## **ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΑΓΧΟΣ**

Το άγχος γίνεται δυσλειτουργικό για το άτομο όταν ο βαθμός διέγερσης που βιώνει είναι είτε πολύ υψηλός είτε πολύ χαμηλός. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δημιουργείται μια κατάσταση αποδιοργάνωσης, οπότε και πλήττεται η εκτελεστική ικανότητα του ατόμου (Yerkes & Dodson, 1908).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, το δυσλειτουργικό άγχος προκύπτει από την ασυνέπεια μεταξύ της αντίληψης του ατόμου για την επικείμενη κατάσταση και την πραγματικότητα της κατάστασης.

Ο Csikszentmihalyi (1990) ονόμασε την κατάσταση κατά την οποία η εξωτερική πληροφορία διαταράσσει τις εσωτερικές διαδικασίες της συνείδησης και τις λογικές διαδικασίες της σκέψης «φυσική εντροπία» (αποδιοργάνωση, αταξία) (ό. α. στο Huang, M.S., 2001).

Πάντως, ο Salmon (1990) διευκρίνισε με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια πώς η προσωπική ερμηνεία του μουσικού αναφορικά με το αίσθημα της διέγερσης που συνεπάγεται το άγχος είναι που επιδρά στην εκτέλεση και όχι η ίδια καθαυτή η διέγερση. Το άτομο, δηλαδή, εμπλέκεται στις εσωτερικές ερμηνευτικές διαδικασίες του και η συναισθηματική του αντίδραση βασίζεται, εν μέρει, στις γνωστικές εκτιμήσεις των διαφόρων καταστάσεων που βιώνει.

Συγκεκριμένα, τα επίπεδα της διέγερσης που βιώνει ένα άτομο και που καθορίζονται από τις πρώτες ημέρες της ζωής του ή από την έκκριση της αδρεναλίνης, συμβάλλουν μόνο μερικώς στο βαθμό ή την ένταση των συμπτωμάτων που θα δηλώσει το άτομο ότι βιώνει



σε κατάσταση άγχους. Οι προσδοκίες, η ανατροφοδότηση και οι ερμηνείες των καταστάσεων άγχους είναι που καθορίζουν την επίδραση της σωματικής διέγερσης στην ψυχική κατάσταση του ατόμου.

Για παράδειγμα, δύο υποτιθέμενοι ερμηνευτές ,που πρόκειται να εμφανιστούν στη σκηνή, βιώνουν σε παρόμοιο βαθμό τη σωματική διέγερση, διαφέρουν όμως σημαντικά στην ερμηνεία της αίσθησης αυτής.

Ο ένας ενδέχεται να θεωρεί ότι τα συμπτώματα που βιώνει θα τον οδηγήσουν σε κατάρρευση και ο άλλος να τα θεωρεί ως απαραίτητες προϋποθέσεις μιας καλής ερμηνείας.

Παρόλο που, όπως ήδη έχει αναφερθεί, το άγχος δεν είναι πάντα μια κατάσταση δυσλειτουργική για το άτομο που το βιώνει, για τους σκοπούς της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης κάθε αναφορά στο άγχος σκηνής θα παραπέμπει στο μη παραγωγικό άγχος (maladaptive anxiety).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ**

Το άγχος σκηνής (Performance Anxiety ή Stage Fright) είναι ένα σύμπλεγμα διαταραχών το οποίο επιδρά σε άτομα που ασχολούνται με το δημόσιο λόγο, τον αθλητισμό και τις δημόσιες καλλιτεχνικές εμφανίσεις (χορευτές/τριες , ηθοποιούς, μουσικούς) . Όσον αφορά στον καλλιτεχνικό χώρο, οι μουσικοί ερμηνευτές κάποιου μουσικού οργάνου είναι αυτοί που πλήττονται περισσότερο από το άγχος σκηνής. Ακολουθούν οι τραγουδιστές/τριες, οι χορευτές/τριες και οι ηθοποιοί (Marchant-Haycox & Wilson, 1992). Σε ορχήστρες αποτελούμενες από επαγγελματίες μουσικούς το άγχος σκηνής έχει φανεί ότι αποτελεί το σοβαρότερο ιατρικό πρόβλημα των μουσικών (Fishbein, et. al., 1988). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι το άγχος σκηνής επιδρά αρνητικά στην ευημερία και γενικότερα στη υγεία των μουσικών (Owen, 2009; Steptoe, 2001) καθώς και στην ποιότητα της μουσικής εκτέλεσης (Yoshie et al, 2009; Brotons, 1994; Fredrikson & Gunnarsson, 1992; Wesner, Noyes, & Davis, 1990; Craske & Craig, 1984) και, ενδέχεται, αν δεν αντιμετωπιστεί, να οδηγήσει το μουσικό σε αποφυγή ή διακοπή των εμφανίσεών του στο κοινό (Kaspersen & Gotestam, 2002; Clark & Agras, 1991; Wesner et al., 1990) και εν τέλει να επηρεάσει όλη την προσωπική του και επαγγελματική του ζωή (Owen,

2009; Steptoe, 2001; van Kemenade, van Son, & van Heesch, 1995; Wesner et al., 1990). (ό. α. το Studer et al, 2011) . Ο ορισμός του συναισθήματος αυτού είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα και αποτελεί μια βιβλιογραφική έλλειψη. Ωστόσο, η Kenny( 2008) (ό.ά στο Palanci, 2015 ) προέβει σε έναν ορισμό του άγχους σκηνής, ο οποίος διατυπώνεται ως εξής: Πρόκειται για ένα συναίσθημα υπερβολικού και επίμονου άγχους που συνοδεύεται από γνωστικά, συναισθηματικά, σωματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα πριν ή και κατά τη διάρκεια μιας μουσικής εμφάνισης στο κοινό . Μπορεί να εμφανίζεται μεμονωμένα και σε σχέση μόνο με τις εμφανίσεις του μουσικού στο κοινό ή να συνυπάρχει με άλλες αγχώδεις διαταραχές.

### **1.1.ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ ΩΣ ΕΙΔΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΟΒΙΑΣ**

Η Kenny (2011) σε μια προσπάθεια να χαρακτηρίσει τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική φοβία και το Άγχος Σκηνής των μουσικών πρότεινε τρεις διαφορετικούς τύπους ΜΡΑ (Music Performance Anxiety): α) το άγχος σκηνής αποτελεί μία εστιασμένη, συγκεκριμένη δυσκολία όπου οι μουσικοί παρουσιάζουν υψηλού βαθμού άγχος σε συγκεκριμένες καταστάσεις μουσικών παραστάσεων , αλλά λειτουργούν κανονικά σε διαφορετικές καταστάσεις έξω από τις προαναφερθείσες. β) Το άγχος σκηνής είναι μια γενικευμένη έκφραση της διαταραχής SAD (αγοραφοβία) κατά την οποία η μουσικοί έχουν κοινωνικό άγχος τόσο στη σκηνή, όσο και εκτός αυτής (Osborne & Kenny 2005; Clark & Agras, 1991;). γ) πρόκειται για μία διαταραχή προσωπικότητας στην οποία το άγχος σκηνής πηγάζει από μία αίσθηση προσωπικής αξίας η οποία αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Kenny, 2011). Αυτός ο τελευταίος τύπος ΜΡΑ πιθανόν να συνοδεύεται από υπερβολική σωματική ανησυχία, κρίσεις πανικού και κατάθλιψη.

Σε περιπτώσεις όπου ο φόβος απέναντι σε κάποιο αντικείμενο ή κατάσταση γίνεται επίμονος και υπερβολικός, κάνουμε λόγο για φοβία.

Έτσι, η κοινωνική φοβία, σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία και το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV(1994), είναι ένας επίμονος και παράλογος φόβος που οδηγεί το άτομο στην αποφυγή καταστάσεων έκθεσης του στην κρίση των άλλων.( Huang, 2001)

Το άγχος σκηνής θεωρείται από πολλούς ερευνητές/τριες ως ένα είδος κοινωνικής φοβίας (Barlow,2000; Rapee & Heimberg,1997; Clarg & Agras, 1991) με χαρακτηριστικό

γνώρισμα την υπερβολική και παράλογη ανησυχία του ατόμου για την κρίση του από τους άλλους (Huang, 2001).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Νοητικών Διαταραχών, το υψηλό Άγχος Σκηνης των μουσικών θα μπορούσε να διαγνωστεί κι ως αγοραφοβία (SAD) (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).

Η αγοραφοβία είναι μία αγχώδης διαταραχή που τη χαρακτηρίζει εκτενής φόβος ταπείνωσης ή εξευτελισμού και αποφυγή καταστάσεων σχετιζόμενων με την έκθεση στους άλλους. Οι φόβοι στα άτομα με αγοραφοβία περιλαμβάνουν τρία κύρια πεδία: α) επίσημες παρουσιάσεις (δημόσιες ομιλίες, μουσικές συναυλίες), β) κοινωνική αλληλεπίδραση (συναναστροφή με ανθρώπους σε κοινωνικά γεγονότα) και γ) παρατήρηση από άλλους την ώρα που εκτελούν απλές καθημερινές ασχολίες (πχ η συμπλήρωση μιας επιταγής με άλλους παρόντες) (Bögels et al., 2010). Ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης αποτελεί μία μόνιμη ανησυχία για τα άτομα με αγοραφοβία (Weeks et al., 2005). Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος/κάποια να διακατέχεται από φόβο μήπως χαρακτηριστεί ως ανεπιθύμητος/η σε ένα πάρτυ ή ένας ομιλητής/τρια να χαρακτηριστεί ως ανόητος/η από το κοινό του. Παρόμοια και τα άτομα με MPA ενδέχεται να φοβούνται την αρνητική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια μιας μουσικής συναυλίας (Nickolson et al., 2015).

Σε παρόμοιους ισχυρισμούς καταλήγει και η Papageorgi (2011). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι το άγχος σκηνης των μουσικών είναι μια σύνθετη έννοια που συνδέεται με άλλες μορφές άγχους όπως είναι το κοινωνικό άγχος και το άγχος εξέτασης. Ο κοινωνικός χαρακτήρας του άγχους σκηνης επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι συναυλίες, αφού συνήθως λαμβάνουν χώρα μπροστά σε κάποιο κοινό και εμπλέκονται και άλλοι μουσικοί που παίζουν σε σύνολο, αποτελούν εξ ορισμού μια κοινωνική δραστηριότητα. Υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό του άγχους σκηνης ως ένα είδος κοινωνικής φοβίας (Clark & Agras, 1991; Turner & Biedel, 1989; Barlow, 1988), (Rapee & Heimberg, 1997) (Osborne & Franklin, 2002; Cox & Kenardy, 1993; Steptoe & Fidler, 1987). Οι Osborne και Franklin (2002) βρήκαν μερική συσχέτιση του άγχους σκηνης και της κοινωνικής φοβίας καθώς στο δείγμα τους εντοπίστηκαν ορισμένες κοινές νοητικές στρεβλώσεις μεταξύ άγχους σκηνης και κοινωνικής φοβίας. Οι Cox και Kenardy (1993) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το 50% των μουσικών στο δείγμα τους εμφάνιζαν επίσης κοινωνική φοβία. Τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ κοινωνικής φοβίας και άγχους σκηνης είναι τα εξής: έλλειψη ελέγχου, υπερβολική ενασχόληση με τις

αντιδράσεις των «σημαντικών άλλων» , φόβος αρνητικής αξιολόγησης, φόβος κοινωνικών καταστάσεων, φόβος αρνητικής κριτικής, φόβος του πλήθους και καταστροφολογία (Lehrer, 1987; Steptoe & Fidler, 1987).

Αναφορικά με το άγχος εξέτασης και τα κοινά του σημεία με το άγχος σκηνής, αυτά είναι το στοιχείο της αξιολόγησης, ο υποτιθέμενος φόβος αρνητικής ανατροφοδότησης, φόβος πιθανής αποτυχίας και απώλειας αυτοεκτίμησης. Παρόλα τα κοινά τους ωστόσο σημεία, η βασική τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι το άγχος σκηνής είναι μια κατάσταση που βιώνεται από τον ερμηνευτή σε πραγματικό χρόνο.

## **1.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ Ή ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥΣ**

Το άγχος σκηνής των μουσικών είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο αποτελούμενο από πολλούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν . Έχει διαπιστωθεί ότι ο βαθμός της διέγερσης που αισθάνεται ο μουσικός εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των παρακάτω παραγόντων: (α) τα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της μουσικού, β) την αποτελεσματικότητά του αναφορικά με τη μουσική εκτέλεση και γ) τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του χώρου εμφάνισης.

(α) Στα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της μουσικού ανήκουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, το φύλο, η ηλικία του, ο βαθμός της αυτοεκτίμησης που διαθέτει, η αυτοαντίληψή του και , τέλος, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας που τον χαρακτηρίζει.

(β) Η αποτελεσματικότητα της μουσικής εκτέλεσης περιλαμβάνει τη διαδικασία προετοιμασίας του μουσικού έργου, τη διδακτική προσέγγιση της μουσικής του εκπαίδευσης, τα κίνητρα εκμάθησης, τη δυσκολία του έργου , τη σημασία καθώς και την αξία της διαδικασίας αυτής για τον ίδιο τον ερμηνευτή. Τέλος, το βαθμό στον οποίο θα βιώσει τα συμπτώματα του άγχους ο μουσικός τον επηρεάζουν και οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους που διαθέτει ο/η μουσικός.

(γ) Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του χώρου εμφάνισης περιλαμβάνουν τα παρακάτω: την παρουσία του κοινού, το μέγεθος του κοινού, την αντιλαμβανόμενη σημασία της έκθεσης στο κοινό από τον μουσικό (LeBlanc et al, 1997), το πώς ερμηνεύει ο/η μουσικός τη διέγερση που αισθάνεται πριν και κατά τη διάρκεια της σκηνικής του παρουσίας (Salmon, 1990) και τέλος, τα τεχνικά χαρακτηριστικά της αίθουσας.

Ο Barlow (2000) πρότεινε ένα μοντέλο ανάπτυξης του άγχους το οποίο περιλαμβάνει ένα ενοποιημένο σύνολο αποτελούμενο από τριών ειδών «ευαλωτότητες»(vulnerabilities) οι οποίες αλληλεπιδρούν και που είναι οι εξής:

A) Γενικευμένη βιολογική(κληρονομική) ευαλωτότητα –αγχώδης προσωπικότητα

B) Γενικευμένη ψυχολογική ευαλωτότητα που εδρεύει σε πρώιμες εμπειρίες ανάπτυξης της αίσθησης ελέγχου πάνω σε σημαντικά/εξέχοντα γεγονότα στη ζωή ενός ατόμου (για παράδειγμα υψηλές προσδοκίες από το οικογενειακό περιβάλλον με ταυτόχρονη μειωμένη υποστήριξη ).

Γ) Εξειδικευμένη ψυχολογική ευαλωτότητα: Σε αυτήν την περίπτωση, το άγχος σχετίζεται με συγκεκριμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που προκύπτουν από την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, μια πρώιμη τραυματική έκθεση σε καταστάσεις αξιολόγησης ή σε έντονα ανταγωνιστικές συνθήκες ενδέχεται να δημιουργήσει δυσάρεστα συναισθήματα στο άτομο, τα οποία καταγράφονται ως εξαιρετικά αρνητικές εμπειρίες.

Τα δύο πρώτα είδη, δηλαδή η γενικευμένη βιολογική ευαλωτότητα και η γενικευμένη ψυχολογική ευαλωτότητα, αρκούν για τη δημιουργία γενικευμένης αγχώδους διαταραχής ή διαταραχών της διάθεσης. Το τρίτο είδος (η εξειδικευμένη ψυχολογική ευαλωτότητα) ευθύνεται για την ανάπτυξη περισσότερο εξειδικευμένων διαταραχών, όπως είναι η διαταραχή πανικού και οι ειδικές φοβίες.

Οι Cohen & Bodner (2018) μελέτησαν ένα σημαντικό φαινόμενο άξιο αναφοράς, το φαινόμενο της μουσικο-συναισθηματικής μετάδοσης (Musical Emotional Contagion-MEC). Προκειται για την επίδραση που ασκούν τα συναισθηματικά στοιχεία της μουσικής στον ίδιο τον ερμηνευτή. Όταν τα συναισθηματικά αυτά στοιχεία επιδρούν στο σώμα του/της μουσικού, τότε κάνουμε λόγο για σωματική μουσικο-συναισθηματική μετάδοση(MECbody), ενώ σε περιπτώσεις όπου διαπιστώνεται επίδραση στη διάθεση του/της μουσικού μιλάμε για μουσικο-συναισθηματική μετάδοση σχετιζόμενη με τη

διάθεση (MECmood). Το φαινόμενο της μουσικο-συναισθηματικής μετάδοσης μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της θεωρίας της εν σώματι μουσικής γνώσης (Embodied Music Cognition) του Leman (2008) (ό.α. στο Cohen & Bodner, 2018). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, το ανθρώπινο σώμα θεωρείται ως ο φυσικός διαμεσολαβητής μεταξύ του εγκεφάλου του/της ερμηνευτή/τριας και του φυσικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εμπεριέχεται και ο μουσικός ήχος.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι οι ερμηνευτές/τριες στους οποίους τα συναισθηματικά στοιχεία της μουσικής που ερμηνεύουν ασκούν ισχυρή επίδραση στο σώμα τους (μουσικο-συναισθηματική μετάδοση (MECbody)), είναι πιο επιρρεπείς στο να βιώσουν άγχος σκηνής από αυτούς στους οποίους τα στοιχεία αυτά έχουν χαμηλή επίδραση (Cohen & Bodner, 2018).

### **1.2.1.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ**

Όπως έχει προαναφερθεί, ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την πρόκληση, την εκδήλωση, ή / και την ενίσχυση των συμπτωμάτων του άγχους σκηνής είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ερμηνευτή. Ακολουθεί μια περιγραφή των κυριότερων αυτών χαρακτηριστικών.

Αρκετοί ερευνητές/τριες αναζήτησαν την πιθανή συσχέτιση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με την εκδήλωση άγχους σκηνής και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι άτομα με τα παρακάτω χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι περισσότερο επιρρεπή στο να εμφανίσουν άγχος σκηνής. Τα άτομα αυτά είναι τα εξής: α) τα εσωστρεφή άτομα, β) τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, γ) οι γενικότερα αγχώδεις προσωπικότητες (trait anxiety), δ) τα άτομα με ευαισθησία στο άγχος (anxiety sensitivity) και ε) τα άτομα με τελειομανία (perfectionism).

Ακολουθεί η παράθεση ερευνητικών δεδομένων τα οποία επιβεβαιώνουν το ρόλο αυτών των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στην εκδήλωση των συμπτωμάτων άγχους στη σκηνή.

α) Ο Eysenck (1978), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι τα εσωστρεφή άτομα εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό διέγερσης και είναι πιο επιρρεπή στο άγχος από ό,τι τα εξωστρεφή.

Κάτι αντίστοιχο αναφέρουν και ερευνητές που παρατήρησαν τη συμπεριφορά μαθητών/τριών μουσικών σπουδών ανώτερης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που εκδήλωναν το εντονότερο άγχος σκηνής ήταν αυτοί με τα μεγαλύτερα επίπεδα εσωστρέφειας, νευρωτικής συμπεριφοράς και άγχους προσωπικότητας (Rae & Mc Cambridge, 2004; Kemp, 1981).

β) Ο Bandura (1977) προέβη σε μια γνωστική-συμπεριφορική ανάπτυξη της θεωρίας του φόβου. Υποστήριξε ότι όσο αυξάνεται η πίστη κάποιου στις ικανότητες του, μειώνεται το άγχος. Σε πειράματα του με ανθρώπους που παρουσίαζαν φοβία σε αράχνες και φίδια, μελέτησε και βρήκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτοεκτίμησης του ατόμου και της απόδοσης του (Bandura, Reese and Adams, 1982; Bandura, 1982; Bandura, 1977; Bandura and Adams, 1977). Αντίστοιχα πειράματα πραγματοποίησε και με άτομα με αγοραφοβία (Bandura et. al. , 1980).

Έρευνα σε σαράντα μαθητές πιάνου βασισμένη στη παραπάνω θεωρία του Bandura για την αυτοεκτίμηση έδειξε πιο συγκεκριμένα την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ αυτοεκτίμησης και εκδήλωσης άγχους σκηνής (Craske & Craig, 1984).

Συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερευνητές μελέτησαν πιανίστες με άγχος και πιανίστες χωρίς άγχος σε στρεσογόνες ( εμφάνιση σε κοινό το οποίο αξιολογούσε την απόδοσή τους) και σε μη στρεσογόνες συνθήκες( παίζοντας μόνοι τους). Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από 20 δεξιοτέχνες πιανίστες ηλικίας 16-33 χρονών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς , συμπεριφορικών μετρήσεων και μετρήσεων φυσιολογίας, οι οποίες καταγράφηκαν μέσω βιντεοσκόπησης και άλλων τηλεμετρικών συστημάτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η παρουσία του κοινού προκάλεσε έντονες και επίμονες συναισθηματικές αντιδράσεις στους πιανίστες με άγχος , ενώ οι πιανίστες της άλλης ομάδας παρουσίαζαν ηπιότερες αντιδράσεις.

Επιπλέον, οι πιανίστες με άγχος ανέφεραν ότι το άγχος κατά τη διάρκεια μιας σόλο εμφάνισής τους αποτελούσε μια μόνιμη πηγή ανησυχίας για αυτούς, κάτι το οποίο δεν ίσχυε για τους πιανίστες/τριες της άλλης ομάδας.

Σε περιπτώσεις όπου μειώνεται η πεποίθηση του ατόμου στις ικανότητές του δημιουργούνται σκέψεις αυτό-άμυνας , στενοχώρια, διέγερση υψηλή και μειωμένη συμπεριφορική ικανότητα (Bandura, 1982).

Οι Yoshie, Shigemasu και οι συνεργάτες τους (2009) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στις υποκλίμακες του αναθεωρημένου ερωτηματολογίου-2 για το ανταγωνιστικό άγχος σκηνής ( Competitive State Anxiety Inventory -2 CSAI-2R) με την ποιότητα της μουσικής ερμηνείας με σκοπό να συγκρίνουν το άγχος σκηνής των μουσικών με αυτό των αθλητών/τριών και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους σκηνής των μουσικών. 51 σπουδαστές πιάνου μέλη του πιανιστικού ομίλου στο πανεπιστήμιο του Τόκιο στην Ιαπωνία ηλικίας 18-26 χρόνων με μέσο όρο μουσικής εμπειρίας τα 13,5 χρόνια συμπλήρωσαν το παραπάνω ερωτηματολόγιο πριν την προσωπική τους εμφάνιση στο κοινό και αμέσως μετά προέβλεψαν σε αυτό-αξιολόγηση της ερμηνευτικής τους απόδοσης. Τα αποτελέσματα ήταν σε συμφωνία και με αντίστοιχα προηγούμενα ευρήματα στον τομέα της ψυχολογίας των αθλητών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση αποτελούσε θετικό δείκτη πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης των πιανιστών/τριών (Yoshie, Shigemasu et al., 2009).

Μια πιθανή εξήγηση για αυτή τη σημαντική επιρροή της αυτοεκτίμησης στην απόδοση είναι ότι η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ άγχους και απόδοσης (Craft et al. , 2003; Jones & Hanton, 2001; Hardy, 1990). Έχει επισημανθεί ότι η αυτοεκτίμηση μετριάζει τις επιπτώσεις του γνωστικού άγχους και τη φυσιολογική διέγερση που νιώθει ο ερμηνευτής/τρια κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης καθώς αυξάνει την πιθανότητα οι ερμηνευτές να μπορούν να ανεχθούν μεγαλύτερη διέγερση προτού βιώσουν μείωση της απόδοσης τους (Hardy, 1990). Μία άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι η αυτοεκτίμηση παρακινεί μια συμπεριφορά που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία (McPherson & McCormick, 2006). Άλλωστε, ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να ανακάμψουν γρήγορα στις δυσκολίες. Ακόμη και σε ενδεχόμενο λάθος έχουν τη δυνατότητα ,για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας μουσικής τους εμφάνισης στη σκηνή, να συνεχίσουν σαν να μην έχει συμβεί τίποτα.

Επίσης , η αυτοεκτίμηση αποδείχθηκε ότι επηρεάζει όχι μόνο τις δεξιότητες που σχετίζονται κυρίως με τον έλεγχο των κινήσεων αλλά και την καλλιτεχνική έκφραση, η οποία αποτελεί μια πολύπλοκη και πιο εξειδικευμένη δεξιότητα εξαρτώμενη από πολλαπλές γνωστικές λειτουργίες.

Παραδείγματος χάρη ,για να βελτιώσουν την ποιότητα του ήχου , στη σκηνή οι πιανίστες/τριες θα πρέπει να αισθάνονται την ακουστική της αίθουσας της συναυλίας , ακούγοντας επιμελώς τον παραγόμενο ήχο και στη συνέχεια να αποφασίζουν τις



κατάλληλες κινήσεις των χεριών, των δακτύλων και των υπολοίπων μελών του σώματος τους, οι οποίες θα τους εξασφαλίσουν το καλύτερο δυνατό ηχητικό αποτέλεσμα. Έχει αποδειχθεί, άλλωστε, ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την προσπάθεια για τελειότητα (Stoeber et al., 2007). Επομένως, πιανίστες/τριες με υψηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται ότι κατά πάσα πιθανότητα θα καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια, αξιοποιώντας τις πολλαπλές τους γνωστικές λειτουργίες, προκειμένου να πετύχουν το καλύτερο δυνατό και εντυπωσιακό μουσικό αποτέλεσμα. Τα άτομα αυτά, ακόμη κι αν βιώσουν άγχος, δεν θα οδηγηθούν σε διάσπαση της προσοχής και τη συνεπακόλουθη πτώση της ποιότητας απόδοσης.

Ο Egilmez(2015) μελέτησε το δείγμα 180 φοιτητών/τριών του τμήματος Μουσικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Τουρκίας κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς 2014-2015. Σκοπός του ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πεποιθήσεων των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σχετικά με την πιανιστική τους απόδοση και του άγχους σκηνής που αυτοί βίωναν.

Ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η κλίμακα μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των πιανιστών και το ερωτηματολόγιο άγχους σκηνής των μουσικών της Kenny.

Διαπιστώθηκε, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μειώνονταν η πεποίθηση των σπουδαστών στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την πιανιστική τους απόδοση, τόσο αυξάνονταν το άγχος σκηνής που εμφάνιζαν.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες. Για παράδειγμα, οι McCormick και McPherson (2003) , όπως επίσης και ο Toroglu (2014) κατέληξαν επίσης στην ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ της πεποίθησης στην αυτό-αποτελεσματικότητα και του άγχους σκηνής των μουσικών.

γ) Πολλές μελέτες διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ Άγχους σκηνής και αγχώδους προσωπικότητας ή άγχους προδιάθεσης(trait anxiety) σε μουσικούς κλασσικού ρεπερτορίου. Τα συμπεράσματα καταλήγουν στο ότι οι μουσικοί με τα υψηλότερα επίπεδα άγχους σκηνής ήταν αυτοί που βίωναν και το μεγαλύτερο άγχος ως προσωπικότητες (Kenny, Fortune, and Ackermann 2013; Kenny, Davis, and Oates 2004; McCoy, 1998; Cox and Kenardy 1993). Μια πιθανή εξήγηση είναι η εξής: τα άτομα με

αγχώδη προσωπικότητα χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από αυτό-αμφιβολία με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται κίνδυνο ακόμη και σε περιστάσεις που δεν είναι υπαρκτός (Salmon,1990).

Οι Cox και Kenardy (1993) με τη χρήση ερωτηματολογίων μελέτησαν το άγχος σκηνής σε 32 μαθητές ωδείου σε τρεις διαφορετικές συνθήκες ερμηνείας: στην προσωπική τους μελέτη, σε σόλο εμφάνιση και σε ομαδική εμφάνιση. Βρέθηκε ότι οι πιο αγχώδεις μαθητές βίωναν το μεγαλύτερο άγχος σκηνής και στις τρεις παραπάνω συνθήκες σε σχέση με τους λιγότερο αγχώδεις μαθητές. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Kenny, Davis, και Oates (2004) σε έρευνά τους με δείγμα τραγουδιστές της όπερας, όπως επίσης και οι Osborne και Kenny (2008) με ενήλικες μουσικούς. Οι τελευταίοι υποστήριξαν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης του άγχους σκηνής είναι το προσωπικό άγχος του ερμηνευτή, ως στοιχείο της προσωπικότητάς του.

Αντιθέτως, άτομα με χαμηλό άγχος προδιάθεσης, ενδέχεται να εκδηλώσουν αυξημένο καρδιακό παλμό σε καταστάσεις έκθεσης στο κοινό, αλλά χωρίς τα αντίστοιχα γνωστικά ή συμπεριφορικά συμπτώματα σύμφωνα με τους Craske και Craig (1984).

δ) Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που ενισχύει την εκδήλωση έντονων συμπτωμάτων άγχους είναι η λεγόμενη Ευαισθησία στο άγχος (Anxiety sensitivity) (Salmon, 1990) . Τα άτομα με την εν λόγω ευαισθησία έχουν χρόνια φοβία άγχους. Ανησυχούν, δηλαδή, υπερβολικά και παράλογα στο ενδεχόμενο να βιώσουν καταστάσεις άγχους. Επίσης, εκδηλώνουν μια ιδιαίτερα έντονη ευαισθησία σε καταστάσεις σωματικής διέγερσης. Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω ευαισθησία εκδηλώνεται τόσο με μια γενικευμένη προσμονή του κινδύνου, η οποία τους γεμίζει ανησυχία, όσο και με μια αρνητική στάση απέναντι στη συμπτωματολογία του άγχους, όταν έρχονται αντιμέτωποι με αυτό. Μοιάζει, κοινώς, να ανέχονται σε μικρότερο βαθμό τα συμπτώματα άγχους , να ερμηνεύουν αρνητικά την κατάσταση του άγχους και να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να μην έρθουν αντιμέτωποι με αυτό (Holloway & McNally,1989; Reiss& McNally, 1985).

ε) Τέλος, η τελειομανία (perfectionism) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας βρέθηκε ότι εξ' όρισμού συμπίπτει με το άγχος. Οι Kenny & Osborne (2006) αναφέρουν ότι ο ορισμός του άγχους και ο ορισμός της τελειομανίας του Barlow ταυτίζονται. Συγκεκριμένα, ο Barlow (2000) ενσωματώνει στον ορισμό του άγχους τα στοιχεία της έλλειψης ελέγχου και της αίσθησης αβοηθησίας λόγω της αδυναμίας κάποιου να πετύχει

τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα παραπάνω στοιχεία έχουν κοινά σημεία με τον ορισμό της τελειομανίας που διατυπώθηκε από τον Frost και τους συνεργάτες του (1990) που είναι ο εξής: υπερβολική ενασχόληση με την πιθανότητα διενέργειας λάθους, υψηλές προσωπικές απαιτήσεις, αντίληψη υψηλών γονεϊκών απαιτήσεων και κριτικής, αμφιβολία για την ποιότητα και την ορθότητα των πράξεών του ατόμου και προτίμηση στην τάξη και την οργάνωση. Ιδιαίτερα για τους ερμηνευτές υψηλών απαιτήσεων θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η σχέση μεταξύ άγχους και τελειομανίας είναι πολύ στενή (Kenny, 2004). Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση θα παρατεθούν στη συνέχεια ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν τη σχέση αυτή.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η τελειομανία είναι μια πολυδιάστατη κατάσταση που εμπεριέχει τόσο προσωπικά, όσο και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Μελέτες των Hewitt and Flett (1991b, 1990, 1989), όπως επίσης των Frost και των συνεργατών του (Frost, Lahart, & Rosenblate, 1991; Frost & Marten, 1990; Frost et al., 1990) επισήμαναν ότι η τελειομανία έχει δύο βασικούς τύπους εκδήλωσης: την τελειομανία “προσωπικού προσανατολισμού” (self-oriented perfectionism) που την χαρακτηρίζει η ύπαρξη υψηλών προσωπικών απαιτήσεων, όπως επίσης και την κοινωνικά υπαγορευόμενη τελειομανία (socially prescribed perfectionism), όπου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία οι κοινωνικές πιέσεις και κυρίως οι πιέσεις των “σημαντικών άλλων” στη ζωή του ατόμου. Στις πιέσεις αυτές ανήκουν και οι γονεϊκές προσδοκίες όπως επίσης και η κριτική από τους γονείς. Όλες οι παραπάνω πιέσεις ενδέχεται να οδηγήσουν με τη σειρά τους το άτομο σε κατάθλιψη, τάσεις αυτοκτονίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ποικίλες άλλες διαταραχές της προσωπικότητας. (Frost et al., 1993; Hewitt, Flett, & Tumbull, 1992; Flett et al., 1991; Hewitt & Flett, 1991b; Frost et al., 1990; Hewitt, Flea, & Weber, in press).

Η έρευνα του Mor (1995) μελέτησε την υπόθεση ότι η τελειομανία και η αίσθηση του προσωπικού ελέγχου συνδέονται τόσο με το λειτουργικό όσο και με το δυσλειτουργικό άγχος που βιώνουν επαγγελματίες που εκτίθενται στο κοινό. Ένας σχετικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει το πώς οι μεταβλητές της προσωπικότητας συνδέονται με δείκτες αξιολόγησης της απόδοσης και επίτευξης στόχου. Το δείγμα αποτέλεσαν 87 επαγγελματίες performers. Συγκεκριμένα, 49 κλασσικοί μουσικοί, 32 ηθοποιοί και 6 χορευτές/τριες. Όλοι ήταν επαγγελματίες μουσικοί στον Καναδά με μέσο όρο επαγγελματικής ενασχόλησης με το αντικείμενό τους τα 13,56 χρόνια. Τα υποκείμενα της έρευνας συμπλήρωσαν την κλίμακα πολλαπλών διαστάσεων για την τελειομανία (Multidimensional Perfectionism Scale), μία μέτρηση προσωπικού ελέγχου και μία

μέτρηση παραγωγικού και δυσλειτουργικού άγχους σκηνης. Επιπλέον, εκτιμήθηκαν τα σωματικά συμπτώματα του άγχους, η ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της παράστασης και η ικανοποίηση επίτευξης στόχου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα με τελειομανία “προσωπικού προσανατολισμού” (self-oriented perfectionism), τα άτομα με τη λεγόμενη “κοινωνικά υπαγορευόμενη” τελειομανία (socially prescribed perfectionism), όπως και αυτά με χαμηλή αίσθηση προσωπικού ελέγχου εμφάνιζαν περισσότερο δυσλειτουργικό άγχος και μικρότερη ικανοποίηση επίτευξης στόχου. Επιπλέον, το υψηλό μη παραγωγικό άγχος και το χαμηλό παραγωγικό άγχος, όπως και η χαμηλή ικανοποίηση επίτευξης στόχου συνδέονταν με τελειομανία “προσωπικού προσανατολισμού” και με χαμηλό προσωπικό έλεγχο.

Πάντως, γενικότερα, κατά τον Mor (1995), το άγχος εμφανίζεται ως απόρροια μιας αντιλαμβανόμενης διάστασης μεταξύ πραγματικού και ιδεατού εαυτού.

Τέλος, αναφορικά με την τελειομανία και τη σχέση της με το άγχος αξίζει να αναφερθούν και οι παρακάτω διαπιστώσεις:

A- Η τελειομανία έχει τόσο θετικές (καλύτερη απόδοση), όσο και αρνητικές επιπτώσεις (χαμηλός βαθμός αυτοικανοποίησης). Το ίδιο συμβαίνει και με το άγχος. Διακρίνεται σε παραγωγικό ή δημιουργικό άγχος και σε δυσπροσαρμοστικό (adaptive-maladaptive).

B- Όταν η τελειομανία συνυπάρχει με χαμηλή αίσθηση ικανότητας ελέγχου είναι πιθανό το άτομο να βιώσει υψηλότερα επίπεδα άγχους στην εκτέλεση ενός μουσικού έργου παρουσία κοινού, και το αντίθετο.

Γ-Πολυάριθμες αναφορές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με τελειομανία εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό ανικανοποίητα από την απόδοσή τους σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν τελειομανία (Pacht, 1984; Burns, 1980; Haniachek, 1978). Άλλωστε, είναι γνωστό ότι η προσωπική ικανοποίηση που πηγάζει από τη διαδικασία επίτευξης ενός στόχου, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρότατο κίνητρο εμπλοκής κάποιου σε μια διαδικασία και δύναται να προκαλέσει πολύ δυνατές συναισθηματικές αντιδράσεις (Omodei & Wearing, 1990; Emmons & King, 1988; Ruhlman & Wolchik, 1988; Emmons, 1986).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ ΠΙΑΝΙΣΤΩΝ

### 2.1. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Αναφορικά με τα σωματικά συμπτώματα του άγχους σκηνής των μουσικών, αυτά διαφοροποιούνται ανάμεσα στους μουσικούς των διαφορετικών μουσικών οργάνων. Η διαφοροποίηση αυτή εξαρτάται σαφώς από τα ιδιαίτερα τεχνικά χαρακτηριστικά του κάθε οργάνου, όπως η οικογένεια στην οποία ανήκει το όργανο με βάση τον τρόπο παραγωγής του ήχου, την ένταση, το ηχόχρωμά του, από τη στάση του σώματος του μουσικού κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης, καθώς και την τεχνική και, πιο συγκεκριμένα, τις τεχνικές ιδιαιτερότητες ή δυσκολίες του κάθε μουσικού οργάνου. Το κάθε διαφορετικό σωματικό σύμπτωμα του άγχους σκηνής επηρεάζει διαφορετικά τον κάθε μουσικό. Για παράδειγμα, τα κρύα χέρια ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την ικανότητα κάποιου βιολιστή/τριας όπως επίσης και οι δυσκολίες στην αναπνοή να επηρεάσουν τους τραγουδιστές ή τους μουσικούς πνευστών μουσικών οργάνων.

Οι Studer et al.(2011) αναρωτήθηκαν αν το είδος του μουσικού οργάνου συνδέεται με τον τύπο των φυσικών συμπτωμάτων του άγχους που βιώνει ο μουσικός. Με τη μελέτη τους με τίτλο «Hyperventilation Complaints in Music Performance Anxiety Among Classical Music Students» (Προβλήματα ακανόνιστα γρήγορου αναπνευστικού ρυθμού λόγω Άγχους Σκηνής σε σπουδαστές κλασσικών μουσικών οργάνων), απάντησαν θετικά στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα. Τα αποτελέσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τόσο οι τραγουδιστές/τριες, όσο και οι μουσικοί των πνευστών μουσικών οργάνων ταλαιπωρούνταν περισσότερο από αναπνευστικά προβλήματα λόγω άγχους πριν από μία συναυλία συγκρινόμενοι με μουσικούς άλλων οργάνων, πράγμα το οποίο μας οδηγεί στο να υποθέσουμε ότι το μέρος του σώματος που συμμετέχει κυρίως σε μια μουσική εκτέλεση είναι και το πιο ευάλωτο στο να επηρεαστεί από το άγχος σκηνής.

Αναφορικά με τη συμπτωματολογία του άγχους σκηνής που εκδήλωναν συγκεκριμένα οι σπουδαστές του πιάνου, οι ερευνητές κατέληξαν στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων:

- Συμπτώματα φυσιολογίας
- Ψυχολογικά συμπτώματα

-Συμπεριφορικά συμπτώματα

-Γνωστικά συμπτώματα

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία συμπτωμάτων οι Beck & Emery (1985) αναφέρουν ότι σε κατάσταση άγχους επηρεάζονται το καρδιαγγειακό, αναπνευστικό, νευρομυϊκό, γαστρεντερικό, ουροποιητικό, δερματικό και το αυτόνομο νευρικό σύστημα του ανθρώπινου οργανισμού.

Πιο συγκεκριμένα, ποιοτική έρευνα βασισμένη σε αυτοαναφορές σπουδαστών/τριών πιάνου (Kirchner, 2002) περιγράφει τα εξής συμπτώματα φυσιολογίας που εκδήλωναν οι σπουδαστές/τριες σε κατάσταση άγχους :αυξημένος καρδιακός ρυθμός, αύξηση της ταχύτητας αναπνοής( ή μη σταθερή αναπνοή), εφίδρωση(ή αίσθημα κρύου), μυϊκή ένταση, τρόμος.

Οι σπουδαστές/τριες πιάνου που πήραν μέρος στην παραπάνω έρευνα ανέφεραν επιπροσθέτως και συνοδά ψυχολογικά συμπτώματα όπως αισθήματα ανησυχίας, απόγνωσης, αβοηθησίας, αποτυχίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης που βίωναν κατά τη διάρκεια της έκθεσής τους στο κοινό, καθώς επίσης και συμπεριφορικά συμπτώματα, όπως τρόμος, μυϊκή ακαμψία, ρίγος, παγωμένη έκφραση του προσώπου.

Τα γνωστικά συμπτώματα του άγχους σκηνής περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες:

-Υποκειμενικές αρνητικές σκέψεις σχετικά με την εκτέλεση του μουσικού έργου, όπως ο φόβος της αξιολόγησης από τους άλλους, η αντίληψη απειλής, καταστροφικές σκέψεις, σκέψεις ανικανότητας και τελειομανίας. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι παραπάνω αρνητικές σκέψεις λειτουργούν περισσότερο διασπαστικά για τον ερμηνευτή από ό,τι τα σωματικά και τα συμπεριφορικά συμπτώματα(Bruce & Barlow, 1990).

Την ισχυρή δυνατότητα διάσπασης της προσοχής που διαθέτουν οι υποκειμενικές αρνητικές σκέψεις επιβεβαιώνουν και οι Meichenbaum (1972) όπως και οι Morris και Liebert (1970).

-Γνωστικές διαδικασίες που δημιουργούν υποθετικούς κινδύνους για τους μουσικούς εκτελεστές. Για παράδειγμα, ό υποθετικός φόβος ότι το κοινό θα απογοητευτεί και θα

φύγει και ο φόβος ότι θα πληγεί ο ναρκισσισμός του μουσικού εκτελεστή( Gabbard,1980-81).

-Υποκειμενικές αρνητικές σκέψεις που δε σχετίζονται άμεσα με την εκτέλεση του μουσικού έργου.

-Σκέψεις αυτοαμφιβολίας.

-Εννοιολογικές στρεβλώσεις (Kirchner, 2002)που περιλαμβάνουν το φόβο απώλειας ελέγχου, το φόβο αρνητικής αξιολόγησης και τη νοερή επανάληψη αγχογόνων περιστατικών.

-Αισθητηριακές-αντιληπτικές διαταραχές όπως θολωμένο μυαλό, θολωμένη όραση, υπερεγρήγορηση.

-Δυσκολίες σκέψης (Whitaker, 1984).Για παράδειγμα, αδυναμία συγκέντρωσης, αδυναμία λογικής σκέψης, έλλειψη αντικειμενικότητας.

Ο Kessler(1983) περιγράφει το λεγόμενο «κλάστερ συμπτωμάτων» του άγχους που περιλαμβάνει το φόβο του φόβου, το φόβο για την κρίση των άλλων, το φόβο για ενδεχόμενα κενά μνήμης, και την αρνητική άποψη του ατόμου για την ικανότητα εκτέλεσης που διαθέτει.

Όλα τα παραπάνω συμπτώματα αλληλεπιδρούν , αλλά εμφανίζονται ταυτόχρονα και μια ανεξάρτητη εκδήλωση η οποία σχετίζεται με την προσωπικότητα του ατόμου και τη δεδομένη κατάσταση (Lang, 1971).

## **2.2 ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΣΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ**

Η επίδραση των συμπτωμάτων του άγχους σκηνής στους μουσικούς είναι πολλαπλή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν οι ερευνητές/τριες για το βαθμό στον οποίον το άγχος πλήττει την ικανότητα εκτέλεσης, και γενικότερα την απόδοση του μουσικού ερμηνευτή.

Αποτελέσματα διαφόρων μελετών έδειξαν ότι οι νευρομυικές εντάσεις που προαναφέρθηκαν στη συμπτωματολογία της φυσιολογίας του άγχους επιδρούν στη λεπτή κινητική δεξιότητα και προκαλούν μακροπρόθεσμα χρόνιες μυοσκελετικές

διαταραχές (Yoshie et al., 2008), ενώ η αύξηση της ηλεκτρομυογραφικής δραστηριότητας βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την αύξηση της ταχύτητας παιχνιδιού (tempo).

Επιπλέον, πλήττεται η τεχνική όπως και η καλλιτεχνική έκφραση. Η τελευταία, μάλιστα, υφίσταται και τη μεγαλύτερη βλάβη, καθώς εκεί απαιτείται ο συντονισμός υψηλών νοητικών λειτουργιών, όπως η άμεση αξιοποίηση της ηχητικής ανατροφοδότησης και η ταυτόχρονη ποιοτική επεξεργασία των μουσικών στοιχείων στο σύνολό τους (Wine, 1971).

Την επίδραση του άγχους σκηνής στην ικανότητα εκτέλεσης αρπισμών σε πιανίστες μελέτησαν οι Yoshie et al. (2008).

Το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα πιανίστες/τριες ηλικίας 21-24 χρονών. Συγκεκριμένα, μελέτησαν την καρδιακή λειτουργία, την αναπνευστική λειτουργία και την ηλεκτρομυογραφική δραστηριότητα οκτώ μυών του βραχίονα και του ώμου κατά τη διάρκεια εκτέλεσης αρπισμών σε συνθήκες αξιολόγησης τους και μη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι στη συνθήκη αξιολόγησης των πιανιστών, κατά την οποία το άγχος σκηνής ήταν υψηλότερο απ' ό,τι στην αντίθετη συνθήκη, οι πιανίστες/τριες εκδήλωσαν αυξημένη καρδιακή και αναπνευστική λειτουργία, έντονη ηλεκτρομυογραφική δραστηριότητα των μυών των άνω άκρων και ταυτόχρονη δυσκαμψία στους βραχίονες. Τα συμπτώματα αυτά τους οδήγησαν σε αύξηση της ταχύτητας παιχνιδιού, σε απώλεια ελέγχου δυναμικής κρούσης των πλήκτρων και γενικότερα στη μείωση της ακρίβειας εκτέλεσης των αρπισμών.

Γενικότερα, «σε κατάσταση άγχους η εκτέλεση του μουσικού έργου γίνεται αμυντική», αναφέρει ο Fogle (1982) και την αντιπαραβάλλει με τη λεγόμενη «δημιουργική» εκτέλεση.

Ο Yoshie και οι συνεργάτες του (2009) σύγκριναν τη σχέση άγχους- απόδοσης των αθλητών/τριών και των πιανιστών/τριών. Στην συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο μέτρησης ανταγωνιστικού άγχους CSAI-2R (Competitive State Anxiety Inventory). Στο ερωτηματολόγιο αυτό οι Jones & Swain πρόσθεσαν το 1992 τις υποκλίμακες μέτρησης της υποκειμενικής εκτίμησης των συμπτωμάτων του άγχους. Μελέτησαν το βαθμό συσχέτισης του άγχους (γνωστικό άγχος, υποκειμενική εκτίμηση της επίδρασης του γνωστικού άγχους στην απόδοση και σωματικό άγχος) και της αυτοεκτίμησης με την απόδοση του μουσικού και συγκεκριμένα την επίδραση του άγχους σκηνής στην τεχνική ακρίβεια εκτέλεσης των πιανιστών. Με τον



όρο «απόδοση» εννοούμε την ακρίβεια της καλλιτεχνικής έκφρασης, την τεχνική ακρίβεια και τη σταθερότητα της ταχύτητας εκτέλεσης. Στην υποκειμενική εκτίμηση των επιδράσεων του άγχους, το άτομο προβαίνει σε μια αξιολόγηση θετική ή αρνητική του γνωστικού άγχους, η οποία αντίστοιχα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την απόδοσή του.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ γνωστικού άγχους και τεχνικής ακρίβειας, ενώ αντίθετα παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής εκτίμησης της επίδρασης του γνωστικού άγχους και απόδοσης. Μεταξύ σωματικού άγχους και απόδοσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Όσον αφορά στη σχέση αυτοεκτίμησης και απόδοσης, ο βαθμός συσχέτισης βρέθηκε θετικός.

Ο Boltz (1994) υποστήριξε ότι η αύξηση της σωματικής διέγερσης ενός ατόμου έχει ως αποτέλεσμα την επιτάχυνση του εγγενούς ρυθμού δραστηριοποίησης, ο οποίος ονομάζεται εσωτερικό τέμπο (internal tempo). Η διαπίστωση αυτή μπορεί να εξηγήσει το λόγο για τον οποίο αυξάνονταν η ταχύτητα εκτέλεσης όταν οι μουσικοί ερμηνευτές βρίσκονταν σε συνθήκες ανταγωνιστικές (Yoshie & Kudo, 2009).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ**

### **3.1. ΕΝΔΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΕΞΩΓΕΝΗ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (EXTRINSIC-INTRINSIC MOTIVATION) ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ**

Κίνητρο είναι αυτό το οποίο κινεί το άτομο σε μία δράση. Πολλοί ερευνητές από το χώρο της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Εκπαίδευσης μελέτησαν το ρόλο των κινήτρων στις ανθρώπινες συμπεριφορές. Τα κίνητρα ποικίλλουν ως προς το βαθμό ή το επίπεδο κινητοποίησης που προσφέρουν και ως προς τον προσανατολισμό ή το είδος τους. Ο προσανατολισμός αναφέρεται στις στάσεις και τους στόχους που βρίσκονται πίσω από μια συμπεριφορά ή κοινώς στην αιτία μιας πράξης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Αυτό-διάθεσης (Self-Determination Theory-SDT) (Deci & Ryan, 1985), τα κίνητρα ανάλογα με τον προσανατολισμό τους διακρίνονται σε

ενδογενή(Intrinsic Motivation) και σε εξωγενή(Extrinsic Motivation). Τα ενδογενή κίνητρα ωθούν το άτομο να ασχοληθεί με κάτι το οποίο βρίσκει εγγενώς ενδιαφέρον ή/και διασκεδαστικό και του προσφέρει προσωπική ευχαρίστηση και ικανοποίηση .Η παραπάνω θεωρία υποστηρίζει πιο συγκεκριμένα ότι τα άτομα έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα εμπλοκής σε διαδικασίες οι οποίες ,συν τοις άλλοις ,ικανοποιούν τις ανάγκες τους για αυτονομία, γνώση, ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και δημιουργία σχέσεων. (Ryan & Deci, 2000). Στην περίπτωση των εξωγενών κινήτρων, η συμπεριφορά καθορίζεται και εξαρτάται από ένα εξωτερικό αποτέλεσμα, μια εξωτερική παρότρυνση, πίεση ή ανταμοιβή( Ryan, Deci, 2000) ή /και μια διάθεση ανταπόκρισης σε προσδοκίες τρίτων.

Ακολουθεί αναφορά στην περίπτωση των ενδογενών κινήτρων.

Πολλοί ερευνητές/τριες επιβεβαίωσαν τον καθοριστικής σημασίας ρόλο των εσωτερικών κινήτρων στη ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Γενικότερα, από έναν μεγάλο αριθμό πρόσφατων ερευνών διαφαίνεται ότι η προσωπική ικανοποίηση που πηγάζει από τη διαδικασία επίτευξης ενός στόχου, αποτελεί ένα ισχυρότατο κίνητρο που προκαλεί πολύ δυνατές συναισθηματικές αντιδράσεις (Omodei & Wearing, 1990; Emmons & King, 1988; Ruehlman & Wolchik, 1988; Emmons, 1986). (ό.α. στο Mor, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα στον τομέα της εργασίας υποστηρίζουν την άποψη ότι τα ενδογενή κίνητρα(intrinsic motivation) οδηγούν το άτομο στην ανάγκη να εκτελέσει μια συγκεκριμένη εργασία έχοντας ως στόχο να βιώσει την εμπειρία της εσωτερικής ευχαρίστησης και ικανοποίησης που πηγάζει από την ίδια τη δραστηριότητα.( Deci & Ryan, 1985)

Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και έρευνα των Harackiewicz & Elliot, (1998) στην οποία βρέθηκε ότι εργαζόμενοι/νες με εσωτερικά κίνητρα παρουσίαζαν ένα συνεχές ενδιαφέρον για την εργασία τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα του Csikzentmihalyi, 1997, όπου οι εργαζόμενοι δήλωναν συνεπαρμένοι και αφοσιωμένοι στη δουλειά τους (Baker, 2004).

Ειδικότερα, όσον αφορά στη μουσική εκτέλεση, τα κίνητρα αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι στον τομέα της αυτό-αποτελεσματικότητας και ο ρόλος τους είναι καθοριστικής σημασίας στη διατήρηση του ενδιαφέροντος του μουσικού ερμηνευτή . Το κίνητρο για την ενασχόληση με μουσικές δραστηριότητες καθορίζεται από την αλληλεπίδραση του

ερμηνευτή, (που ως άτομο έχει τα ιδιαίτερα του χαρακτηριστικά , την αυτοαντίληψη και τους στόχους του), και του περιβάλλοντός του (πολιτισμικοί , ιστορικοί παράγοντες, εκπαιδευτικό, οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον) (Hallam, 2002). Τα κίνητρα για τη συνέχιση της ενασχόλησης με την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου είναι συνυφασμένα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον κυρίως όμως επηρεάζονται από τους γονείς και το δάσκαλο του σπουδαστή (O'Neill & McPherson, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων επίτευξης (Atkinson & Feather, 1966; Atkinson, 1964), ένας ακόμη πολύ ισχυρός παράγοντας κινητοποίησης κοινός για μεγάλο αριθμό ανθρώπων, είναι το κίνητρο της επιτυχίας, αλλά και το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας (φόβος της αποτυχίας) . Στα πλαίσια μιας μουσικής εμφάνισης στο κοινό το κίνητρο επίτευξης ενός μουσικού ερμηνευτή εξαρτάται από το πόσο επιρρεπής είναι σε καταστάσεις άγχους γενικότερα (trait anxiety), τους στόχους που θέτει και την προσπάθεια που κατέβαλε στην προετοιμασία ενός μουσικού έργου (Lehrer, 1987).

Επιπλέον, ένας μουσικός ερμηνευτής με εσωτερικά κίνητρα ισχυρά έχει μεγάλες πιθανότητες να είναι περισσότερο απορροφημένος και ευχαριστημένος ή συνεπαρμένος από την εκτέλεση και να μη βιώσει άγχος σκηνής. Άλλωστε, αδιαμφισβήτητος είναι ο ρόλος της συγκέντρωσης της προσοχής και της προσωπικής ευχαρίστησης στην ποιότητα της μουσικής απόδοσης . Πρόκειται για δύο παράγοντες καθοριστικής σημασίας οι οποίοι είναι βοηθητικοί και δρουν ενάντια στο άγχος. Με άλλα λόγια, η συσχέτισή τους με το άγχος είναι αρνητική.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Lehrer (1987), ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης (εξωτερικό κίνητρο) συνδέεται θετικά με την εκδήλωση Άγχους Σκηνής των μουσικών.

Σε συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις κατέληξε η Liu (2016) με μία ποιοτική έρευνα-μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων. Συγκεκριμένα, 122 σπουδαστές πιάνου ηλικίας 18-22 χρονών και 3 μέλη του διδακτικού προσωπικού πανεπιστημίου της Taiwan αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Στόχος της ερευνήτριας ήταν η κατανόηση των αναφορών των σπουδαστών σχετικά με την εμφάνιση του άγχους και τις στρατηγικές αντιμετώπισής του, όπως και η διερεύνηση του άγχους σκηνής στους καθηγητές τους και οι τρόποι για την αντιμετώπισή του , τους οποίους ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους. Τέλος, μελετήθηκαν κοινωνικές και οικογενειακές επιδράσεις στο άγχος σκηνής , τις οποίες ανέφεραν οι συμμετέχοντες.

Μεταξύ των υπολοίπων παραγόντων τους οποίους μελέτησε η Liu, ήταν και ο ρόλος των κινήτρων στην εκδήλωση άγχους σκηνής στους πιανίστες. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ήταν τα εξής: Στους περισσότερους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα τα κίνητρα έκθεσης στο κοινό ήταν εξωγενή. Έτσι, όταν, για παράδειγμα, το κύριο κίνητρο των συμμετεχόντων ήταν η αποφυγή της αποτυχίας (εξωγενές κίνητρο), τότε οι συμμετέχοντες εμφάνιζαν φόβο αποτυχίας, απαισιοδοξία και άγχος. Υπέθεταν ότι οι άλλοι είχαν κριτική διάθεση απέναντί τους και θεωρούσαν πολύ πιθανή μια αρνητική αξιολόγηση.

Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την απροθυμία τους να εμφανίζονται σε κοινό. Το άγχος σκηνής που βίωναν μείωνε την ευχαρίστηση που πηγάζει από την εκτέλεση ενός μουσικού έργου, όπως και την αίσθηση του σωματικού τους ελέγχου. Η προσοχή τους είχε την τάση να μετακινείται από το παίξιμο και την απόλαυση της μουσικής (εσωτερική προσοχή) στην ανησυχία για ενδεχόμενα λάθη ή ενδεχόμενη αποτυχία (εξωτερική προσοχή). Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους πιανίστες που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν θεωρούσαν ότι το να παίζεις πιάνο στο κοινό είναι μια διαδικασία ευχάριστη, διασκεδαστική και η οποία τους γεμίζει ικανοποίηση. Αντιθέτως, μάλιστα, στην προσπάθειά τους να πετύχουν τους ερμηνευτικούς τους στόχους δήλωναν ότι βίωναν αισθήματα ανικανότητας και ανεπάρκειας, χαμηλής αυτό-αξίας, αδυναμίας, ακόμη και ντροπής. Η ενασχόλησή τους ήταν κυρίως γύρω από το αποτέλεσμα της ερμηνευτικής τους προσπάθειας, την ενδεχόμενη αποτυχία ή επιτυχία, και δεν αφορούσε το ίδιο το μουσικό έργο και την προετοιμασία του. Κύριο μέλημά τους αποτελούσε το να αποδείξουν την ικανότητά τους στους άλλους, αλλά και στον εαυτό τους και να δημιουργήσουν μια καλή εντύπωση. Επιπλέον, έντονος ήταν και ο φόβος της αποτυχίας σε ανταγωνιστικές συνθήκες, όπως είναι οι ακροάσεις, οι διαγωνισμοί και οι εξετάσεις. Τελικά, η υπερβολική αυτή ανησυχία των πιανιστών που συμμετείχαν στην έρευνα γύρω από την ενδεχόμενη αποτυχία και τη διασφάλιση της προσωπικής τους αξίας, μείωνε την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν σε αυτό για το οποίο ανησυχούσαν, δηλαδή στο να καταφέρουν να ερμηνεύσουν το μουσικό έργο ικανοποιητικά.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι ο ρόλος των εξωγενών κινήτρων μπορεί να είναι διασπαστικός για τον μουσικό ερμηνευτή, να αποπροσανατολίσει την προσοχή του, να ενισχύσει τα συμπτώματα του άγχους που βιώνει και, εν τέλει, να μειώσει αισθητά την ποιότητα της μουσικής εκτέλεσης.

### 3.1.1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχουν τα ενδογενή κίνητρα στην κινητοποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ιδιαίτερα στην αύξηση της προσωπικής ικανοποίησης, στην ευχαρίστηση, αλλά και στην απόδοση, θα ακολουθήσει μια αναφορά στους παράγοντες που ενισχύουν τη λειτουργία των ενδογενών κινήτρων.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory (CET) που παρουσίασαν το 1985 οι Deci και Ryan και η οποία εντάσσεται στα πλαίσια της Θεωρίας της Αυτό-διάθεσης, η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (feeling of competence/ self- efficacy), η οποία αποτελεί πρωταρχική ψυχική ανάγκη, ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση του ατόμου καθώς αυξάνει την ικανοποίησή που εισπράττει από τη συμμετοχή του σε μια δραστηριότητα. Αντίστοιχα δρουν και οι θετικές προκλήσεις, η θετική ανατροφοδότηση και η απουσία αρνητικής αξιολόγησης, η οποία ενδέχεται να δράσει ταπεινωτικά για το άτομο.

Συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα στήριξαν την άποψη ότι η θετική ανατροφοδότηση (positive performance feedback) ενίσχυσε τα εσωτερικά κίνητρα (Harackiewicz, 1979; Deci, 1971), ενώ η αρνητική ανατροφοδότηση τα αποδυνάμωσε (Deci & Cascio, 1972).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων προκειμένου να είναι αποτελεσματικά, είναι απαραίτητο να συνοδεύονται και από μια αίσθηση αυτονομίας του ατόμου ή αλλιώς μια εσωτερική τοποθέτηση της αιτιότητας (internal perceived locus of causality-IPLOC) (de-Charms, 1968). Γενικότερα, χρειάζεται η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας να συνοδεύεται και από μια εσωτερικευμένη αίσθηση προσωπικού ελέγχου.

Στοιχεία, αντίθετα, τα οποία αποδυναμώνουν τα εσωτερικά κίνητρα, εκτός από τις προφανείς εξωτερικές ανταμοιβές, είναι οι λεγόμενες απειλητικές καταστάσεις (Deci & Cascio, 1972), οι προθεσμίες (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976), οι κατευθυντήριες γραμμές έξωθεν επιβαλλόμενες (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984), και η ανταγωνιστική πίεση (Reeve & Deci, 1996). Όλες οι παραπάνω καταστάσεις λειτουργούν ως καταστάσεις ελέγχου της συμπεριφοράς, μειώνουν την αυτονομία του ατόμου καθώς και την ισχύ των εσωτερικών κινήτρων σύμφωνα με την θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (CET).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα παραπάνω συμπεράσματα μπορούν να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα, αν αξιοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, που στοχεύει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών του.

Πιο συγκεκριμένα, όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι υποστηρικτικός και δίνει χώρο σε μια πιο αυτόνομη και ελεύθερη συμπεριφορά των μαθητών/τριών του, ενισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό τα εσωτερικά τους κίνητρα, δηλαδή την περιέργειά τους και την αναζήτηση των προκλήσεων, από ό,τι ο εκπαιδευτικός που ασκεί εκτενή έλεγχο και περιορίζει με αυτόν τον τρόπο την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των μαθητών (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981). Οι μαθητές/τριες που υπόκεινται σε ολοκληρωτικό έλεγχο στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει διαπιστωθεί ότι χάνουν την πρωτοβουλία τους και η μάθηση είναι ελλιπής, ιδιαίτερα σε πιο σύνθετες διαδικασίες μάθησης, που απαιτούν ισχυρότερες νοητικές και δημιουργικές δεξιότητες (Benware & Deci, 1984). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν και έρευνες που αφορούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα παιδιά γονέων υποστηρικτικών, οι οποίοι αφήνουν περιθώρια για ελευθερία και αυτονομία, παρατηρήθηκε ότι δρουν πιο αυθόρμητα, παρατηρούν, εξερευνούν και επεκτείνουν τις δυνατότητές τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι παιδιά γονέων οι οποίοι ασκούν έντονο έλεγχο σε αυτά (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997) (ό. α. στο Ryan, Deci, 2000).

### **3.1.2. ΕΞΩΓΕΝΗ ΚΙΝΗΤΡΑ: ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΞΩΓΕΝΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ**

Παρόλο που τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν ξεκάθαρα έναν πολύ σημαντικό τύπο κινήτρων που προάγει τη μάθηση, την απόδοση και γενικότερα την ανθρώπινη συμπεριφορά, οι περισσότερες δραστηριότητες των ανθρώπων δεν «οδηγούνται» πάντα από εσωτερικά κίνητρα. Αυτό κυρίως συμβαίνει αναπτυξιακά μετά την πρώτη παιδική ηλικία, καθώς αυξάνονται οι κοινωνικές απαιτήσεις και οι ρόλοι που καλείται να παίξει το άτομο προκειμένου να υιοθετήσει μια υπεύθυνη συμπεριφορά, ακόμα και για καταστάσεις με χαμηλό εσωτερικό ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, στα σχολικά χρόνια, η εσωτερική κινητοποίηση βρέθηκε ότι μειώνεται όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα.

Σημαντικός, επομένως και αναπόφευκτος είναι και ο ρόλος των εξωτερικών κινήτρων στην ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν εξωτερικά

κίνητρα, η συμπεριφορά πραγματοποιείται με στόχο να επιτευχθεί ένα επιθυμητό αποτέλεσμα ξέχωρο από την ίδια τη συμπεριφορά.

Τα εξωτερικά κίνητρα έρχονται σε αντίθεση με τα εσωτερικά, τα οποία ωθούν το άτομο σε δράση κυρίως για την ευχαρίστηση που πηγάζει από την ίδια τη δράση και όχι για κάποιον άλλο λόγο.

Σε αντίθεση με τις υπάρχουσες οπτικές, που θεωρούν μια συμπεριφορά καθοδηγούμενη από εξωτερικά κίνητρα ως παντελώς μη αυτόνομη, η Θεωρία της Αυτό-διάθεσης (STD) κάνει λόγο για διαφορετικούς βαθμούς αυτονομίας των εξωτερικών κινήτρων.

Για παράδειγμα, ένας μαθητής που ασχολείται με τις εργασίες του μόνο από το φόβο των πιθανών γονεϊκών κυρώσεων, σε περίπτωση που δεν είναι συνεπής απέναντι στις υποχρεώσεις του, είναι εξωτερικά κινητοποιημένος γιατί επιδιώκει το εξωτερικό αποτέλεσμα της αποφυγής των κυρώσεων. Παρόμοια, μια μαθήτρια που κάνει τις εργασίες της γιατί θεωρεί ότι θα τη βοηθήσουν στην επαγγελματική της πορεία, που η ίδια έχει επιλέξει, έχει και αυτή εξωτερικά κίνητρα καθώς την οδηγεί το αποτέλεσμα και όχι το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη ενασχόληση. Ωστόσο, η τελευταία περίπτωση εμπεριέχει στοιχεία προσωπικής εμπλοκής και ένα αίσθημα επιλογής, ενώ η πρώτη περίπτωση χαρακτηρίζεται από απλό συμβιβασμό σε έναν εξωτερικό έλεγχο. Και τα δύο παραδείγματα είναι τυπικά παραδείγματα συμπεριφοράς, που αποβλέπει σε κάποιο σκοπό, όμως διαφέρουν ως προς το βαθμό της αυτονομίας και της ελευθερίας στην επιλογή.

Με δεδομένο ότι οι περισσότερες από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο σχολικό χώρο δεν είναι σχεδιασμένες να κινούν το εσωτερικό ενδιαφέρον των μαθητών, τίθεται επιτακτικά το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτό να κινητοποιηθούν οι μαθητές ώστε να δώσουν αξία και να αυτορρυθμίσουν τις διαδικασίες αυτές ώστε, στη συνέχεια, χωρίς εξωτερική πίεση, να τις οικειοποιηθούν. Το παραπάνω θέμα περιγράφεται στη θεωρία της Αυτό-διάθεσης (STD) με τους όρους της ενίσχυσης της «εσωτερίκευσης» (internalization) και της «ενσωμάτωσης» (integration) των αξιών και των συμπεριφορικών κανόνων (Deci & Ryan, 1985). «Εσωτερίκευση» είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο εσωτερικεύει μια αξία ή έναν κανόνα. «Ενσωμάτωση» πετυχαίνεται όταν μεταμορφώνονται οι κανόνες από εξωτερικοί σε εσωτερικούς, τους οικειοποιείται το άτομο και στο εξής πηγάζουν από την προσωπική του αίσθηση, με τη δική του συμμετοχή και τον δικό του προσωπικό έλεγχο.

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της «εσωτερίκευσης» περιγράφει πώς τα κίνητρα της συμπεριφοράς κάποιου περνούν από την κατάσταση α) της ολοκληρωτικής απουσίας κινήτρων (amotivation) και της απροθυμίας (unwillingness) β) στην παθητική συμμόρφωση (passive compliance) και από εκεί γ) στην ενεργή προσωπική συμμετοχή (active personal commitment). Καθώς αυξάνεται η εσωτερίκευση των κινήτρων και η συνεπακόλουθη αίσθηση προσωπικής συμμετοχής, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη επιμονή, ενισχυμένη αυτό-αντίληψη και υψηλότερος βαθμός οικειοποίησης και ελέγχου της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

### **3.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ**

Έχει διαπιστωθεί με βάση ερευνητικά δεδομένα ότι η διαδικασία της επιλογής και του σχεδιασμού των μαθησιακών στόχων, ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους αυτή κινείται και, τέλος, οι προσδοκίες του δασκάλου αναφορικά με την απόδοση του μαθητή του εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό, συν τοις άλλοις, και από τις πεποιθήσεις τόσο του δασκάλου, όσο και του μαθητή σχετικά με τη φύση των νοητικών δυνατοτήτων.

Η λεγόμενη Λανθάνουσα Θεωρία για τη Νοημοσύνη (Implicit Theory of Intelligence) είναι αυτή η οποία διακρίνει τις πεποιθήσεις των σπουδαστών/μαθητών σχετικά με τις ικανότητές τους σε δύο κατηγορίες: στις πεποιθήσεις της οντότητας (entity beliefs) και στις πεποιθήσεις της αυξανόμενης ή μεταβαλλόμενης φύσης της νοημοσύνης (incremental beliefs) (Dweck, 1999). Οι σπουδαστές/τριες που έχουν πεποιθήσεις οντότητας τείνουν να θεωρούν τις νοητικές τους δυνατότητες σαν κάτι σταθερό και αμετάβλητο. Αντίθετα, όσοι/όσες έχουν πεποιθήσεις αυξανόμενης δυνατότητας, θεωρούν τη νοημοσύνη ως ένα στοιχείο εύπλαστο, που καλλιεργείται μέσω της προσπάθειας και της μάθησης (Blackwell et al., 2007; ; Kennett & Keefer, 2006; Dweck, 1999).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, αναλόγως με τις πεποιθήσεις κάποιου σχετικά με τη νοημοσύνη και γενικότερα τις δυνατότητές του, δημιουργούνται και αναπτύσσονται και οι μαθησιακοί στόχοι που θέτει. Συγκεκριμένα, η πίστη σε μια σταθερή, εγγενή,



προϋπάρχουσα και αμετάβλητη φύση των ικανοτήτων του οδηγεί το άτομο σε στόχευση υψηλής επάρκειας και στην αποφυγή αρνητικής κριτικής από τους άλλους. Προτιμά συνήθως δραστηριότητες εύκολες, οικείες και που απαιτούν να καταβληθεί μικρή προσπάθεια προκειμένου να υλοποιηθούν. Αντίθετα, η πίστη σε μια ευμετάβλητη φύση των νοητικών δυνατοτήτων ενισχύει τους μαθησιακούς στόχους που είναι προσανατολισμένοι σε μια απόδοση συνεχώς αυξανόμενη μέσω καινούριας και σημαντικής για το άτομο γνώσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ιδιαίτερες ελκυστικές είναι οι καινοτόμες και προκλητικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στο να αναπτύξει ο μαθητής τις ικανότητές του σε μη οικείους τομείς (Kennett & Keefer, 2006).

Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, η Dweck (2000) ισχυρίστηκε ότι η τελευταία καθίσταται περισσότερο ευάλωτη και άρα ευκολότερα πληττόμενη όταν το άτομο ενστερνίζεται την Θεωρία της Οντότητας (entity theory of ability), παρά όταν υποστηρίζει τις Θεωρίες της Μεταβαλλόμενης Νοημοσύνης (incremental theories of their abilities). Όταν, δηλαδή, θεωρεί τις νοητικές του δυνατότητες ως έμφυτες, παρά ως εύπλαστες ή επίκτητες που επιδέχονται βελτίωση μέσω προσπάθειας και εξάσκησης. Τα άτομα-υποστηρικτές της Θεωρίας της Οντότητας είναι πιθανόν να νιώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό αβοήθητα καθώς, σε περιπτώσεις όπου αισθάνονται ότι οι καταστάσεις είναι πέρα από τον έλεγχό τους, καταβάλουν μικρότερη προσπάθεια την οποία και εγκαταλείπουν γρηγορότερα. Οι υποστηρικτές της Θεωρίας της Οντότητας (Entity Theory) τείνουν να αναπτύσσουν στόχους ανταγωνιστικούς και στόχους για αποφυγή της αποτυχίας. Τα άτομα της πρώτης προσέγγισης αντιμετωπίζουν την αποτυχία ως κάτι το ανεπανόρθωτο και καταστροφικό, ενώ της δεύτερης προσέγγισης θεωρούν την αποτυχία ως μια προσωρινή κατάσταση την οποία είναι σε θέση να ανατρέψουν μέσω της συνεχούς και εκ νέου προσπάθειας (Hong, Chiu & Dweck, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καθίσταται απαραίτητη η ικανότητα του δασκάλου να διακρίνει τις πεποιθήσεις που διαθέτει ο μαθητής του σχετικά με τις νοητικές του δυνατότητες και, έτσι, ανάλογα να τον κατευθύνει και να τον στηρίζει στους στόχους του, όπως, επίσης, και να ερμηνεύει τη μαθησιακή του συμπεριφορά.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο άγχος σκηνής, την εκδήλωση των συμπτωμάτων είναι γνωστό ότι επηρεάζουν ο βαθμός της αυτοεκτίμησης που διαθέτει ο μουσικός ερμηνευτής, η διάθεση αποφυγής της αρνητικής κριτικής από το κοινό του, η διάθεση ανάληψης ρίσκου και ο τρόπος με τον οποίο ο μουσικός αντιμετωπίζει τις προκλήσεις. Τα

προαναφερθέντα στοιχεία συνδέονται άρρηκτα, όπως ήδη έχει τονιστεί, με τις πεποιθήσεις κάποιου αναφορικά με τη νοημοσύνη. Επομένως, έχοντας υπόψη του τη συγκεκριμένη διαπίστωση ο δάσκαλος του μουσικού οργάνου, θα είναι σε θέση, ενδεχομένως, με τους κατάλληλους χειρισμούς, να συμβάλλει με τον τρόπο του στη διαχείριση των συμπτωμάτων του άγχους σκηνης του μαθητή του.

### **3.3.ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΓΧΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΟ (STRESS CROSSOVER)**

Οι Campos & Sternberg (1981) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που αναφέρθηκαν στην έννοια της « κοινωνικής αναφοράς» ή αλλιώς στη λεγόμενη «συναισθηματική μετάδοση»: πρόκειται για την τάση της αυτόματης μίμησης και του συγχρονισμού των εκφράσεων του προσώπου, του τόνου της φωνής, των χειρονομιών και των κινήσεων κάποιου άλλου ατόμου και η επακόλουθη συναισθηματική ταύτιση μαζί του (Hatfield et al.,1994).

Δεν είναι ακόμη πολύ ξεκάθαρο ποιοί ακριβώς μηχανισμοί εμπλέκονται στη μετάδοση των συναισθημάτων. Οι Adelman & Zajonc, (1989) μελέτησαν τη συνειδητή όσο και την ασυνείδητη υιοθέτηση των εκφράσεων του προσώπου. Ο τόνος της φωνής και η ταχύτητα του εκφερόμενου λόγου μελετήθηκε στις σχέσεις των ζευγαριών από τον Hatfield και τους συνεργάτες του (1994). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τόσο το τονικό ύψος της φωνής, όσο και η ταχύτητα της ομιλίας επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση των συντρόφων.

Ο Bolger και οι συνεργάτες του (1989) έκαναν λόγο για δύο διαφορετικές καταστάσεις μετάδοσης του άγχους σε συντρόφους. Στην πρώτη, το άγχος μεταδίδεται ως παράπλευρη απώλεια/ υπερχειλίση (spillover). Αυτό μπορεί να συμβεί όταν το άτομο βιώνει άγχος σε έναν τομέα της ζωής του και το άγχος αυτό μεταδίδεται και σε άλλους τομείς. Στη δεύτερη κατάσταση, τη λεγόμενη «αγχώδη απήχηση» (crossover), το άγχος που βιώνει, για παράδειγμα, σ ένα ζευγάρι ο ένας από τους δύο συντρόφους στο χώρο εργασίας του, μεταδίδεται στον άλλο σύντροφο στο σπίτι και το αντίστροφο (διαπροσωπική μετάδοση).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, πολλαπλές διαδραστικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα μεταξύ καθηγητή-μαθητή τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές. Ο μαθητής, επιπλέον, είναι εκτεθειμένος στη ψυχική διάθεση του καθηγητή και επομένως είναι αναπόφευκτο το φαινόμενο της συναισθηματικής μετάδοσης.

Βέβαια, την ένταση του προαναφερθέντος φαινομένου καθορίζουν κατά τον Bakker(2004) και οι παρακάτω παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν και το συνδιαμορφώνουν:

α) τα κίνητρα που ωθούν το μαθητή και τον εκπαιδευτικό να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) ο βαθμός απορρόφησης και συγκέντρωσης που διαθέτουν, γ) ο βαθμός της προσωπικής ευχαρίστησης που πηγάζει από την εκπαιδευτική διαδικασία και δ) η φύση του μαθήματος.

Η Westman (2015) προχώρησε σε δύο υποθέσεις που αφορούν στους μηχανισμούς μετάδοσης του άγχους:

α) η πρώτη υπόθεση θεωρεί την μετάδοση του άγχους μια άμεση διαδικασία που πραγματοποιείται μέσω της ενσυναίσθησης( direct empathetic crossover) : Ο όρος « ενσυναίσθηση» αναφέρθηκε αρχικά από τους ερευνητές της κοινωνικής μάθησης ( Bandura, 1969; Stotland, 1969), οι οποίοι εξήγησαν την μετάδοση των συναισθημάτων σαν μια συνειδητή διαδικασία πληροφόρησης. Τα άτομα φαντάζονται πώς θα ένιωθαν αν βρισκόνταν στη θέση του άλλου και βιώνουν τα ίδια συναισθήματα. Για παράδειγμα, σε συντρόφους που είναι στενά συσχετιζόμενοι, νοιάζονται ο ένας για τον άλλον και μοιράζονται μεγάλο μέρος της ζωής τους είναι πιθανό να εκδηλωθεί μια ενσυναισθητική αντίδραση. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ενδέχεται το άγχος του ενός να προκαλέσει μια αύξηση στα επίπεδα του άγχους του άλλου .

β) Η δεύτερη υπόθεση της Westman σχετικά με τους μηχανισμούς μετάδοσης του άγχους είναι η εξής: η μετάδοση του άγχους είναι μια έμμεση διαδικασία (crossover as an indirect process) που επηρεάζεται 1) από τους μηχανισμούς διαχείρισης του άγχους που διαθέτει κανείς (coping strategies), καθώς και 2) από την ύπαρξη ή όχι κοινωνικής υποστήριξης (social support).

1)Οι μηχανισμοί διαχείρισης του άγχους περιλαμβάνουν τις προσπάθειες που καταβάλει το άτομο για να εμποδίσει ή να μειώσει τις δυσάρεστες συνέπειες του άγχους. Οι μηχανισμοί αυτοί ενεργοποιούνται σε καταστάσεις άγχους και πίεσης και επηρεάζουν την ένταση των συμπτωμάτων του άγχους που θα βιώσει το άτομο, όπως και τον αντίκτυπο που θα έχει το συναίσθημα αυτό στην εκτελεστική ικανότητα του ατόμου (Coyne & Downey, 1991; Pearlin, 1989). Οι μηχανισμοί διαχείρισης του άγχους μπορούν γενικά να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες, με βάση το βασικό στοιχείο στο οποίο εστιάζει κανείς προκειμένου να διαχειριστεί καταστάσεις άγχους: α) Στους μηχανισμούς

που είναι εστιασμένοι στο ίδιο το πρόβλημα (problem –focused strategies) και στους μηχανισμούς που εστιάζουν στα συναισθήματα που βιώνει το άτομο σε κατάσταση άγχους(emotion-focused strategies). Πολυάριθμες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι μηχανισμοί διαχείρισης του άγχους που είναι εστιασμένοι στο πρόβλημα(problem –focused strategies) συσχετίζονται θετικά με την ευημερία του ατόμου και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί, ενώ αντίθετα οι μηχανισμοί που εστιάζουν στα συναισθήματα (emotion-focused strategies) συσχετίζονται αρνητικά με την ευημερία του ατόμου και έχουν αποδειχθεί λιγότερο αποτελεσματικοί (Westman & Shirom, 1995). Επομένως, καθίσταται αναγκαίο να ληφθεί υπόψη ο παραπάνω διαχωρισμός σε ένα πιθανό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του άγχους σκηνής των μουσικών.

2) Με τον όρο «κοινωνική υποστήριξη» (Social support) αναφερόμαστε σε μια κοινωνική συναλλαγή που παρέχει καθοριστική συναισθηματική υποστήριξη, ανατροφοδότηση, πληροφόρηση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ατόμου (House, 1981).

Ο Antonovsky (1979) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανεπαρκής κοινωνική υποστήριξη σε καταστάσεις άγχους καθιστά περισσότερο ευάλωτο το άτομο σε δυσμένεια. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο καθοριστικός σημασίας ρόλος του περιβάλλοντος του μαθητή (οικογενειακό, εκπαιδευτικό) στην παροχή συναισθηματικής υποστήριξης για την αποφυγή δυσάρεστων και επιβλαβών συνεπειών του άγχους

### **3.4. ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ**

#### **3.4.1..Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ**

##### **Μετάδοση θετικών συναισθημάτων(positive crossover)**

Η Θετική Ψυχολογία(Positive Psychology) είναι ένα σχετικά καινούριο επιστημονικό πεδίο της Ψυχολογίας που μελετά την επιτυχία και τη βέλτιστη λειτουργικότητα ομάδων, ατόμων και θεσμών (Patson- Waters,2015) . Δίνει έμφαση στα προτερήματα, τις ευνοϊκές συνθήκες και τις διαδικασίες που συμβάλλουν στην ευημερία και τη θετική απόδοση.

Στόχος είναι να επεκτείνει το πεδίο της Ψυχολογίας από την ενασχόληση με την επανόρθωση των αρνητικών στοιχείων, στην ενίσχυση των θετικών (Seligman, Csikzentmihalyi, 2000). Η εφαρμογή της θετικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση ονομάζεται θετική εκπαίδευση (Positive Education) (Seligman, et al., 2009). Ο Seligman υποστήριξε ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία και η ευημερία των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν κοινούς στόχους της εκπαίδευσης, χωρίς ο ένας να αποκλείει τον άλλο και επομένως να ενισχυθούν τόσο οι δεξιότητες απόδοσης, όσο και οι δεξιότητες ευημερίας των μαθητών. Η εκπαίδευση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κατά συνέπεια, θα ήταν καλό να ακολουθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ψυχικών δυνάμεων του μαθητή (Bereznicki et al., 2008; Berkowitz, 2005; Vaughan, 2000).

Υπάρχουν πολύ συχνές αναφορές των ερευνητών στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης στα οφέλη που επιφέρει η μουσική εκπαιδευτική διαδικασία στην ψυχική και νοητική ανάπτυξη των σπουδαστών της μουσικής.

Πιο συγκεκριμένα, η μουσική εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την αφοσίωση, τη συναισθηματική ευαισθησία, την αυτοεκτίμηση και την ικανότητα συγκέντρωσης και, μέσω των παραπάνω, την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Hallam, 2001). Η Custodero (2003) υποστήριξε ότι, μέσω της ενασχόλησης με τη μουσική, ενισχύεται η αφοσίωση των μαθητών σε μια δραστηριότητα, αναπτύσσονται ενδογενή κίνητρα και ισχυροποιείται η αυτοεκτίμηση του μαθητή (McPherson and Welsh 2012). Με την παραπάνω έννοια, η μουσική εκπαίδευση είναι ένα πεδίο όπου μπορούν να αναπτυχθούν οι αρχές τόσο της Θετικής Ψυχολογίας όσο και της Θετικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στον τομέα της διαχείρισης του άγχους σκηνής, θα μπορούσε ο καθηγητής αντί να προσπαθήσει να μειώσει τις δυσάρεστες καταστάσεις που συνδέονται με το άγχος, να προάγει ένα κλίμα θετικών καταστάσεων, το οποίο θα δρα προστατευτικά και αποτρεπτικά ενάντια στο άγχος..

Έχει βρεθεί, άλλωστε ότι μια μουσική διδασκαλία, που ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή και τον βοηθά να «περάσει» από την εξωγενή στην ενδογενή κινητοποίηση, δρα υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της ευημερίας και της απόδοσής του (McPherson and Welch 2012). Αντίθετα, σε περιπτώσεις όπου η διδασκαλία περιορίζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των εσωτερικών κινήτρων του μαθητή, τότε ο τελευταίος χάνει τελικά τα κίνητρά του και παρουσιάζει άγχος ( Patston 2014; Kivimäki 1995; Craske and Craig 1984).

Οι Patson & Waters (2015) περιγράφουν αναλυτικά ένα μοντέλο διδασκαλίας ενταγμένο στα πλαίσια της Θετικής Ψυχολογίας και της Θετικής Εκπαίδευσης, το οποίο ονομάζουν «PIMS model» (Positive Instruction in Music Studios), με τις ακόλουθες προτάσεις:

- Καλό θα ήταν ο καθηγητής του οργάνου να ξεκινήσει το μάθημα με θετικές εισαγωγικές ασκήσεις, όπως η τεχνική «Τι πήγε καλά»; (the “What Went Well?” (WWW) technique) (Seligman et al. 2005), όπου στη συνέχεια ο μαθητής παίζει κάποιο κομμάτι, το οποίο απολαμβάνει και στο οποίο θεωρεί ότι αποδίδει καλά (McPherson 2005).
- Να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τα ιδιαίτερά τους «δυνατά σημεία», ‘όπως αυτά αποκαλύπτονται μέσω της μουσικής τους μελέτης (Brdar and Kashdan, 2010).
- Να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός τη λεγόμενη «θετική παύση» ( positive pause) σταματώντας το μαθητή όχι μόνο στα σημεία όπου γίνονται λάθη, αλλά και σε περιπτώσεις όπου πετυχαίνει ο μαθητής το επιθυμητό αποτέλεσμα (Kirschenbaum et al. ,1982).
- Να προάγει τον έπαινο της διαδικασίας, ενισχύοντας την προσπάθεια και την τεχνική και όχι μόνο το αποτέλεσμα (Dweck 2007).

### **3.4.2.ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ/ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΛΑΘΟΥΣ: ΤΑ ΛΑΘΗ ΩΣ ΤΥΠΟΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ**

Έχει βρεθεί ότι ο φόβος για το ενδεχόμενο ενός λάθους σχετίζεται άμεσα με την εκδήλωσή του άγχους της σκηνής (Cox & Kenardy, 1993; Frost et al., 1990).

Δεδομένου, λοιπόν ότι το άγχος σκηνής συνδέεται με την υπερβολική ενασχόληση του ατόμου με το λάθος και την αποφυγή του ή την ενδεχόμενη αρνητική κριτική που ενδέχεται να επιφέρει μια «λάθος» ερμηνεία (Osborne, 2015), οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ερμηνευτική απόδοση του μαθητή, είναι καλό να προσανατολίζονται στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, παρά στην αποφυγή των αρνητικών (Pekrun et al., 2009). Για παράδειγμα , αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί δίνοντας έμφαση στην καλλιτεχνική

έκφραση και θεωρώντας τη μουσική ερμηνεία ως ένα μέσο επικοινωνίας των εσωτερικών συναισθημάτων του ερμηνευτή με το κοινό ή ως αφήγηση μιας ιστορίας, παρά σαν μια συνεχή προσπάθεια αποφυγής λαθών. Άλλωστε, η ερμηνευτική απόδοση του μουσικού έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνεται όταν τα λάθη του αντιμετωπίζονται ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, παρά ως μια κατάσταση η οποία πρέπει πάση θυσία να αποφευχθεί (Andersen, 2009).

Σύμφωνα με τον Havas (1973), προκειμένου να ενισχυθεί η θετική στάση ενός σπουδαστή του βιολιού απέναντι στην ενασχόλησή του αυτή και να αποφευχθεί το άγχος στα πλαίσια της ενίσχυσης και της έμφασης στην καλλιτεχνική έκφραση και την επικοινωνιακή διάσταση της μουσικής ερμηνείας, μπορούμε να υιοθετήσουμε τις ακόλουθες νοητικές στάσεις:

1) Να αντιμετωπίζουμε το παίξιμο του βιολιού ως ένα είδος δημιουργικής τέχνης παρά ως απλά και μόνο μια τεχνική δεξιότητα.

2) Να αντικαταστήσουμε τους όρους «καλό» και «κακό» στο παίξιμο του βιολιού με την έννοια της φυσικής άνεσης και να αξιολογείται η επιτυχία της μουσικής ερμηνείας με βάση το βαθμό στον οποίο ο ερμηνευτής κατάφερε να μεταδώσει τη μουσική στον ακροατή του.

3) Να εξαλείψουμε την υπάρχουσα σχέση δασκάλου-μαθητή και να την αντικαταστήσουμε με μία σχέση μουσικής επικοινωνίας «δούναι και λαβείν» (Lehrer, 1987).

Σε περιπτώσεις όπου τα λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονται με μη αποτελεσματικό τρόπο, ενδέχεται να προκληθεί άγχος στο μαθητή και συγκεκριμένα άγχος σκηνής και να επηρεαστεί αρνητικά η μουσική του απόδοση (Möller, 2004). Μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μια εκπαιδευτική διαδικασία στηριζόμενη στα λάθη (error-based training) μπορεί να αποδειχθεί περισσότερο αποδοτική από μια εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως βασικό της στόχο την άσκηση στην αποφυγή των λαθών (Keith and Frese, 2005; Heimbeck et al., 2003).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης στη διαχείριση λάθους (Error management training) είναι η Θεωρία Δράσης (Action Theory) (Hacker, 1998; Frese and Zapf, 1994). Η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει τα λάθη στη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ως πολύτιμες πηγές πληροφοριών, καθώς τα λάθη λειτουργούν ως ανατροφοδότηση για τις

πράξεις κάποιου και επισημαίνουν τα σημεία στα οποία χρειάζεται το άτομο να βελτιωθεί ή να διορθωθεί.

Γενικότερα, η ανατροφοδότηση επιτρέπει στο άτομο να εκτιμήσει το βαθμό στον οποίο πέτυχε τον επιδιωκόμενο στόχο του (Hacker, 1998; Frese & Zapf, 1994). Άλλωστε, τα λάθη αποτελούν ένα είδος αρνητικής ανατροφοδότησης που «δείχνουν» την απόσταση ανάμεσα στον επιθυμητό στόχο και την παρούσα κατάσταση (Frese & Zapf, 1994). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάκριση μεταξύ της λεγόμενης «Διαχείρισης Ρίσκου» (risk management), η οποία έχει ως στόχο την αποφυγή των λαθών κατά τη διάρκεια της σκηνικής παρουσίας, και της « Διαχείρισης Λάθους» ( Error management), η οποία εστιάζει και στοχεύει στην ελαχιστοποίηση των συνεπειών του λάθους ,όταν αυτό συμβαίνει ( Keith και Frese, 2008).

Οι Keith και Frese (2008) απέδειξαν ότι η εκπαίδευση στη διαχείριση του λάθους (Error Management Training) είναι πιο αποτελεσματική σε δομημένες διαδικασίες με ξεκάθαρες δυνατότητες ανατροφοδότησης. Μια τέτοια δομημένη διαδικασία είναι και η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, στην οποία η συζήτηση και η ανάλυση των λαθών παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη μουσική εξέλιξη του σπουδαστή.

Τα παραπάνω μπορούν να ενταχθούν στα πλαίσια μιας προσέγγισης μεταγνωστικής που περιλαμβάνει την ανοχή στο λάθος κατά τη διάρκεια της μουσικής πράξης. Πρόκειται για τη «Διδασκαλία και Μάθηση φιλική στα λάθη» ( Error-friendly Teaching and Learning) . Η φιλική αντιμετώπιση των λαθών (Error Friendliness) είναι μια προσέγγιση μέσω της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν να μειώνουν τις δυσάρεστες συνέπειες των ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων (Sprychiger, 2012). Αρκετοί μουσικοψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι μια δημιουργική προσέγγιση στα λάθη ενσωματώνει στη μαθησιακή διαδικασία την ανατροφοδότηση που προέρχεται από τα ίδια τα λάθη (Ericsson,1996; Ericsson et al.,1993).

Μία τέτοιου είδους γνωστική και μεταγνωστική εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ευεργετική και αποδοτική στους μουσικούς που αντιμετωπίζουν άγχος σκηνης. Όπως υποστηρίζει η Kenny (2004), ορισμένα σωματικά συμπτώματα του άγχους σκηνης που λειτουργούν διασπαστικά για τον ερμηνευτή δεν μπορούν να εξαλειφτούν τελείως. Μπορούμε όμως να μειώσουμε τις δυσάρεστες συνέπειές τους με την κατάλληλη γνωστική εκτίμηση. Σύμφωνα με την ίδια πάντα ερευνήτρια, ο μουσικός ερμηνευτής, μέσω της διαδικασίας της γνωστικής εκτίμησης, αποφασίζει αν θα θεωρήσει ένα



περιστατικό ή μια κατάσταση ως στρεσογόνα ή μη. Οι ερμηνευτές καλούνται να αντιμετωπίσουν τις ψυχολογικές παραμέτρους διαφόρων καταστάσεων έκθεσης στο κοινό. Όσα περισσότερα, επομένως, γνωρίζουν οι ίδιοι και οι καθηγητές τους σχετικά με τις αιτίες των λαθών, τις ψυχολογικές συσχετίσεις των προσδοκιών, των σκέψεων και των συναισθημάτων, τόσο περισσότερο είναι σε θέση να προσαρμοστούν γνωστικά και να ενισχύσουν την πεποίθησή τους σε μια ικανοποιητική απόδοση (Kruse-Weber, 2014).

Για την ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης του λάθους και την καλή προετοιμασία της δημόσιας εμφάνισης ενός μουσικού προτείνονται από τους ερευνητές μια σειρά ασκήσεων νοητικού και κινητικού συντονισμού (Westney, 2003). Για παράδειγμα, το παίξιμο του οργάνου με κλειστά μάτια, νοητικές ασκήσεις, το παίξιμο μετά από αθλητικές δραστηριότητες (με αυξημένη αρτηριακή πίεση), το παίξιμο κατά τη διάρκεια της νύχτας και η εκτέλεση με λάθη (Norris, 2009). Το πιο σημαντικό όλων, όμως, είναι ένα κλίμα θετικό στα λάθη. Τέλος, σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν ο αυτοσχεδιασμός, η ανάπτυξη της φαντασίας, η ευρηματικότητα και η ανάληψη ρίσκου (Garnett, 2013).

Αναφορικά με την ανάληψη ρίσκου, αξίζει να σημειωθεί ότι η αίσθηση του ρίσκου αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο θετικής έκβασης μιας διαδικασίας. Δεν είναι, επομένως, μία κατάσταση που κανείς μπορεί να τη χαρακτηρίσει εκ των προτέρων ως αρνητική ή «επικίνδυνη». Τα άτομα που αντιμετωπίζουν θετικά την έννοια του ρίσκου, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε μία δράση ανεξάρτητα από τις συνέπειές της. Βέβαια, η γνωστική εκτίμηση του ρίσκου είναι υποκειμενική και εξαρτώμενη από την αντίληψη του ατόμου. Αντίθετα, όταν κανείς χαρακτηρίσει μια κατάσταση ως «απειλητική», αποκτά απέναντί της μια στάση παθητική, αμυντική ή /και αρνητική. Οι συνέπειες μπορούν να καταλήξουν αρνητικές, καθώς οι απειλές είναι περιστατικά που συμβαίνουν εκτός «πεδίου μάχης» και μπορούν να «κλονίσουν» την αίσθηση ασφάλειας του ατόμου (Thomas, 2004). Επομένως, σύμφωνα με τον παραπάνω διαχωρισμό, ένας μουσικός που χαρακτηρίζει την κατάσταση έκθεσής του στο κοινό ως «απειλητική», έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξει μια παθητική, αμυντική ή ακόμη και αρνητική στάση απέναντι σε αυτήν την έκθεση και, συνεπακόλουθα, να βιώσει, ενδεχομένως, άγχος σκηνης. Αντίθετα, αντιμετωπίζοντας την έκθεση στο κοινό ως «ρίσκο», μένει ανοιχτό το ενδεχόμενο μιας θετικής έκβασης και δεν είναι δεδομένο ότι ο μουσικός θα νιώσει να απειλείται η αίσθηση ασφάλειάς του. Τις παραπάνω διαπιστώσεις θα μπορούσε να χειριστεί και ενδεχομένως να αξιοποιήσει ο καθηγητής του μουσικού οργάνου προκειμένου να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά και τη στάση του μαθητή του αναφορικά με

την παρουσία του στη σκηνή και τα συναισθήματα που συνδέονται με την κατάσταση αυτή.

### **3.4.3. ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΒΑΘΜΟΥ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΜΙΑΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ(SKILLS-CHALLENGE BALANCE) ΤΟΥ/ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ**

Ο Fullagar και οι συνεργάτες του (2012) πραγματοποίησαν διαχρονική έρευνα, όπου μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στην ισορροπία δεξιοτήτων-επιπέδου πρόκλησης, εμπειρίας ροής και άγχους σκηνής (Challenge-skill balance, flow and performance anxiety) σε 27 σπουδαστές μουσικής (τρομπέτα, φλάουτο, κρουστά, τραγούδι) σε πανεπιστήμιο στις Μεσοδυτικές Πολιτείες της Αμερικής, οι οποίοι σπουδαστές προετοιμάζονταν για επαγγελματική καριέρα είτε ως ερμηνευτές, είτε ως παιδαγωγοί της μουσικής.

Ο όρος «εμπειρία ροής» εισήχθη από τον Mihaly Csikszentmihalyi (1975) ο οποίος την όρισε ως μια υποκειμενική εμπειρία κατά την οποία το άτομο είναι ολοκληρωτικά αφοσιωμένο σε μια ευχάριστη δραστηριότητα. Χαρακτηριστική είναι η απόλυτη συγκέντρωση στη δραστηριότητα αυτή, όπου απουσιάζει κάθε μορφή διάσπασης της προσοχής και «παραμορφώνεται» η αίσθηση του χρόνου. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Csikszentmihalyi, 1997;)

Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην εν λόγω ερευνητική διαδικασία ερμήνευσαν στο τέλος του εξαμήνου ένα ρεσιτάλ σε συνθήκες αξιολόγησης. Στο παρελθόν όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ανάλογες εμπειρίες. Τα αποτελέσματα, μετά την ανάλυσή τους σε ένα πρώτο επίπεδο, έδειξαν τα εξής:

Τόσο η εμπειρία ροής, όσο και το άγχος σκηνής αλληλοεξαρτώνται από την ισορροπημένη σχέση ανάμεσα στις αντιλαμβανόμενες δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός έργου και στον αντιλαμβανόμενο βαθμό δυσκολίας-πρόκλησης που ενυπάρχει στο έργο αυτό. Δηλαδή, η εμπειρία ροής είναι περισσότερο πιθανό να συμβεί σε δραστηριότητες όπου υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις δεξιότητες και την πρόκληση. Αντίθετα, το άγχος σκηνής είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει η παραπάνω ισορροπία. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την θεωρία του Csikszentmihalyi, ότι η ισορροπία πρόκλησης-δεξιοτήτων αποτελεί έναν ισχυρό δείκτη πρόβλεψης για την εμπειρία ροής, ακόμη και σε μία αρκετά πολύπλοκη δραστηριότητα, όπως είναι η μουσική εκτέλεση.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των αποτελεσμάτων της παραπάνω έρευνας βρέθηκαν τα εξής:

α)Αναφορικά με την εμπειρία ροής, στους ερμηνευτές με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων, δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό πρόκλησης του έργου και στην εμπειρία ροής. Αντίθετα, υπήρχε σημαντικά ισχυρή συσχέτιση όταν οι αντιλαμβανόμενες δεξιότητες των ερμηνευτών ήταν από μέτριες ως υψηλές. Στους ερμηνευτές αυτούς, τα επίπεδα της εμπειρίας ροής ήταν υψηλότερα όσο αυξάνονταν η αντιλαμβανόμενη δυσκολία του μουσικού έργου.

β)Αναφορικά με το άγχος σκηνής, όταν το αντιλαμβανόμενο επίπεδο των δεξιοτήτων ήταν χαμηλό, δεν υπήρχε καμία συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης πρόκλησης του μουσικού έργου και του άγχους του ερμηνευτή. Σε αυτήν τη συνθήκη, τα επίπεδα του άγχους ήταν χαμηλά. Στους ερμηνευτές που θεωρούσαν ότι οι μουσικές τους ικανότητες ήταν από μέτριες ως υψηλές, η αντιλαμβανόμενη πρόκληση του έργου ήταν σημαντικά αρνητικά συσχετιζόμενη με το άγχος σκηνής. Ειδικότερα, οι δεξιότεχνες ερμηνευτές βίωσαν τα υψηλότερα επίπεδα άγχους όταν ερμήνευαν σχετικά εύκολα κομμάτια μουσικής. Αυτή η διαπίστωση διαψεύδει παλαιότερα ευρήματα των Csikszentmihalyi, (1990, 1988) και των Massimini & Carli, (1988), οι οποίοι συμπέραναν ότι όταν η πρόκληση του έργου είναι χαμηλή και οι απαιτούμενες δεξιότητες από μέτριες έως υψηλές, τότε το αποτέλεσμα είναι είτε η ανία, είτε η χαλάρωση του ερμηνευτή και όχι το άγχος.

Για τη σημασία της ισορροπίας δεξιοτήτων – απαιτήσεων ενός έργου μίλησαν και οι Jackson & Csikszentmihalyi (1999): ένα μέτριο επίπεδο άγχους ενισχύει την απόδοση, όταν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των ικανοτήτων του μαθητή και των απαιτήσεων του έργου και όταν αυτό ερμηνεύεται θετικά από τον ερμηνευτή( Jones et al, 1993) (ό. α. στο Osborne, 2015).

### **3.4.4. Ο ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΚΗΝΗΣ**

Ο Allen (2011) μελέτησε το δείγμα 36 μαθητών πιάνου ηλικίας 7-18 ετών προερχόμενων από την κατώτερη, μέση και ανώτερη εκπαίδευση. Τα κριτήρια επιλογής ήταν να παίζουν όλοι πιάνο 1-8 χρόνια, να έχουν βιώσει το άγχος σκηνής και να μην έχουν δεχτεί κάποιας μορφής ψυχολογική ή φαρμακευτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση του άγχους. Σκοπός της έρευνας ήταν να συγκρίνει τα επίπεδα του άγχους που βιώνουν οι σπουδαστές πιάνου σε συνθήκες ελεύθερου αυτοσχεδιασμού με τα επίπεδα άγχους που βιώνουν κατά την εκτέλεση ενός έργου ρεπερτορίου.

Το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ομάδες: Την πρώτη αποτέλεσαν υποκείμενα τα οποία είχαν παρακολουθήσει μόνο διδασκαλία αυτοσχεδιασμού, τη δεύτερη υποκείμενα που παρακολούθησαν διδασκαλία αυτοσχεδιασμού και παραδοσιακή διδασκαλία και την τρίτη υποκείμενα που παρακολούθησαν μόνο παραδοσιακή διδασκαλία.

Πριν την έναρξη της εμφάνισης, τα υποκείμενα συμπλήρωσαν το STAIC State Anxiety pretest, στη συνέχεια εκτέλεσαν ένα έργο αυτοσχεδιασμού ή/και ένα έργο ρεπερτορίου και αμέσως μετά την εμφάνιση, συμπλήρωσαν το STAIC State Anxiety posttest.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις παρακάτω υποθέσεις: 1) η απόλυτη ελευθερία της έκφρασης μείωσε το άγχος των μαθητών. 2) Οι μαθητές βίωναν λιγότερο άγχος στη συνθήκη κατά την οποία το κοινό θεωρούνταν ακατάλληλο να κρίνει την απόδοσή τους. Οι μαθητές πριν την εκτέλεση του έργου ρεπερτορίου παρουσίαζαν περισσότερη νευρικότητα από ό,τι πριν τον αυτοσχεδιασμό.

Σε αντίθετα, ωστόσο, αποτελέσματα οδηγήθηκαν οι Gagnon & Greech (2019), οι οποίοι μελέτησαν το Άγχος Σκηνής που βιώνουν σπουδαστές της τζαζ μουσικής. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το πώς βίωναν οι σπουδαστές της τζαζ μουσικής το Άγχος Σκηνής(MPA) σε σχέση με το άγχος ως στοιχείο της προσωπικότητάς τους (trait anxiety). Το δείγμα αποτέλεσαν 73 σπουδαστές τζαζ μουσικής ηλικίας 18 και άνω, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα τζαζ μουσικής εκπαίδευσης μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των αποτελεσμάτων έγινε μέσω ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σπουδαστές της τζαζ μουσικής βίωναν άγχος σκηνής αρκετά υψηλό το οποίο, ωστόσο, ήταν ισχυρά συνδεδεμένο με το άγχος που βίωναν ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους.

### **3.4.5. ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΗΓΗΘΕΙΣΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ**

Οι Osborne & Kenny (2008) στηριζόμενες στην άποψη ότι οι προηγηθείσες αρνητικές εμπειρίες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη διαταραχών άγχους, μελέτησαν το ρόλο πρότερων ευαίσθητων εμπειριών στην εκδήλωση άγχους σκηνής (MPA) σε εφήβους μουσικούς.

Το δείγμα αποτέλεσαν 298 σπουδαστές μουσικής( 124 αγόρια και 174 κορίτσια) που φοιτούσαν σε λύκεια του Sydney της Αυστραλίας με μέσο όρο ηλικίας τα 14.23 χρόνια.

Από τους σπουδαστές ζητήθηκε να περιγράψουν γραπτώς τη χειρότερή τους εμπειρία και συγκεκριμένα τι ακριβώς συνέβη, πώς ένιωσαν, την τότε ηλικία τους, τα μέλη του κοινού και ο,τιδήποτε άλλο περιστατικό συνέβη ως συνεπακόλουθο της εμφάνισής τους στο κοινό. Οι περιγραφές τους βαθμολογήθηκαν και αφορούσαν τους παρακάτω έξι τομείς: περιστασιακούς και συμπεριφορικούς παράγοντες, συναισθηματικά, γνωστικά και σωματικά συμπτώματα του άγχους καθώς και την έκβαση της αρνητικής αυτής εμπειρίας τους . Βρέθηκε ότι το άγχος της προσωπικότητας και το φύλο αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες για τη εκδήλωση MPA. Επιπλέον, η ύπαρξη αρνητικών σκέψεων στην περιγραφή της χειρότερης εμπειρίας επιδείνωνε κι άλλο την πρόγνωση του MPA .

Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν την πιθανότητα οι προηγηθείσες αρνητικές εμπειρίες σε συνθήκες αξιολόγησης ή/και σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, να δημιουργούν ένα είδος ψυχολογικής ευαλωτότητας στο άτομο, η οποία να ευνοεί την εκδήλωση έντονων συμπτωμάτων άγχους σκηνής.

Σε πολλούς μουσικούς ερμηνευτές υπάρχουν αγχώδεις σκέψεις κατά τη διάρκεια μιας εμφάνισής τους στο κοινό. Οι σκέψεις αυτές δημιουργούν μια αρνητική εμπειρία. Αυτό μπορεί να συμβεί ακόμη και σε μουσικούς που διαθέτουν μακροχρόνια εκπαίδευση και εμπειρία. Σε πολλές περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται αυτές οι σκέψεις ως δείκτες πρόβλεψης μιας μελλοντικής τους παρόμοιας εμπειρίας. Το φαινόμενο αυτό επονομαζόμενο ως «αμυντικός πεσιμισμός»( defensive pessimism) μπορεί να είναι σε κάποιες περιπτώσεις ευεργετικό για το άτομο και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Παραδείγματος χάρη, να επέλθει μια ικανοποίηση στο άτομο, στην περίπτωση που τα

πράγματα δεν εξελιχθούν τόσο άσχημα όσο είχε προβλέψει. Εντούτοις, η συχνή και επαναλαμβανόμενη διάθεση του/της μουσικού να δημιουργεί προβλέψεις αποτυχίας σχετικά με μια επικείμενή του/της εμφάνιση στο κοινό, ενδέχεται να οδηγήσει σε μια κατάσταση που ονομάζεται αυτοεκπληρούμενη προφητεία( self-fulfilling prophecy). Σε αυτήν την κατάσταση το άτομο «έλκει» ,κατά κάποιον τρόπο, και τελικά βιώνει όντως τις δυσάρεστες εμπειρίες τις οποίες φοβόταν ότι θα βιώσει(Salmon, 1990).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι σπουδαστές που είχαν θετικές εμπειρίες από εμφανίσεις τους σε συνθήκες αξιολόγησης ανέφεραν θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις, ισχυροποιημένη μουσική ταυτότητα και αντιλαμβάνονταν τη μουσική μαθησιακή διαδικασία ως μια διαδικασία με ισχυρό νόημα για τους ίδιους. Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, για τις παραπάνω θετικές εμπειρίες είναι οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς και τους δασκάλους των μαθητών (Mitchel, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, η Mitchel (2017) ισχυρίστηκε ότι οι θετικές εμπειρίες που σχετίζονται με τις εμφανίσεις των μουσικών σε συνθήκες αξιολόγησης, έχουν τα εξής τρία κύρια χαρακτηριστικά: έχουν θετικά συναισθηματικά αποτελέσματα (Cameron & Carlisle, 2004), ενισχύουν και νοηματοδοτούν τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας (Zenker, 2004) και, τέλος, καλλιεργούν μια ισχυρή αίσθηση μουσικής ταυτότητας στο μαθητή (Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2002).

Οι προαναφερθείσες θετικές μουσικές εμπειρίες είναι πολύ σημαντικές καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Bandura, 1977) και της αυτό-αποφασιστικότητας του μαθητή (Ryan & Deci, 2000). Η υψηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί με τη σειρά της έναν ισχυρό δείκτη πρόβλεψης μιας μελλοντικής επιτυχίας σε συνθήκες αξιολόγησης (McCormick & McPherson, 2003).

#### **3.4.6. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΝΥΞΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΚΗΝΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ**

Τεχνικές που μειώνουν το άγχος σκηνής είναι καλό να εισάγονται από τα πρώτα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης αφού η εξέλιξη των μουσικών συχνά ξεκινά στην παιδική ή την εφηβική ηλικία.

Δεδομένης της σημασίας που έχουν οι αρνητικές σκέψεις που σχετίζονται με τη μουσική εκτέλεση στην εκδήλωση άγχους σκηνής, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα περιλαμβάνει τον έλεγχο και τη διαχείριση γνωστικών λειτουργιών αξιολόγησης που σχετίζονται με τη μουσική ερμηνεία.

Έρευνες αναφορικά με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για το άγχος σκηνής σε μεγαλύτερους μουσικούς έδειξαν ότι στην αντιμετώπισή του άγχους συμβάλλουν αποτελεσματικά οι τεχνικές γνωστικής αναδόμησης, οι οποίες βοηθούν το άτομο αρχικά να αναγνωρίσει τις αρνητικές σκέψεις, τις σκέψεις αυτοκαταστροφής, καθώς και αυτές που δεν σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα που καλείται το άτομο να φέρει εις πέρας και στη συνέχεια να τις αντικαταστήσει με άλλες περισσότερο ρεαλιστικές, βοηθητικές και δημιουργικές (Harris, 1987).

Η ερευνητική βιβλιογραφία της μουσικής εκπαίδευσης προτείνει ότι το άγχος σκηνής των μουσικών μπορεί να μειωθεί μέσω διαφόρων παιδαγωγικών στρατηγικών μεταξύ των οποίων είναι η κατάλληλη και επαρκής προετοιμασία, όπως και μέσω γνωστικών διαδικασιών, όπως η μορφολογική και αρμονική ανάλυση του μουσικού έργου, η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της μουσικής μνήμης (Haid, 1999). Εντούτοις, η ποιότητα της μουσικής ερμηνείας είναι αποτέλεσμα συντονισμένης προσπάθειας, που απαιτεί πολλαπλές δεξιότητες σωματικές, ψυχολογικές και μουσικές (Williamson, 2004).

Οι Osborne & Kenny(2008) προτείνουν τα ακόλουθα προγράμματα ερμηνευτικής προετοιμασίας για εφήβους βασιζόμενα στα αποτελέσματα της αντίστοιχης έρευνάς τους.

1)Οι δυσάρεστες συνέπειες που συνδέονται με πρόωρες εμπειρίες μουσικής εμφάνισης σε συνθήκες αξιολόγησης μπορούν να ελαχιστοποιηθούν, αν παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει συχνά σε εκδηλώσεις μειωμένου άγχους και έτσι να αντιληφθεί ο τελευταίος ότι η μουσική εκτέλεση παρουσία κοινού είναι ένα αναπόσπαστο, διασκεδαστικό και διαχειρίσιμο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, το ρεπερτόριο προτείνεται να είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων του μαθητή και τα έργα να έχουν μαθευτεί σε σημείο αυτοματοποίησης πριν παρουσιαστούν σε κοινό.

2)Να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία στοιχεία ψυχολογικών δεξιοτήτων μέσω των οποίων οι σπουδαστές μουσικής θα ενθαρρύνονται να παρέχουν οι ίδιοι ανατροφοδότηση της ερμηνείας τους και θα διδάσκονται τον τρόπο να αποτρέψουν ή να διαχειριστούν ενδεχόμενη εκδήλωση άγχους στη σκηνή τροποποιώντας προβληματικές

συμπεριφορές και αντικαθιστώντας τες με άλλες πιο ρεαλιστικές, αποδοτικές και βοηθητικές (Kenny, 2004; Rae & McCambridge, 2004).

Αν στα πρώτα βήματα της μουσικής πορείας ενός μαθητή θεωρηθεί ως προτεραιότητα να ενσωματωθεί η διδασκαλία και ψυχολογικών δεξιοτήτων και όχι μόνο τεχνικών, τότε πετυχαίνεται ευκολότερα το να εστιάσει ο μαθητής στη μουσική ερμηνεία και να μείνει συγκεντρωμένος σε αυτήν κάτω από συνθήκες υψηλού άγχους (Weinberg & Williams, 2001).

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Συμπερασματικά, όταν κανείς αναφέρεται στο άγχος είναι καλό να έχει στο νου του ότι αναφέρεται σε έναν φυσικό αμυντικό μηχανισμό απαραίτητο για την επιβίωση του ανθρώπου (Emery & Beck, 1985). Επομένως, εξ'ορισμού, δεν πρόκειται για ένα απειλητικό ή καταστροφικό συναίσθημα. Αντίθετα, μάλιστα, ενδέχεται υπό προϋποθέσεις να έχει και ευεργετική δράση σε αυτόν που το βιώνει.

Το άγχος σκηνης είναι μια ιδιαίτερη μορφή άγχους που τη χαρακτηρίζει μια έντονη σωματική διέγερση, η οποία συνοδεύεται από συμπτώματα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά και σχετίζεται με την έκθεση στο κοινό.

Σε πολλές περιπτώσεις, το άγχος αυτό είναι λειτουργικό και συμβάλλει στην κινητοποίηση του ατόμου (Hamann & Sobaje, 1983). Συχνά, ωστόσο, συνοδεύεται από έναν υπερβολικό και επίμονο φόβο που σχετίζεται με την έκθεση στο κοινό και την ενδεχόμενη αρνητική κριτική που ενδεχομένως να εισπράξει το άτομο από αυτήν τη δημόσια εμφάνισή του και οδηγεί, ενίοτε, σε αποδιοργάνωση και δυσλειτουργία. Τότε μιλάμε για τη λεγόμενη «Κοινωνική Φοβία» (Barlow, 2000; Rapee & Heimberg, 1997; Clark & Agrad, 1991). Το αποτέλεσμα είναι, τις περισσότερες φορές, να πλήττεται η εκτελεστική ικανότητα του ατόμου και να μειώνεται η ποιότητα της απόδοσής του. Όσον αφορά στους μουσικούς, έχουν καταγραφεί πολυάριθμες βιβλιογραφικές αναφορές, στις οποίες γίνεται σαφές ότι το άγχος σκηνης αποτελεί μια πραγματικότητα δυσάρεστη για έναν πολύ μεγάλο αριθμό σπουδαστών και επαγγελματιών. Μάλιστα, η εκδήλωση του συναισθήματός αυτού δεν μοιάζει να περιορίζεται όσο μεγαλώνει η εμπειρία και η εκπαίδευση του μουσικού.



Είναι δεδομένο ότι η μουσική εκτέλεση είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα υψηλών γνωστικών, κινητικών και συναισθηματικών απαιτήσεων και για αυτόν τον λόγο εύκολα πληττόμενη από το άγχος. Συγκεκριμένα, σε κατάσταση άγχους έχει βρεθεί ότι οι αρνητικές σκέψεις σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα συμπτώματα είναι αυτές που κυρίως μπορούν να οδηγήσουν σε διάσπαση της προσοχής του μουσικού ερμηνευτή, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα της μουσικής του εκτέλεσης (ιδιαίτερα της καλλιτεχνικής έκφρασης) και, έτσι, η εκτέλεση να παίρνει έναν χαρακτήρα αμυντικό και όχι δημιουργικό (Fogle, 1982). Μία τέτοια εμπειρία καθίσταται δυσάρεστη ή ακόμη και οδυνηρή για τον μουσικό και τον οδηγεί σε απογοήτευση και ενίοτε σε παραίτηση.

Πολλοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και καθορίζουν την ένταση των συμπτωμάτων άγχους σκηνής για το μουσικό. Σε αυτούς ανήκουν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του μουσικού ερμηνευτή ( εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικογενειακό), οι μουσικές του δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του . Από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αξιοσημείωτη είναι η τελειομανία, η οποία εξ'ορισμού ταυτίζεται με το άγχος( Kenny & Osborne, 2006). Τα άτομα με τελειομανία έχουν υψηλές προσωπικές απαιτήσεις και έντονη ανησυχία για την κριτική των άλλων, στοιχεία τα οποία τα καθιστούν περισσότερο ευάλωτα στην εκδήλωση άγχους και ειδικότερα στην εκδήλωση άγχους σκηνής.

Δεδομένης της επίδρασης που ασκεί το άγχος σκηνής στη μουσική εκτέλεση, είναι δυνατό να καθορίσει την καλλιτεχνική, αλλά και γενικότερα την επαγγελματική εξέλιξη ενός μουσικού. Τίθεται, επομένως, εύλογα το θέμα της διερεύνησης των παραγόντων που συνδιαμορφώνουν το συναίσθημα αυτό από μια εκπαιδευτική σκοπιά.

Η διερεύνηση αυτή κινήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε δύο βασικούς άξονες:

α) στο ρόλο των κινήτρων που ωθούν το σπουδαστή του μουσικού οργάνου να συμμετέχει σε μια μουσική εκπαιδευτική διαδικασία.

β) στο ρόλο της συναισθηματικής μετάδοσης και, συγκεκριμένα, της μετάδοσης συναισθημάτων άγχους, αλλά και θετικών συναισθημάτων από τον καθηγητή του οργάνου στο σπουδαστή και το αντίστροφο.

α) Αναφορικά με το ρόλο των κινήτρων καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα: όταν τα κίνητρα του σπουδαστή για τη συμμετοχή του στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία

είναι ενδογενή, τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να νιώσει ο τελευταίος προσωπική ευχαρίστηση, όπως και να παρουσιάσει υψηλή συγκέντρωση προσοχής και αφοσίωση, παράγοντες οι οποίοι μειώνουν τα ενδεχόμενα συμπτώματα του άγχους αυξάνοντας ταυτόχρονα την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Αντιθέτως, όταν η κινητοποίηση είναι εξωτερική (αμοιβές, συνθήκες αξιολόγησης, ανταγωνιστικές συνθήκες, ικανοποίηση προσδοκιών τρίτων), ο φόβος της αξιολόγησης και της ενδεχόμενης αρνητικής κριτικής αυξάνεται, η προσοχή του μουσικού ερμηνευτή διασπάται και γίνεται περισσότερο επιρρεπής στο άγχος της σκηνής, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει αρνητικά τη μουσική του απόδοση και πλήττεται, επακόλουθα, η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς του (Lehrer, 1987).

Επομένως, καθίσταται καθοριστικής σημασίας η ενίσχυση των ενδογενών κινήτρων του μαθητή μέσω των παρακάτω : θετική ανατροφοδότηση, δημιουργία θετικών προκλήσεων, ανάπτυξη της αίσθησης αυτονομίας και προσωπικού ελέγχου, ενίσχυση της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας του (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981).

β) Όσον αφορά στη συναισθηματική μετάδοση, πρόκειται για μια διαδικασία αναπόφευκτη στην εκπαιδευτική σχέση, όπου οι δύο εμπλεκόμενοι (καθηγητής/τρια-μαθητής/τρια) μπορούν να λειτουργούν ταυτόχρονα σαν «πομποί» και «δέκτες» διαφόρων συναισθημάτων. Η μετάδοση αυτή, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορεί να συμβεί άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα μέσω της διαδικασίας της μίμησης (Hatfield et al., 1994), ή μέσω της ενσυναίσθησης (Bandura, 1969; Stotland, 1969).

Η συναισθηματική αυτή μετάδοση αφορά τόσο τη μετάδοση συναισθημάτων άγχους, όσο και τη μετάδοση θετικών συναισθημάτων. Πάνω στις αρχές της μετάδοσης των θετικών συναισθημάτων βασίστηκε και η λεγόμενη «Θετική Εκπαίδευση» (Seligman, et al., 2009), η οποία είναι κλάδος της Θετικής Ψυχολογίας (Patson & Waters, 2015). Ο καθηγητής του μουσικού οργάνου, εφαρμόζοντας τη διαδικασία της Θετικής Εκπαίδευσης, αντί να προσπαθεί να περιορίσει τα δυσάρεστα συναισθήματα του μαθητή του, καλείται να δημιουργήσει και να συντηρήσει ένα κλίμα θετικών συναισθημάτων, το οποίο θα δρα αποτρεπτικά ή προστατευτικά ενάντια στα αρνητικά συμπτώματα του άγχους σκηνής. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, ο σπουδαστής ενός μουσικού οργάνου ενισχύει την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς του αποκτώντας θετικές εμπειρίες, οι οποίες αποδεδειγμένα μειώνουν τις πιθανότητες να εκδηλωθεί άγχος σκηνής.

Επιπλέον, εγείρει έντονο προβληματισμό η ισχυρή επίδραση που ασκεί σε μια εκπαιδευτική σχέση ο τρόπος διαχείρισης του λάθους. Το λάθος και η συνυπάρχουσα προσπάθεια αποφυγής του είναι αδιαμφισβήτητα μια πηγή άγχους για το σπουδαστή (Cox & Kenardy, 1993; Frost et al., 1990). Αν, ωστόσο, το λάθος αξιοποιηθεί ως μια μορφή αρνητικής ανατροφοδότησης, η οποία παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στο σπουδαστή για την απόσταση που τον χωρίζει από το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ericsson, 1996; Ericsson et al., 1993), τότε μπορούν να υπάρξουν δημιουργικά μαθησιακά αποτελέσματα και να μειωθούν οι πιθανότητες εκδήλωσης συμπτωμάτων άγχους σκηνής.

Εν κατακλείδι, ο καθηγητής του οργάνου, πέρα από τους καθαρά μαθησιακούς στόχους του, όπως είναι για παράδειγμα να παρέχει τις ανάλογες γνώσεις, να ενισχύει τις τεχνικές δεξιότητες του μαθητή και να τον εξοικειώνει με το αντίστοιχο ρεπερτόριο, θα ήταν εξαιρετικά ευεργετικό, σύμφωνα πάντα με τα προαναφερθέντα συμπεράσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να ενσωματώσει στην μουσική εκπαιδευτική διαδικασία τη διδασκαλία μηχανισμών διαχείρισης του άγχους, ή/και να δημιουργήσει από κοινού με το μαθητή του ένα περιβάλλον θετικό, ισχυρής ενδογενούς κινητοποίησης, και αποδοχής, όπου το άγχος δεν θα βρίσκει «πρόσφορο έδαφος» να αναπτυχθεί. Μία τέτοια οπτική θα μπορούσε, όχι απλά να μην αποπροσανατολίζει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά, αντίθετα, να την ενισχύσει και, ενδεχομένως, να οδηγήσει το μαθητή στο να αντιληφθεί τη μουσική ερμηνεία ως μια μορφή επικοινωνίας του ερμηνευτή με το κοινό, όπως και είναι πραγματικά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adelmann, P. K., & Zajonc, R. B. (1989). Facial reference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 40, 249–280.
- Allen, R. (2011). Free improvisation and performance anxiety among piano students. *Psychology of Music* 41(1) 75–88
- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92–98.
- Andersen, M.B.(2009). The “ canon ” of psychological skills training for enhancing performance. In K.F. Hays (Ed.) , *Performance Psychology in action: A casebook for working with athletes, performing artists, business leaders and professionals in high risk occupations(pp. 11-34)*. Washington, DC: American Psychological Association
- Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping. *San Francisco: Jossey-Bass*
- Appel, S.S. (1974). Modifying solo performance anxiety in adult pianists. *Doctoral dissertation*, Columbia University
- Bakker, A.B. (2005) Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experience *Journal of Vocational Behavior* 66, 26–44
- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Bandura , A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Adv. Behav. Res. Ther.* 1. 237-269.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *Am. Psychol.* 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. and Adams, N. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioural change. *Cog. Ther. Res.* 1, 287-310.
- Bandura , A., Adams, N., Hardy, A. and Howells, A. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cog. Ther. Res.*4, 39-66.
- Bandura, A., Reese, L. and Adams, N. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *J. Person. sot. psychol.* 43, 5-21.
- Barlow, D. H. (1988). Anxiety and its disorders. *New York: Guildford Press*.
- Barlow, D. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.

- Bartosch, J., Groll-Knapp, E., Haider, M., Piperik, M. and Schulz, W. (1981). In: M. Piperik (ed.). *Stress and Music*. Vienna: Wilhem Braumuller.
- Beck, A.T. & Emery, G.(1985).*Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. *New York Basic Books*.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Bereznicki, B., Brown, D., Toomey, R., & Weston, J. (2008). At the heart of what we do: values education at the centre of schooling. The final report of the values education good practice schools project—stage 2. *Carlton South: Curriculum Corporation*.
- Berkowitz, M. C. (2005). Character education: parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Bögels, S. M., Alden, L., Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D. S., Stein, M. B., & Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: questions and answers for the DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27(2), 168–189.
- Boltz, M.G. (1994) Changes in internal tempo and effects on the learning and remembering of event durations. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn* 20:1154–1171
- Brdar, I., & Kashdan, T. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: an empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44, 151–154. doi:10.1016/j.jrp.2009.12.001.
- Brotons, M. (1994). Effects of Performing Conditions on Music Performance Anxiety and Performance Quality. *Journal of Music Therapy*, 31, 63-81.
- Bruce, T. J., & Barlow, D. H. (1990). The nature and role of performance anxiety in sexual dysfunction. In H. Leitenberg (Ed.). *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 357-384). New York: Plenum.
- Bruch, M. A. & Heimberg, R. G. (1994). Differences in perceptions of parental and personal characteristics between generalized and nongeneralized social phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 155–168.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: *The New American Library*. Carver, C, S.,
- Cameron, L., & Carlisle, K. (2004). What kind of social climate do we create in our music classrooms? In L. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 21–38). Waterloo, Ontario: Canadian

## Music Educators' Association

Campos, J. J., & Sternberg, C. R. (1981). Perception, appraisal and emotion: The onset of social referencing. In M. Lamb & L. Sherrod (Eds.), *Emotion* (pp. 1–84). Monterey, CA: Brooks/Cole

Clark, D. M., & Agras, W. S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry*, 148(5), 598–605.

Coen, S. & Bodner, E.(2018). The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians. *Psychology of music* 1-16

Cox, W. J., and J. Kenardy. 1993. "Performance Anxiety, Social Phobia, and Setting Effects in Instrumental Music Students." *Journal of Anxiety Disorders* 7 (1): 49–60.

Coyne, J.C. & Downey, G. (1991). Social factors and psychopathology: Stress, social support, and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 42, 401–25.

Craft, L.L., Magyar, T.M., Becker, B.J., Feltz, D.L.(2003). The relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 and sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 44-65

Craske, M.G. and Craig, K.D.(1984.) musical performance anxiety: the three-systems model and self-efficacy theory *Behav. Res. Ther.* Vol. 22, No. 3, pp. 267-280, Great Britam.

Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play. *San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

Csikszentmihalyi, M. (1988). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 3–14). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life.* New York: Harper Collins

Custodero, L. A. (2003). Perceptions of challenge: a longitudinal investigation of children's music learning. *Arts and Learning*, 19, 23–53

deCharms, R. (1968). *Personal causation.* New York: Academic Press

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.

Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972, April). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–1

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories : Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, Penn: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2007). *Mindset*. New York: Random House.

Egilmez, H.O. (2015) Pre-service music teachers' piano performance self efficacy belief inversely related to musical performance anxiety levels. *Educational Research and Reviews* Vol. 10(18), pp. 2558-2567 DOI: 10.5897/ERR2015.2439

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.

Emmons, R. A., & King, L. A. (1988). Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1040-1048

Ericsson, K. A. (ed.). (1996). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*. Mahwah, NJ: Erlbaum

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., and Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychol.Rev.*100,363–406.doi: 10.1037//0033-295x.100.3.363

Eysenck, H. (1978). Expectations as causal elements in behavioural change. *Adv. Behav. Res. Ther.* 1, 171-175.

Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical Problems Among ICSOM Musicians: Overview of a National Survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 1-8.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Mosher, S. W. (1991). Perfectionism, self-actualization, and personal adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6,147-160.

Fogle, D. O. (1982). Toward effective treatment for music performance anxiety. *Psychotherapy*, pp. 368-375.

Fredrikson, M. & Gunnarsson, R. (1992). Psychobiology of Stage Fright - the Effect of Public Performance on Neuroendocrine, Cardiovascular and Subjective Reactions. *Biological Psychology*, 33, 51-61.

Frese, M., and Zapf, D. (1994). "Action as the core of work psychology. A German approach," in *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 4 271-340

Frost, R. O., I-Imberg, R., Holt, C., Mattia, J., & Neubauer, A. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.

Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.

Frost, R. O., Lahart, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469-490.

Frost, R., & Marten, P. (1990). Perfectionism and evaluative threat. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 559--572.

Fullagar, C.J., Knight, P.A., & Sovern, H.S.(2012) Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety *Applied Psychology: an international review*, doi: 10.1111/j.1464-0597.2012.00494.

Gabbard, G. O. (1980-81). Stage fright: Symptoms and causes. *The Piano Quarterly*, 112, 11-15.

Gagnon, G.M. & Creech, A. (2019): Cool jazz: music performance anxiety in jazz performance students, *Music Education Research*, DOI:10.1080/14613808.2019.1605346

Garnett, D. (2013). Practicing on the bandstand. Some Thoughts about Miles Davis, Improvisation & Business. Available at:<http://www.atomicdirect.com/blog/communication/practicing-on-the-bandstand-some-thoughts-about-milesdavis-improvisation-business/> (accessed March 19,2014).

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The selfdetermination perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). New York: Wiley.

Hacker, W. (1998). Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. *General Industrial Psychology: Mental Regulation of Working Activities*. Bern, Switzerland: Huber.

Haid, K. (1999). Coping with performance anxiety. *Teaching Music*, 7(1), 40–41, 60

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680 doi:10.1080/14613800020029914



- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model of synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Hamann, D. L. (1981). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. Paper presented at the meeting of the Music Educators National Conference, Minneapolis.
- Hamann, D. L. (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, 30, 77–90.
- Hamann, D. L. and Herlong, S. (1980). Response to anxiety in musical performance. Paper presented at the meeting of the Music Educators National Conference, Miami Beach, April.
- Hamann, D. L. and Herlong, S. (1982). Response to anxiety in musical performance. *String Vibrations*, 9 (2), 13-15
- Hamann, D. L. and Sobaje, M. (1981). Anxiety and the college musician: a study of performance conditions and subject variables. Paper presented at the meeting of the College Music Society's Annual Conference, Cincinnati, October.
- Hamann, D.L., Sobaje, M. (1983) Anxiety and the college musician: a study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music* 11:37–50
- Haniachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hanton, S., Mellalieu, S. D., & Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of Sport & Exercise*, 5(4), 477–95.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352–1363.
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1998). The joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation: A mediational analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657–689.
- Hardy, L. (1990) A catastrophe model of performance on sport. In J.G. Jones & L. Hardy (eds), *Stress and Performance in Sport* (pp.81-106). Chichester, England: John Wiley
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities and why are they important? In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1–20). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harris, S. R. (1987). Brief cognitive-behavioural group counselling for musical performance anxiety. *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance*, 4(1), 3–9.

- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University press
- Havas, K (1973). *Stage fight: Its causes and cures, with special reference to violin playing*. London: Bosworth and Co.
- Heimbeck, D., Frese, M., and Sonnentag, S. (2003). Integrating errors in the training process. The function of error management instructions and the role of goal orientation. *Pers. Psychol.* 56, 333–361. doi: 10.1111/j.1744-6570.2003.tb00153.x
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1989). The Multidimensional Perfectionism Scale: Development and validation. *Canadian Psychology*, 30, 339 (Abstract).
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990). Dimensions of perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of Social Behavior and Personality* 5, 423-438.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & TurnbuU, W. (1992). Perfectionism and Multiphasic Personality Inventory (MMPI) indices of personality disorder. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 323-335.
- Hewitt, P. L., Flett, L., & Weber, C. (in press). ?? Perfectionism, hopelessness, and suicide ideation. *Cognitive Therapy and Research*.
- Holloway, W., McNally, R.J.(1989): Effects of anxiety sensitivity on the response to hyperventilation. *J Abnorm psycho* 96: 330-334
- Hong, Y., Chiu, C., & Dweck, C. S. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 77(3), 588-599.
- House, J.S. *Job stress and social support*. Reading, MA: Addison Wesley, 1981.
- Huang, M.S. (2001). *Coping with Performance Anxiety: College Piano Students' Perceptions of Performance Anxiety and Potential Effectiveness of Deep Breathing, Deep Muscle Relaxation, and Visualization*. *Doctoral dissertation* Florida State University Libraries
- Im, T.(2012) *The Effects of Emotional Support and Cognitive Motivational Messages on Math Anxiety, Self-Efficacy, and Math Problem Solving*. *Doctoral Dissertation*. Florida State University Libraries
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jones, G., Swain, A., & Hardy, L. (1993). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with performance. *Journal of Sports Sciences*, 11(6), 525–32.

- Jones, G., Hanton, S., & Swain, A. (1994). Intensity and interpretation of anxiety symptoms in elite and non-elite sports performers. *Personality & Individual Differences*, 17(5), 657–63.
- Jones, G., Hanton, S.(2001) Pre- competitive feeling states and directional anxiety interpretations. *Journal of Sports Sciences*, 19, 385-95
- Kaspersen, M. & Gotestam, K. G. (2002). A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *European Journal of Psychiatry*, 16, 69-80.
- Keith, N., and Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *J. Appl. Psychol.* 90, 677–691. doi: 10.1037/0021-9010.90. 4.677
- Keith, N., and Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *J. Appl. Psychol.* 93, 59–69. doi: 10.1037/0021-9010.93. 1.59
- Kemp, A.(1981). The Personality Structure of the Musician: *Psychology of music* Volume: 9 issue: 1, page(s): 3-14 <https://doi.org/10.1177%2F03057356810090010201>
- Kennett, D., & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology*, 26(3), 441-457.
- Kenny,D.T.(2004).Music performance anxiety: is it the music, the performance or the anxiety? *Music Forum* 10,38–43.
- Kenny, D. T. (2011). The psychology of music performance anxiety. *Oxford: Oxford University Press*.
- Kenny, D. T., & Ackermann, B. (2008). Anxiety in public performance, stress and health issues for musicians. In S. Hallam, Cross, I., Thaut M. (Ed.), *Oxford Handbook of Music Psychology*.UK: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Davis, P. and Oates, J.( 2004). “Music Performance Anxiety and Occupational Stress Amongst Opera Chorus Artists and Their Relationship With State and Trait Anxiety and Perfectionism.” *Journal of Anxiety Disorders* 18 (6): 757–777.
- Kenny, D.T., & Osborne, M.S.(2006) Music performance anxiety: New insights from young musicians *Advances in Cognitive Psychology* vol. 2 ,no 2-3 p. 103-112
- Kenny, D. T., Fortune, J.M. & Ackermann, B. (2013). “Predictors of Music Performance Anxiety During Skilled Performance in Tertiary Flute Players.” *Psychology of Music* 41 (3): 306–328.
- Kessler, M. (1983). Tension in performance. *Piano Guild Notes*, ( 3 ) , 10.
- Kirchner, J. M. (2002.) Performance anxiety in solo piano playing (*Doctoral dissertation*). University of Oklahoma, OK.

- Kirschenbaum, D. S., Ordman, A. M., Tomarken, A. J., & Holtzbauer, R. (1982). Effects of differential self-monitoring and level of mastery on sports performance: brain power bowling. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 335–342. doi:10.1007/ BF01173581.
- Kivimäki, M. (1995). Test anxiety, below-capacity performance, and poor test performance: intrasubject approach with violin students. *Personality and Individual Difference*, 18(1), 47–55. doi:10.1016/0191-8869(94)00115-9.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- Kruse-Weber, S., Parncutt, R. (2014) Error management for musicians: an interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in Psychology , Cognitive Science* Vol.5 , 777. 1-14
- Lang, P. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behaviour modification. *Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change* (Edited by Bergin A. and Garfield S.). Wiley. New York.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education* 45, 480- -496.
- Lehrer, P. M. (1987). A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 143–153.
- Liu, P.(2016) Music performance anxiety among college piano majors in Taiwan. Doctor dissertation. Boston University OpenBU
- Lund, D. R. (1972). A comparative study of three therapeutic techniques in the modification of anxiety behavior in instrumental music performance (*Doctoral dissertation. University of Utah*,). *Dissertation Abstracts International*, 33, 1189A.
- Marchant-Haycox, S. E. & Wilson, G. D. (1992). Personality and Stress in Performing Artists. *Personality and Individual Differences*, 13, 1061-1068.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily life. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266–287). New York: Cambridge University Press
- McCormick ,J., McPherson, G.E. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Anal. *Psychol. Music* 31(1):37–51. doi10.1177/0305735603031001322
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35. doi:10.1177/0305735605048012.
- McPherson, G.E. , McCormick ,J.(2006). Self- efficacy and music performance. *Psychology of music* 34, 322-36

- McPherson, G. E., & Welch, G. (Chief Eds.), (2012). *The Oxford handbook of music education* (Volume 1), New York: *Oxford University Press*.
- McCoy, L. H. (1998). *Musical Performance Anxiety Among College Students: An Integrative Approach*.
- Meichenbaum, D. (1972) cognitive modification of test anxious college students. *J. Cl. Psychology* 39: 370-378
- Mitchell, N. (2017) Beginning and intermediate piano students' experiences participating in evaluative performances. *International Journal of Music Education* Vol. 35(4) 515– 525
- Möller, H. (2004). *Musikeralltag: Lampenfieber und Aufführungsangst. Formen, Ursachen und praktische Hinweise*. Available at: [www.rhoenlinikumag.com/rka/csm/psk\\_2/deu/download/Schriftenreihe3.pdf](http://www.rhoenlinikumag.com/rka/csm/psk_2/deu/download/Schriftenreihe3.pdf) (accessed July 17, 2012).
- Mor, S., Day, H.I., Hewitt, P.L. and Flett, G.L. (1995) Perfectionism, Control, and Components of Performance Anxiety in Professional Artists. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 19, No. 2, pp. 207-225
- Moretz, M. & McKay, D. (2009). The role of perfectionism in obsessive-compulsive symptoms: “Not just right” experiences and checking compulsions. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 640–644.
- Morris, L.W. & Liebert, R.M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *J. Consult clin. Psychology* 35: 332-337
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C.R. Snyder & J.S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York: Oxford University Press.
- Nicholson, D. R., Cody, M.W., & Beck, J. G. (2015): Anxiety in musicians: On and off stage *Psychology of Music* Vol. 43(3) 438–449  
DOI: 10.1177/0305735614540018 pom.sagepub.com
- Norris, W. (2009). “Strategies for pianist improvisers,” in *Art in Motion*, ed. A. Mornell (Frankfurt am Main: Peter Lang), 19–36.
- Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 762-769.
- O’Neill, S. A. & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt, & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). New York: Oxford University Press.

- Osborne, M.S.(2015) Building performance confidence, *The child as a musician: A handbook of musical development* 2,p 422-440
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86–93.
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005a). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 7, 725-751.
- Osborne, M.S., and Kenny, D.T.(2008): The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music* 2008 36: 447 The online version of this article can be found at : <http://pom.sagepub.com/content/36/4/447> DOI: 10.1177/0305735607086051
- Osborne, M. S., D. T. Kenny, and J. Cooksey.( 2007). “Impact of a Cognitive-Behavioural Treatment Program on Music Performance Anxiety in Secondary School Music Students: A Pilot Study.” *Musicae Scientiae* 11 (Suppl. 2): 53–84. doi:10.1177/10298649070110s204
- Owen, T. (2009). University Music Students' Experiences of Performance Anxiety and how they cope with it. Unpublished dissertation. The University of British Columbia, Vancouver
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Palanci, M. & Dogan, U.(2015). Music Performance Anxiety Scale for High School Students: Validity and Reliability Study *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2 (1), 9-17
- Papageorgi, I., Creech, A. and Welch, G.(2011) Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres *Psychology of Music* 41(1) 18–41 DOI: 10.1177/0305735611408995 [pom.sagepub.com](http://pom.sagepub.com)
- Patston, T. (2010). Cognitive mediators of music performance anxiety (*Unpublished doctoral dissertation*). Sydney: University of Sydney.
- Patston, T. (2013). Teaching stage fright? – Implications for music educators *B. J. Music Ed.* 2014 31:1, 85–98 Cambridge University Press
- Patston, T., Waters, L.( 2015). Positive Instruction in Music Studios: Introducing a New Model for Teaching Studio Music in Schools Based upon Positive Psychology *Psych Well-Being* 5:10 DOI 10.1186/s13612-015-0036-9
- Pearlin, L. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241–56.
- Pekrun, R., Elliot, A. J.,& Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1),115-35

Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music* Volume: 32 issue: 4, page(s): 432-439  
<https://doi.org/10.1177/0305735604046100>

Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 35(8), 741-756.

Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.

Reiss, S., McNally, R.J. (1985): The expectancy model of fear. In Reiss, Bootzin RR (eds): *Theoretical Issues in Behavior Therapy*. New York Academic Press, p. 107-121

Ruehlman, L. S., & Wolchik, S. A. (1988). Personal goals and interpersonal support and hindrance as factors in psychological distress and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 293-301.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Salmon, P.G. (1990) A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety : A Review of the Literature. *Medical Problems of Performing Artists* , 5 (1)

Salmon, G., & Meyer, R. G. (1998). Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Salmon, P., Schrodtt, R., & Wright, J. (1989). A temporal gradient of anxiety in a stressful performance context. *Medical Problems of Performing Artists*, 4(2), 77-80.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410.

Spencer, R. L. (1969). A study of the relationship of situational anxiety to vocal solo performances of college freshmen voice students (doctoral dissertation, North Texas State University). *Dissertation Abstracts International*, 1970, 31, 238A. (University Microfilms No. 70-9158.)

Spychiger, M. (2012). "Instrumentalpädagogischer Zugriff im Umgang mit Fehlern. Fehlerkultur in konstruktiv(istisch)en Lernprozessen," in *Exzellenz durch differenzierten*

Umgang mit Fehlern. Kreative Potentiale beim Musizieren und Unterrichten, ed. S. Kruse-Weber (Üben&Musizieren. *Texte zur Instrumentalpädagogik, Mainz: Schott*), 49–70. S

Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 4. New York: Academic Press, pp. 271–314.

Stephoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241–249.

Stephoe, A. (2001). Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety. In P.N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 291-307). New York: Oxford University Press Inc.

Stoeber, J. & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2182–2192.

Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C. & Stoll, O. (2007). Perfectionism and Competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfections and negative negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences* 42, 959-69

Studer, R.; Danuser, B.; Hildebrandt, H.; Arial, M.; Gomez, P.(2011)  
Stage fright : its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7):761-771, 2011.

Tamborrino, R. A. (2001). An examination of performance anxiety associated with solo performance of college-level music majors (*Unpublished doctoral dissertation*) [Abstract]. Bloomington, IN: Indiana University.

Thomas,M.(2004).Predictors of threat and error management. *Int.J.Aviat.Psychol.* 14,207–231. doi: 10.1207/s15327108ijap1402\_6

Topoglu O (2014). Musical Performance Anxiety: Relations between Personal Features and State Anxiety Levels of Pre-Service Music Teachers. *Int. Online J. Educ. Sci.* 6(2):337-348. doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.008>

Turner, S. M., & Beidel, D. C. (1989). Social phobia: Clinical syndrome, diagnosis and comorbidity. *Clinical Psychology Review*, 9, 3–18.

Vaughan, S. (2000). Half empty, half full: understanding the psychological roots of optimism. *San Diego: Harvest*.

van Kemenade, J. F. L. M., van Son, M. J. M., & van Heesch, N. C. A. (1995). Performance Anxiety Among Professional Musicians In Symphonic Orchestras: A Self-Report Study. *Psychological Reports*, 77, 555-562.



Weeks, J. W., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Hart, T. A., Turk, C. L., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2005). Empirical validation and psychometric evaluation of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in patients with social anxiety disorder. *Psychological Assessment*, 17, 179–190. doi:10.1037/1040-3590.17.2.179

Weinberg, R. S., & Williams, J. M. (2001). Integrating and implementing a psychological skills training program. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. Mountain View, CA: Mayfield

Wesner, R. B., Noyes, R. & Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18, 177–185.

Westman, M. (2001). Stress and strain crossover. *Human Relations* Vol. 54(6): 717–751

Westman, M. & Shirom, A. (1995). Dimensions of coping behavior: A proposed conceptual framework. *Anxiety, Stress, and Coping*, 8, 87–100.

Westney, W. (2003). *The Perfect Wrong Note. Learning to Trust your Musical Self. Pompton Plains, NJ: Amadeus Press.*

Whitaker, C.S.(1984). The modification of psychophysiological responses to stress in piano performance.

Williamon, A., Aufegger, L., Eiholzer, H. (2014): Simulating and stimulating performance: introducing distributed simulation to enhance musical learning and performance. *Frontiers in Psychology* vol.5 (25)

Wilson, G. D. (1973). Abnormalities in motivation. In H. J. Eysenck (Ed.), *Handbook of abnormal psychology* (pp. 362–389). London: Pitman Medical.

Wilson, G. D. (1997). Performance anxiety, in D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 229–245). Oxford: Oxford University Press

Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists* (2nd ed.). London: Whurr

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychol .Bull.* 76:92–104

Yerkes, R.M., & Dodson, J.D. (1908).The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *J. Comp. Neurol. Psychology* 18 459-482

Yoshie, M., Kudo,K. (2009) Music performance anxiety in skilled pianists: effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions *Exp. Brain Res.* 199:117–126

Yoshie, M., Shigemasu, Kudo, K., Ohtsuki, K. (2008.) Effects of psychological stress on state anxiety electromyographic activity and arpeggio performance in pianists *Medical Problems of Performing Artists* 23 120-132

Yoshie, M., Shigemasu, Kudo, K., Ohtsuki, K. (2009). Effects of state anxiety on music performance : Relationship between the Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 subscales and piano performance *Musicae Scientiae* Vol 13, N 1 55-84

Zenker, R. (2004). Music as a lifelong pursuit: Educating for a musical life. In L. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 121–135). Waterloo, Ontario: Canadian Music Educators' Association.

