

Αγγελίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο άγχος των μουσικών επιδόσεων. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 96-105). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο άγχος των μουσικών επιδόσεων

Ευδοξία Αγγελίδου
Εκπαιδευτικός μουσικής
metapandwra@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα το ΑΜΕ στους μαθητές μουσικής και να εστιάσει στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και στην αντιμετώπιση του. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται περιλαμβάνουν την φαρμακευτική, την γνωστική συμπεριφορική θεραπεία και τη μουσικοθεραπεία. Η εργασία εστιάζει στην περιγραφή μιας γνωστικής συμπεριφορικής παρέμβασης για την πρόληψη και διαχείριση του άγχους, που απευθύνεται σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας και σκοπεύει να τα διδάξει συμπεριφορές και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν ικανοποιητικά. Περιγράφεται η δομή και το περιεχόμενο της γνωστικής συμπεριφορικής παρέμβασης καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας τέτοιας παρέμβασης στο πλαίσιο του σημερινού σχολείου. Επιπλέον προτείνονται σημεία κλειδιά για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίσουν και να διαχειριστούν τις δυσκολίες των μαθητών τους σε ατομικό ή ομαδικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: άγχος μουσικών επιδόσεων, φόβος σκηνής, ψυχοεκπαίδευση, πρόληψη

Angelidou, E. (2016). Educator's role in music performance anxiety. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 96-105). Thessaloniki: GSME.

Educator's role in music performance anxiety

Eudoxia Angelidou

Music Educator

metapandwra@gmail.com

Abstract

The aim of this paper is to present through a literature review the MPA of music students and focus on the role of the educator in shaping and treating it. The interventions proposed include medication, cognitive behavioral therapy and music therapy. This paper focuses on the description of a cognitive behavioral intervention for prevention and stress management, addressed to school children and adolescents which intend to teach behaviors and skills that will enable them to operate satisfactorily. The structure and content of cognitive behavioral intervention is described as also the advantages and disadvantages of such an intervention under the present school. Additional key points are proposed for music educators, so that they will be able to identify and manage the difficulties of their students on an individual or group content.

Keywords: Music Performance Anxiety, stage fright, psychoeducation, prevention

Το Άγχος Μουσικών Επιδόσεων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες γνωρίζουν από προσωπική εμπειρία το άγχος που βιώνει κανείς σε μια μουσική εκδήλωση. Το άγχος πριν από δημόσια έκθεση ή πριν από κάποια εξέταση ποικίλει σε βαθμό και μορφή στους περισσότερους ανθρώπους, αλλά ειδικότερα οι μουσικοί φαίνεται να υποφέρουν συχνότερα από τα συμπτώματα του άγχους επιδόσεων. Το γεγονός ότι σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές βιώνουν σοβαρά συμπτώματα άγχους από την έναρξη της μουσικής τους εκπαίδευσης, καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο να προλάβει και να διαχειριστεί τόσο τις αιτίες όσο και τα αποτελέσματά του.

Το Άγχος Μουσικών Επιδόσεων (ΑΜΕ) έχει κατηγοριοποιηθεί ως ένας τύπος της Διαταραχής Κοινωνικού Άγχους (ΔΚΑ). Στο πρόσφατο DSM –V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition, είναι το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών* που εκδίδει η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, ΑΡΑ) η γενικότητα που χαρακτήριζε τη διαταραχή κοινωνικού άγχους αντικαταστάθηκε από την παράμετρο των επιδόσεων. Τα άτομα που φοβούνται μόνο τις περιπτώσεις έκθεσης, όπως η ομιλία ή η ερμηνεία μπροστά σε κοινό εμφανίζονται να αντιπροσωπεύουν μία συγκεκριμένη υποκατηγορία της διαταραχής κοινωνικού άγχους, ως προς την αιτιολογία, την ηλικία έναρξης, την φυσιολογική ανταπόκριση και την ανταπόκριση στην θεραπεία (ΑΡΑ, 2013).

Συχνά αντί του ΑΜΕ χρησιμοποιείται και ο όρος σκηνικός φόβος είτε εναλλακτικά είτε εννοώντας την σοβαρότερη μορφή του άγχους επιδόσεων (Kenny, 2005). Κατά τον Steptoe (2001) ο σκηνικός φόβος (stage fright) αναφέρεται σε διάφορες ερμηνευτικές τέχνες, όπως το μπαλέτο ή το θέατρο και αφορά τη δυσφορία μπροστά σε μεγάλο κοινό θεατών. Επίσης αποτελεί μια ξαφνική εμφάνιση έντονων συναισθημάτων φόβου ενώ το άγχος της μουσικής επίδοσης αναπτύσσεται σταδιακά μέρες ή εβδομάδες πριν την επίσημη μουσική ερμηνεία. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό στο άγχος της μουσικής επίδοσης είναι η αξιολογική φύση της περίπτωσης της ερμηνείας και οι πιθανές συνέπειες της αξιολόγησης (Kenny, 2011).

Το ΑΜΕ είναι ανεξάρτητο από τη μουσική εκπαίδευση και εμπειρία ενώ 59% των μουσικών αναφέρουν κάποιο επίπεδο άγχους που παρεμβαίνει στην ερμηνεία τους και 21% αναφέρουν σοβαρό επίπεδο άγχους (van Kemenade et al., 1995, στο Nicholson, Cody & Beck, 2014). Στους επαγγελματίες και ερασιτέχνες μουσικούς η συχνότητα εμφάνισης του ΑΜΕ κυμαίνεται ανάμεσα σε 15% με 25% με ένα σημαντικό ποσοστό να εμφανίζεται πολύ νωρίς, ήδη από την προσχολική ηλικία.

Το ΑΜΕ μπορεί να οριστεί ως μία σταθερή, συνεχής δυσφορία και ελάττωση της ικανότητας ερμηνείας μπροστά σε κοινό, που μπορεί να επηρεάσει την επάρκεια της μουσικής κατάρτισης και το επίπεδο της ερμηνείας (Valentine 2002, στο Zakaria et al., 2013). Δυστυχώς αποτελεί διαδεδομένο πρόβλημα μεταξύ των μουσικών και συχνά επηρεάζει αρνητικά την επιτυχία ή και ολόκληρη την μουσική τους καριέρα καθώς μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρο τερματισμό της (Ryan, 2005). Στο ΑΜΕ δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε επαγγελματίες και ερασιτέχνες μουσικούς, αλλά οι επαγγελματίες παρουσιάζουν επιπλέον γενικευμένο άγχος, κατάθλιψη και κοινωνική φοβία (Barbar, Crippa & Osorio, 2014). Αντίστοιχα άγχος επιδόσεων βιώνουν οι αθλητές, οι χορευτές, οι ηθοποιοί και άλλες καλλιτεχνικές ειδικότητες.

Οι παράγοντες που προκαλούν το άγχος μπορεί να είναι προσωπικοί, όπως είναι η τελειομανία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χαμηλή ανοχή στο άγχος, ή περιβαλλοντικοί, όπως το μέγεθος και το κύρος του κοινού, η απουσία παρτιτούρας, η παρουσία συνομηλίκων (Ryan, 2005). Επιπλέον αποτελούν παράγοντα επιρροής το φύλο (Iusca & Dafinoiu, 2012), οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως το εγγενές άγχος, η τελειομανία, η ανάγκη για έλεγχο και η εσωστρέφεια που φαίνονται να είναι γενετικά προκαθορισμένα. Επιπλέον παράγοντες άγχους είναι οι αρνητικοί εσωτερικοί διάλογοι, ο φόβος της ταπεινώσης και της κριτικής και η σύνδεση του επιπέδου της ερμηνείας με την προσωπική αξία του ατόμου (Perdomo-Guevara, 2014). Οι μουσικές κουλτούρες συχνά επηρεάζουν την ανάπτυξη του ΑΜΕ καθώς αυτό συναντάται περισσότερο στους ερμηνευτές κλασσικής μουσικής (ό.π.) όπως και το είδος της εκτέλεσης καθώς εντοπίζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη ατομική και στην ομαδική ερμηνεία (Parageorgi, Creech & Welch, 2011).

Ο Patston (2014) θέτει το ζήτημα των εκπαιδευτικών μουσικής και υποστηρίζει πως το 30% των μουσικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα εξαιτίας του έντονου ΑΜΕ γίνονται εκπαιδευτικοί, έτσι πιθανόν το ΑΜΕ να ενισχύεται μέσα στην εκπαίδευση. Ο ίδιος προτείνει πως ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ελέγξει το δικό τους άγχος νομίζουν πως μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους, αλλά θα πρέπει εκπαιδευτικοί και οργανισμοί να εξασκήσουν προληπτική ή θεραπευτική παιδαγωγική.

Τα σωματικά συμπτώματα έχουν μελετηθεί αρκετά καθώς επηρεάζουν άμεσα την ερμηνεία και σε αυτά περιλαμβάνεται η αύξηση του καρδιακού παλμού-ταχυκαρδία, η κακή κυκλοφορία του αίματος και τα κρύα άκρα, η γαστρεντερική δραστηριότητα οι σύντομες αναπνοές που οδηγούν σε υπεροξυγόνωση, ο ιδρώτας, το τρέμουλο, η ναυτία, η ξηροστομία και άλλα. Τα συμπεριφορικά συμπτώματα του ΑΜΕ φαίνονται και προκαλούν ακόμη περισσότερο άγχος στους ερμηνευτές. Αυτά είναι μεταξύ άλλων η κινητικότητα, η δυσκαμψία και το τρέμουλο. Ενώ τα ψυχολογικά συμπτώματα είναι οι αρνητικές σκέψεις που εμποδίζουν την αυτοπεποίθηση και τα συναισθήματά του ερμηνευτή για την εκτέλεση (Zakaria et al., 2013).

Οι παρεμβάσεις που προτείνονται στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν την φαρμακευτική, την γνωστική συμπεριφορική θεραπεία και τη μουσικοθεραπεία με σοβαρά επίπεδα επιτυχίας (Stein & Stein, 2008). Η φαρμακευτική θεραπεία με βήτα-αναστολείς χρησιμοποιείται συχνά καθώς αυτοί επεμβαίνουν στη διέγερση του συμπαθητικού νευρικού συστήματος. Επίσης έχουν χρησιμοποιηθεί ηρεμιστικά, αλκοόλ και το κάπνισμα αλλά αυτά επιδρούν στην καθαρότητα της ερμηνείας (Brantigan et al., 1982). Η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία εμπεριέχει μία συνεργασία ανάμεσα στον θεραπευτή και στον ασθενή περιορισμένη ως προς το χρόνο, επικεντρώνεται στο παρόν παρά στο παρελθόν και σκοπεύει να διδάξει στους ασθενείς τις συμπεριφορικές και γνωστικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν ικανοποιητικά (ό.π.), δίνοντας έμφαση στη σχέση ανάμεσα στα δυσλειτουργικά συστήματα πεποιθήσεων και στην συμπεριφορική αποφυγή. Η ομαδική μουσικοθεραπεία σε μουσικούς είχε σημαντική βελτίωση στην αυτοπεποίθησή τους, μείωση του άγχους τους και αύξηση της παραγωγικότητας και δημιουργικότητάς τους (Montello, Coons & Kantor, 1990, στο Taborsky, 2007). Οι

εκπαιδευτικοί μουσικής συχνά αναφέρουν στους μαθητές τους ότι θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν το ΑΜΕ αν είναι καλά προετοιμασμένοι, αλλά η έρευνα αποδεικνύει πως οι αυξημένες ώρες εξάσκησης δεν εγγυώνται μία ερμηνεία απαλλαγμένη από φόβους και άγχος (Nagel, 1990, στο Taborsky, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σημαντικά ευρήματα για τον τρόπο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαχειρίζονται το άγχος των μουσικών επιδόσεων προσφέρει η έρευνα των Boucher και Ryan (2010), οι οποίοι παρατήρησαν την αύξηση της κορτιζόλης σε παιδιά 3-4 χρονών σε περιπτώσεις μαθήματος και συναυλίας, αλλά και της Ryan (1998) που μέτρησε τους καρδιακούς παλμούς παιδιών κατά τη διάρκεια του μουσικού ρεσιτάλ τους. Σχετικά με τον χώρο του σχολείου και την εμπειρία της σχολικής συναυλίας η Ryan (2005) έκανε παρατηρήσεις που απέδειξαν πως τα παιδιά από την τρίτη δημοτικού βιώνουν άγχος για την επίδοσή τους στην σχολική παράσταση, ανεξάρτητα από το φύλο. Επίσης, κατά την εφηβεία το ΑΜΕ έχει αρνητική επίδραση στην ερμηνεία του ενός τρίτου των μαθητών μουσικού σχολείου (Fehm & Schmidt, 2006). Οι Rae και McCambridge (2004) μελέτησαν μαθητές 15-18 ετών σχετικά με το άγχος επιδόσεων σε μουσικές εξετάσεις και εντόπισαν πως τα κορίτσια είχαν υψηλότερα επίπεδα άγχους.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέπουν την δυνατότητα των μαθητών τους να βιώσουν ΑΜΕ κατά τη διάρκεια της ερμηνείας τους μπροστά σε κοινό και να βοηθούν τους μαθητές τους για αυτήν την εμπειρία με τρόπο που να μειώνει το άγχος τους (LeBlanc et al., 1997, στο Taborsky, 1997).

Έπειτα από τις έρευνες της Ryan (1998) προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους αν τους ενθαρρύνουν να ερμηνεύουν σε κοινό όσο πιο συχνά γίνεται τα πρώτα χρόνια την μουσικής ζωής τους, καθώς όσο αυξάνεται η άνεση και η οικειότητα με τις διαδικασίες ερμηνείας βελτιώνονται οι μουσικές ερμηνείες καθώς μειώνονται τα επίπεδα του αντιληπτού άγχους (Taborsky, 1997). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μουσικής καλό είναι να προσπαθήσουν να αποφύγουν τις επιπτώσεις του άγχους από το να αναπτυχθούν στους νέους μουσικούς χωρίς να αποφύγουν την έκθεσή τους και τους θετικούς παράγοντες όπως η συγκέντρωση, η ένταση και η εγρήγορση (ό.π.). Παράλληλα, είναι σημαντικό να επαινούν τις προσπάθειες των μαθητών τους καθώς σε νεαρή ηλικία οι αρνητικές σκέψεις, όπως η ανησυχία και η επικριτική σκέψη μπορούν να αναπτυχθούν και να επαναλαμβάνονται σε όλες τις μετέπειτα παραστάσεις. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να βοηθήσουν στην ελάττωση των εξουθενωτικών συμπτωμάτων του ΑΜΕ στους μαθητές τους συμβάλλοντας στην αυτονομία των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να βρει μια ισορροπία ανάμεσα στην ενθάρρυνση της επίτευξης της επάρκειας τόσο των τεχνικών δεξιοτήτων όσο και της απόδοσης και ερμηνείας και την ανάπτυξη ρεαλιστικών προσδοκιών σε μία συνεχή πρόκληση. Επειδή η εξωτερική επίσημη αξιολόγηση είναι συχνή στις σπουδές μουσικής, οι εκπαιδευτικοί έχει σημασία να είναι προσεκτικοί να υποβάλλουν τους μαθητές σε εμπειρίες που είναι εντός των ικανοτήτων τους σε τεχνικό, μουσικό και ψυχολογικό επίπεδο (Patston, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να κατανοούν το ρόλο τους στην ανάπτυξη και διατήρηση του άγχους, να εξηγούν στους μαθητές τους τα αισθήματα που μπορεί να βιώσουν κατά την δημόσια ερμηνεία τους και να συζητούν μαζί τους μετά από την παράσταση τις θετικές εμπειρίες τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην προετοιμασία της παράστασης αλλά αποτυγχάνουν να παρέχουν στους μαθητές τους μια λεπτομερή και δομημένη αποτίμηση. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να κατανοήσουν πως η διαδικασία της παράστασης τελειώνει με μία συζήτηση για τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε παράστασης. Αυτό καλύτερο είναι να γίνει σε διαλογική μορφή, όπου οι μικρότεροι μαθητές θα ρωτώνται απλές ερωτήσεις, όπως τι πήγε καλά, τι θα ήθελαν να κάνουν καλύτερα την επόμενη φορά κ.λπ. Αυτό παρέχει στους μαθητές μία πραγματική βάση στο αποτέλεσμα της ερμηνείας τους και είναι προτιμότερο από τον άνευ όρων έπαινο ή κριτική. Όσο οι μαθητές μεγαλώνουν η ισορροπία ανάμεσα στη θετική και αρνητική ανατροφοδότηση γίνεται σημαντική, οι έφηβοι αποκτούν προσωπικές αξίες, όπου η ικανότητα συνδέεται με την αυτό- αξία και ενέχει ο κίνδυνος της τελειομανίας. Η φράση «διάβασέ το και φέρε το μου όταν είναι τέλειο» μπορεί να είναι λογική για έναν δάσκαλο αλλά καταστροφική για τον μαθητή, εφόσον δεν εξηγηθεί (Patston, 2014).

Η συζήτηση με τους μαθητές για τις εμπειρίες τους στην εξάσκηση και στη δημόσια εκτέλεση είναι ένας τρόπος να γίνει αντιληπτό αν κάποιος οδεύει προς την τελειομανία ή είναι υπερβολικά αγχώδης. Η δημιουργία ενός δομημένου μαθήματος που θα καλύπτει τομείς όπως η διαδικασία και η επάρκεια της εξάσκησης και η προετοιμασία και η αποτίμηση της δημόσιας ερμηνείας των μαθητών καθώς και μια ισορροπημένη οπτική στην εξέλιξη και στην στοχοθεσία του μαθήματος, βοηθά τους μαθητές σε περισσότερους τομείς από ό,τι τα στενά πλαίσια ενός μαθήματος δεξιοτήτων (Patston, 2014).

Τα μαθήματα είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν επίσης, ανάπτυξη των μετα-γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με σκοπό να βελτιωθεί η αυτο-συνειδητοποίηση των μουσικών ικανοτήτων και ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων (Biasutti & Concina, 2014). Το κυνήγι της τελειότητας στη μουσική μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και άγχος όταν κάποιος αποτυγχάνει να φτάσει το υψηλό επίπεδο που ο ίδιος έχει θέσει. Ένας τελειομανής μπορεί να μελετά πάρα πολύ ή να μην μελετά καθόλου καθώς πιστεύει πως δεν μπορεί να φτάσει στην τελειότητα. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοαντίληψη καθώς και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων παράλληλα με την αύξηση της εμπιστοσύνης στην ερμηνεία (Patston, 2014).

Η Γνωστική Συμπεριφορική παρέμβαση

Παρακάτω θα παρουσιαστεί μια γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση που απευθύνεται στο γενικό πληθυσμό των μαθητών και σκοπεύει να προλάβει και να διαχειριστεί το ΑΜΕ και στηρίζεται σε αντίστοιχα προγράμματα διαχείρισης κοινωνικού άγχους και ειδικότερα στο πρόγραμμα των Albano και DiBartolo (2007).

Η πρόληψη μπορεί να ορισθεί ως η παρέμβαση που συμβαίνει πριν την εμφάνιση μίας κλινικά διαγνωσμένης διαταραχής, που σκοπεύει να μειώσει τον αριθμό των νέων περιπτώσεων της διαταραχής (Munoz et al., 1996). Οι Barrett και οι συνεργάτες (2005) σύγκριναν την αποτελεσματικότητα προγράμματος πρόληψης άγχους σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου και εντόπισαν μεγαλύτερη μείωση του

άγχους σε παιδιά του δημοτικού αν και δεν βρέθηκαν διαφορές σε επανεξέταση 12 μήνες αργότερα.

Η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση περιλαμβάνει ψυχοεκπαίδευση (psychoeducation) του γονέα και του παιδιού σχετικά με τη φύση του άγχους. Στην ψυχοεκπαίδευση οι ασθενείς και οι συγγενείς ενδυναμώνονται ώστε να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να αντιμετωπίσουν την ασθένεια με επιτυχία μέσα από διδακτικό υλικό. Επίσης περιλαμβάνεται εκπαίδευση στη διαχείριση σωματικών ικανοτήτων με χαλάρωση και διαχείριση της αναπνοής, γνωστική αναδόμηση με τροποποίηση της αρνητικής εσωτερικής ομιλίας και διδασκαλία ρεαλιστικής σκέψης. Απαραίτητη για την παρέμβαση είναι η έκθεση φανταστική και πραγματική στα ερεθίσματα που προκαλούν φόβο, η πρόληψη της υποτροπής με συμπληρωματικές τακτές συναντήσεις και η συμμετοχή των γονέων και του σχολείου στην διαχείριση του άγχους (Albano & Kendall, 2002).

Ο ρόλος των γονέων είναι να ενθαρρύνουν, να υποστηρίζουν και να προσφέρουν καθοδήγηση στα παιδιά και ευκαιρίες για εξάσκηση. Η επαφή με τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι τακτική, ενώ μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες έκθεσης όπου κρίνεται σκόπιμο.

Ο κύκλος των δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης που αναφέρεται σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας προβλέπεται να καλύπτει το σύνολο της σχολικής ώρας 45 λεπτών μάλιστα σε τάξη με σχετικά μικρό αριθμό παιδιών. Να αναφερθεί ότι η γράφουσα ακολούθησε πιστά τα βήματα του προγράμματος διαχείρισης κοινωνικού άγχους των Albano και DiBartolo (2007) “Stand up, speak out” του οποίου η αποτελεσματικότητα και η επιστημονικότητα έχει αποδειχτεί ερευνητικά, στο σχεδιασμό της παρούσας παρέμβασης.

Στις συνεδρίες 1-8 γίνεται ψυχοεκπαίδευση και εκπαίδευση δεξιοτήτων. Γίνεται αναγνώριση των διαφορετικών συναισθημάτων του εαυτού και του άλλου, μελετώνται οι φυσιολογικές αντιδράσεις στο άγχος, ερευνώνται τα σωματικά συμπτώματα άγχους και γίνεται αναγνώριση των γονικών και οικογενειακών μεταβλητών. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στη χαλάρωση με καθοδηγούμενη φαντασία, με ανάγνωση και με διαφραγματική αναπνοή ενώ γίνεται και η αναγνώριση των αυτοματοποιημένων αρνητικών σκέψεων και η αντικατάστασή τους με αποδείξεις και λογικές αντιδράσεις. Επιπλέον, μαθαίνεται η τεχνική γνωστικής αναδόμησης και οι τεχνικές λύσης προβλημάτων, ενώ ενισχύεται η αυτό-εξέταση, η αυτό-αξιολόγηση και η αυτό-επιβράβευση. Προσφέρονται τεχνικές βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων και γίνεται εκπαίδευση για την αυτοπεποίθηση. Επίσης συζητούνται και αναλύονται τα συστήματα υποστήριξης, γίνεται εκπαίδευση στη δύσκολη ανατροφοδότηση και αποκτώνται δεξιότητες αντιμετώπισης για μια ζωή μέσα από παιχνίδια ρόλων, διδασκαλία, συζήτηση και τις απαραίτητες εργασίες των μαθητών για το σπίτι.

Στις συνεδρίες 9-15 γίνεται η εξάσκηση δεξιοτήτων, οι εκθέσεις. Σκοπός της παρέμβασης είναι να μπορεί το παιδί να διαχειριστεί το άγχος του όχι να το αποβάλλει τελείως, γι' αυτό εκτίθεται σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος. Έτσι δίνονται ευκαιρίες για σταδιακή φανταστική και πραγματική εξάσκηση. Αρχικά γίνεται εκπαίδευση και προετοιμασία για τις καταστάσεις έκθεσης. Σε αυτό το στάδιο γίνονται και μουσικοί αυτοσχεδιασμοί μέσα στην τάξη, ομαδικοί και ατομικοί, ανταποκρινόμενοι στους φόβους μουσικής ερμηνείας των μαθητών. Παράλληλα γίνεται η προετοιμασία μιας μουσικής εκδήλωσης για τη λήξη του προγράμματος,

στην οποία οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις νέες τους ικανότητες αντιμετώπισης. Τέλος γίνεται αποτίμηση του προγράμματος και της εκδήλωσης και επιβράβευση των μαθητών για την προσπάθειά τους.

Υπάρχει επίσης μία συνεδρία πρόληψης της υποτροπής κατά την οποία γίνεται συζήτηση για μελλοντικά γεγονότα που μπορεί να προκαλέσουν άγχος και κυρίως καθοδήγηση στην ανάπτυξη προσωπικών πλάνων πρόληψης της υποτροπής. Στην τελική συνεδρία γίνεται μία σημαντική συζήτηση σχετικά με τη λήξη, όπου κάθε παιδί εκφράζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες του από το πρόγραμμα, γίνεται επανάληψη του πλάνου πρόληψης της υποτροπής και ενίσχυση των προσπαθειών της ομάδας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με εορτασμό.

Οι δυσκολίες εφαρμογής της παρούσας παρέμβασης βαρύνουν κατά κύριο λόγο την πολιτεία καθώς δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που να εγκρίνει και να υποστηρίζει παρόμοιες παρεμβάσεις στα δημόσια σχολικά ιδρύματα της χώρας. Επίσης υπάρχει η έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και είναι δύσκολο το πρόγραμμα να ενταχθεί σε κάποιο από τα υπάρχοντα μαθήματα καθώς απασχολεί αρκετό διδακτικό χρόνο. Σε παρόμοια προγράμματα η συμμετοχή των γονέων ήταν μειωμένη, γεγονός που δυσκολεύει αρκετά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, όπως και η έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών και ενημερωμένων σχολικών κοινοτήτων. Τέλος, η αποφυγή από τους μαθητές να συμπληρώνουν τις εργασίες για το σπίτι και να συμμετέχουν ενεργά μπορεί να δυσκολέψει την εφαρμογή της παρέμβασης (Αγγελίδου, 2015).

Αρκετή έρευνα έχει γίνει σχετικά με την αποτελεσματικότητα καθολικών προγραμμάτων αντιμετώπισης άγχους σε παιδιά και εφήβους, τα σημαντικότερα της Barrett και των συνεργατών της (Barrett & Turner, 2001, Barrett et al., 2005), χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα FRIENDS, που βρέθηκε να είναι αποτελεσματικό στα συμπτώματα του άγχους σε παιδιά σχολικής ηλικίας, με θετικά αποτελέσματα ακόμη και 3 χρόνια μετά (Fisak, Richard & Mann, 2011). Το FRIENDS είναι καλά δομημένο και μπορεί εύκολα να ενταχθεί στο πρόγραμμα του σχολείου.

Τα πλεονεκτήματα που παρέχει η παρούσα γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση, είναι πολύ σημαντικότερα από τις δυσκολίες. Καταρχήν, η πρόληψη είναι προτιμότερη και οικονομικότερη από την θεραπεία. Επίσης απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του γενικού σχολείου (και ιδίως σε άτομα που δεν έχουν πρόσβαση ή δεν καλύπτουν όλα τα κριτήρια για θεραπεία). Επιπλέον, οι μαθητές δεν στιγματίζονται και δεν επιλέγονται για την συμμετοχή τους. Το σημαντικότερο είναι πως οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής ώστε να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και βελτιώνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Παράλληλα το πρόγραμμα αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση, την συμπάθεια, τη συνοχή της ομάδας και την ενσυναίσθηση ανάμεσα στους μαθητές, ενώ ενδυναμώνει τους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους. Τέλος υπάρχει ένα τεράστιο κοινωνικό και οικονομικό όφελος για την πολιτεία από την ανατροφή υγιών πολιτών, που θα μπου με αυτοπεποίθηση στην αγορά εργασίας, χωρίς έξοδα νοσηλείας και διακοπή των σπουδών και της σταδιοδρομίας τους.

Βιβλιογραφία

- Albano, A. M., & DiBartolo, P. M. (2007). *Cognitive-behavioral therapy for social phobia in adolescents: Stand up, speak out: Therapist guide*. New York, NY: Oxford University Press.
- Albano, A. M., & Kendall, P. C. (2002). Cognitive behavioral therapy for children and adolescents with anxiety disorders: Clinical research advances. *International review of psychiatry*, 14(2), 129-134.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*, Washington DC: American Psychiatric Association.
- Barbar, A. E. M., Crippa, J. A. de S., & Osorio, Fl. De L. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152(15), 381-386.
- Barrett, P., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 399-410.
- Barrett, P. M., Lock, S., & Farrell, L. J. (2005). Developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10, 539-555.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The roles of coping strategies and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18(2), 189-202.
- Boucher, H., & Ryan, Ch. (2011). Performance Stress and the Very Young Musician. *Journal of Research in Music Education*, 58, 329-345.
- Brantigan, C. O., Brantigan, T. A., & Joseph, N. (1982). Effect of beta blockade and beta stimulation on stage fright. *The American journal of medicine*, 72(1), 88-94.
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, 20, 98-109.
- Fisak Jr, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, 12(3), 255-268.
- Iusca, D., & Dafinoiu, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Social and Behavioral Sciences*, 33, 448-452.
- Kenny, D. (2005). Performance Anxiety: Multiple Phenotypes, One Genotype? Introduction to the Special Edition on Performance Anxiety. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 307-311.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Munoz, R. F., Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1996). Institute of Medicine report on prevention of mental disorders: Summary and commentary. *American Psychologist*, 51(11), 1116-1122.
- Nicholson, D. R., Cody, M. W., & Beck, J. G. (2014). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 43, 1-12.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41.

- Patston, T. (2014). Teaching stage fright?—Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(01), 85-98.
- Perdomo-Guevara, E. (2014). Is Music Performance Anxiety Just an Individual Problem? Exploring the Impact of Musical Environments on Performers' Approaches to Performance and Emotions. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24(1), 66-74.
- Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432-439.
- Ryan, C. (1998). Exploring musical performance anxiety in children. *Medical Problems of Performing Artists*, 13, 83-88.
- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. Special edition: Performance anxiety in human endeavour. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342.
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social Anxiety Disorder. *The Lancet*, 371, 1115-1125.
- Stephoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In Juslin P. N. & Sloboda J. A. (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291-307). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(1), 15-25.
- 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.
- Zakaria, J. B., Musib, H. B., & Shariff, S. M. (2013). Overcoming Performance Anxiety among Music Undergraduates. *Social and Behavioral Sciences*, 90, 226-234.
- Αγγελίδου, Ε. (2015). *Ψυχοεκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για την πρόληψη και διαχείριση του φόβου επιδόσεων στο δημοτικό σχολείο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.