

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

Dana Rychlová

PEDAGOGICKÝ PROCES A TRÉMA

Prehlasujem, že som magisterskú prácu vypracovala samostatne a všetky použité literárne a informačné zdroje som uviedla v zozname literatúry.

V Bratislave dňa 10. 4. 2013

.....

Ďakujem prof. PaedDr. Jiřímu Luskovi, CSc. za cenné rady, ktoré mi poskytol pri písaní tejto magisterskej práce.

OBSAH

1	ÚVOD.....	7
	TEORETICKÁ ČASŤ.....	9
2	DEFINÍCIE, PRÍZNAKY A TYPY TRÉMY, SÚVISLOSŤ TRÉMY A PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	10
2.1	DEFINÍCIE TRÉMY.....	10
2.2	PRÍZNAKY TRÉMY.....	13
2.2.1	FYZIOLOGICKÉ PRÍZNAKY TRÉMY.....	13
2.2.2	PSYCHOLOGICKÉ PRÍZNAKY TRÉMY.....	13
2.3	TYPY TRÉMY.....	14
2.3.1	REAKTÍVNA TRÉMA.....	14
2.3.2	ADAPTÍVNA TRÉMA.....	14
2.3.3	MALADAPTÍVNA TRÉMA.....	14
2.4	SÚVISLOSŤ TRÉMY A PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	14
3	POTREBA PREPOJENIA HUDOBNO-PEDAGOGICKÝCH A VŠEOBECNO-PSYCHOLOGICKÝCH POZNATKOV.....	17
3.1	ÚVOD.....	17
3.2	PODMIEŇOVANIE VO VZÁJOMNOM VZŤAHU UČITEĽA A ŽIAKA.....	17
3.3	POZNANIE OSOBNOSTI ŽIAKA.....	18
3.3.1	AŠPIRAČNÉ STRATÉGIE.....	18
3.3.2	SEBAVEDOMIE ŽIAKA.....	19
3.3.3	PROCES KAUZÁLNEJ ATRIBÚCIE.....	20
3.3.4	REGULAČNÁ ÚLOHA SEBAVEDOMIA.....	22
3.4	MOTIVÁCIA.....	22
3.5	OČAKÁVANIE PEDAGÓGA A VÝKON ŽIAKA – SÚVISLOSTI.....	23
3.6	SEBANAPŔŇAJÚCI SA PREDPOKLAD.....	23
3.7	SUBJEKTÍVNE PREŽÍVANIE POCITU ÚSPEŠNOSTI U ŽIAKOV S LIMITOVANÝMI SCHOPNOSŤAMI.....	24
3.8	TRÉMA A SOCIÁLNA OPORA.....	24
3.9	ZÁVER.....	25
4	TRÉMA A VYUČOVACÍ PROCES.....	26
4.1	ÚVOD.....	26
4.2	SPÔSOB CVIČENIA A TRÉMA.....	27
4.3	NÁSILNÉ PRERUŠOVANIE HUDOBNEHO MYSLENIA (Pavlovov podmienený reflex vo vyučovacej praxi).....	30

4.4	KONCENTRÁCIA A TRÉMA	31
4.5	PAMÄŤ A TRÉMA	32
4.6	RYTMICKÉ CÍTENIE A TRÉMA	34
4.7	TVORIVOSŤ A TRÉMA	36
4.7.1	ÚVOD	36
4.7.2	TVORIVOSŤ A DETSKÁ HRA	37
4.7.3	ROZVOJ TVORIVOSTI U DETÍ	37
4.7.4	TVORIVOSŤ A ROZVOJ SAMOSTATNÉHO HUDOBNÉHO MYSLENIA	38
4.7.5	VPLYV SPÔSOBU VYUČOVANIA NA TVORIVOSŤ ŽIAKA	39
4.7.6	ZVUKOVÁ TVORIVOSŤ	40
4.7.7	HUDOBNÁ PREDSTAVIVOSŤ	41
4.7.8	ZÁVER	42
4.8	SEBAODCUDZENIE	42
4.9	ZÁVER	43
5	VLASTNÁ PRÍPRAVA NA KONCERT	44
5.1	PRÍPRAVA NA KONCERT Z HLADISKA DLHODOBEJ PRÁCE	44
5.1.1	VÝBER REPERTOÁRU	44
5.1.2	REALIZÁCIA INTERPRETAČNÉHO ZÁMERU	45
5.1.3	VOĽBA TERMÍNU KONCERTU	45
5.1.4	PRÍPRAVA ŽIAKA NA PSYCHICKÚ ZÁŤAŽ	46
5.1.5	NAHRÁVANIE – POCIT PUBLIKA	46
5.2	FINÁLNA PRÍPRAVA	47
5.3	DEŇ KONCERTU	48
5.4	HODNOTENIE KONCERTU	49
	PRAKTICKÁ ČASŤ	50
6	KAZUISTIKA	51
6.1	ÚVOD	51
6.2	ŽIAK Č. 1: PRENÁŠANIE POCITU TRÉMY Z PEDAGÓGA NA ŽIAKA	51
6.3	ŽIAK Č. 2: ZVÝŠENÁ TRÉMA V DÔSLEDKU VYSOKÝCH AMBÍCIÍ RODIČOV	53
6.4	ŽIAK Č. 3: PRÍČINA TRÉMY - NEDOSTATOK SOCIÁLNEJ OPORY	55
6.5	ŽIAK Č. 4: PRÍČINA TRÉMY - ROZPOR MEDZI VYSOKÝMI OČAKÁVANIAMÍ A REÁLNE DOSAHOVANÝMI VÝSLEDKAMI	56
6.6	PODMIENEČNÉ PRIJATIE, TRÉMA V DÔSLEDKU STRATY POCITU BEZPEČIA	57
6.7	ZÁVER	58
7	ZÁVER	59

ZOZNAM LITERATÚRY	60
ELEKTRONICKÉ DOKUMENTY	62
ANOTACE	63

1 ÚVOD

Táto práca sa zaoberá otázkou súvislosti trémy a pedagogického procesu, je hľadaním odpovede na otázku, ako môže pedagóg prispieť k zníženiu miery trémy svojich žiakov. Snaží sa uviesť do konkrétnych súvislostí poznatky zo všeobecnej psychológie so spôsobom vyučovania nástrojovej hry. Problém trémy uvádza do širších súvislostí.

Podnetom pre úvahy o tréme je pre mňa predovšetkým vlastná pedagogická skúsenosť na základnej umeleckej škole, kde už 20 rokov vyučujem hru na klavíri. Široká škála pocitov žiakov pri verejných vystúpeniach - od vysokej sebaistoty až po prežívanie intenzívnych prejavov trémy - ma neustále podnecuje k snahe porozumieť svojim žiakom a tým aj ich individuálnym prejavom trémy a samozrejme pomôcť im nežiadúcu trému prekonať.

V úsilí preniknúť hlbšie do spomínanej problematiky som sa zoznámila s mnohými dielami, ktoré sa jej venujú. K tréme sa obyčajne pristupuje ako k problému, s ktorým sa stretáva interpret, aj keď je to dieťa. Prepojenie tejto problematiky s pedagogickým procesom však nie je podľa môjho názoru dostatočné. Aj keď sa tréma prejavuje počas vystúpenia, nesmie byť vnímaná ako faktor odtrhnutý od pedagogického procesu. Na jej miere sa podieľajú nielen osobnostné predpoklady žiaka, ale aj všetky nedostatky vo vyučovaní, vrátane nedostatočnej miery orientácie pedagóga v oblasti všeobecnej psychológie a jeho schopnosti uplatňovať získané znalosti pri práci s deťmi.

V teoretickej časti práce sa zameriavam na súvislosť miery trémy a poznania osobnosti žiaka (vrátane úrovne jeho schopností, spôsobu kauzálneho uvažovania, atribučného štýlu a miery sebavedomia, postihnutia sebasystému žiaka), vzťahu učiteľa a žiaka, motivácie zo strany pedagóga, súvislosti očakávaní pedagóga a výkonu žiaka, ako aj potreby zabezpečiť žiakom prežívanie subjektívneho pocitu úspešnosti. Nakoľko sa hudobno-pedagogická literatúra týchto súvislostí dotýka len okrajovo, pokúsila som sa prepojiť ich s vyučovaním nástrojovej hry. Mojim cieľom je ukázať možný smer kladenia si otázok a hľadania odpovedí.

Praktická časť práce vychádza z reflexie mojej pedagogickej praxe. Formou analýzy niekoľkých konkrétnych prípadov sa snažím viac priblížiť problém trémy u detí – žiakov základných umeleckých škôl.

Hoci sa s otázkou trémy žiakov vo svojej praxi stretáva každý pedagóg – počas prípravy učiteľa na svoje povolanie sa jej nie vždy venuje dostatočná pozornosť.

Verím, že prepojenie poznatkov zo všeobecnej psychológie a hudobnej psychológie so spôsobom vyučovania a štúdiom hudby ako takej, by vo veľkej miere prispelo k lepšiemu zvládnutiu negatívnych prejavov trémy.

TEORETICKÁ ČASŤ

2 DEFINÍCIE, PRÍZNAKY A TYPY TRÉMY, SÚVISLOSŤ TRÉMY A PEDAGOGICKÉHO PROCESU

2.1 DEFINÍCIE TRÉMY

Tréma (zo starogréckeho tremein = triasť sa, tremendus = hrozný, tremor = chvenie, hrôza) je predmetom trvalého záujmu študentov i profesionálnych umelcov, ako aj mnohých ľudí z neumeleckých oblastí, ktorí v priebehu svojho života potrebujú verejne vystupovať.

Ondrej Kondáš vysvetľuje trému ako formu naučeného strachu. Anticipácia obáv zo zlyhania, z neúspechu, pramení z prvých zážitkov zlyhania. Tréma sa najčastejšie prežíva jednak ako očakávanie úspešnej činnosti (výkonu), jednak ako obava z nesplnenia tohto očakávania. Pri prežívaní trémy pôsobí súčasne tendencia dosiahnuť úspešný výkon a tendencia vyhnúť sa zlyhaniu (Kondáš, O. 1979).

J. Kulka hovorí, že trému možno chápať ako stav napätia a strachu. Kým strach sa však spája najmä s inštinktom úniku z nebezpečenstva, tréma sa vzťahuje aj k potrebe sebauplatnenia a k potrebe úspešnosti (Kulka, J., 2003). Pocit nebezpečenstva je znásobený vedomím, že druhým dávame možnosť odhaliť určité stránky našej osobnosti – až po možnosť kritiky nedostatkov.

M. Nakonečný charakterizuje trému ako zvláštnu formu strachu - strach zo zlyhania (Nakonečný, M., 2000).

V. Gregor píše o tom, že tréma vystavuje organizmus podobnému stavu ako sa to deje v prípade strachu. Rozdiel je však v tom, že v prípade strachu ide o obrannú reakciu - v podstate o prežitie, a teda o mobilizáciu všetkých síl potrebných k útoku alebo k úteku. „Pri koncertním vystoupení ovšem nepřichází v úvahu ani útok, ani útek. Naopak - v tomto stavu "ohrožení" musíme provádět velmi složité úkony, a to obvykle dosti dlouhou dobu“.¹

L. Hardy a G. Parfitt rozdelili trému na somatickú a mentálnu. Somatická sa vzťahuje k telesnému nabudeniu, ktoré sa objavuje, keď sa organizmus pripravuje na výdaj energie.

1

Vít, G.: *Jak zvládat veřejná vystoupení*, str.1, http://pf.ujep.cz/files/konference_KHV/Gregor.pdf

Mentálna tréma sa vzťahuje k obavám, či predstavenie bude úspešné - ako aj k dôsledkom možného neúspechu. Mentálna tréma vedie k strate koncentrácie, k pamäťovým výpadkom a k náhlemu vystupňovaniu úzkosti (Hardy, L. a Parfett, G., 1991, podľa Wilsona, G. D., 1997).

P. M. Jacobson rozlišuje "vzrušenie - kulmináciu", kedy umelec cíti, že je "vo forme", všetko ide samo, hra je preniknutá zvláštnou výraznosťou, každá nuansa "prichádza" k divákovi alebo k poslucháčovi a "vzrušenie - paniku", pod vplyvom ktorej často vychádza nazmar takmer všetka práca, ktorú interpret s láskou a úsilím vykonal. „Hra je zbavená riadiacej sily, interpreta "čosi" unáša ako triesku na vlnách“. ²

Termín "vzrušenie-kulminácia" vo veľkej miery zodpovedá termínu "plus tréma", o ktorom hovorí G. Vít. "Plus tréma" predstavuje schopnosť mobilizácie psychických a fyzických síl pódium. Interpretovi práve ona umožňuje hrať na verejnosti, a preto v tejto súvislosti G. Vít používanie termínu tréma nepokladá za výstižné.

K. Havasová nám približuje pocity jedného mladého hudobníka na pódium slovami: „podium mi pripadá ako vzduchoprázdny priestor, ktorý mi vysáva morek z kostí, ochromuje prsty a čo je ze všeho nejhorší, vyřazuje z činnosti mou paměť". ³

Uvedené definície je možné rozdeliť do dvoch skupín. Po prvé ide o definície, ktoré svojou povahou korešpondujú s prekladom spomínaného starogréckeho *tremein* a vysvetľujú trému v jej negatívnych prejavoch. Snáď vo všetkých definíciách trémy som sa stretla s pojmami strach, obavy zo zlyhania, z neúspechu a podobne. Zaujala ma otázka možnej súvislosti vzniku pojmu tréma a zakotvenia interpretačného umenia ako profesie. V psychike interpreta pravdepodobne vtedy nastala zmena v pomere medzi radosťou z hry, o ktorú sa môže podeliť a obáv z možného neúspechu. Tréma - ak ju chápeme z tohto hľadiska pôsobí ako umelo vytvorený fenomén. Strach prevažuje stále viac. Otázka trémy je čoraz frekventovanejšia. Interpret je neustále hodnotený. Koncertný život je presiaknutý sebaapresadzovaním a súťaživosťou.

Druhá skupina definícií sa snaží z nekonštruktívneho pôsobenia trémy vymaniť. Rozlišovaním medzi negatívnym a pozitívnym stavom vzrušenia akoby napovedá cestu riešenia, ktoré spočíva v znovuobjavení prvotného poslania hudby.

2

Kogan, G. M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 51

3

Havasová, K.: *Nebojte se trémy*, Supraphon, Praha, 1990, str. 16

Nezdravý prístup k hudbe ako takej sa odráža aj na poslucháčoch. Boli naprogramovaní, aby skôr posudzovali a kritizovali, než aby sa oddávali pôžitku z hudby (Havasová, K., 1990). V týchto podmienkach je obdivuhodný každý interpret, ktorý sa nenechá vytrhnúť zo sveta hudby a svojou hrou sa snaží "len" naplniť dar, ktorý dostal. Každého takéhoto skutočného interpreta spozná aj publikum, pretože hudba nestráca svoju silu.

Od pedagóga, ktorý pracuje s deťmi, v mnohom závisí, akí poslucháči budú v publiku pribúdať. Každý pedagóg môže "svojou troškou" ovplyvniť aj to, aký tlak na úspech je zo strany poslucháčov na interpreta vyvíjaný. A pokiaľ pedagóg vychováva budúceho interpreta, môže mu svojím prístupom z mnohých hľadísk pomôcť vytvoriť si v sebe základ, vďaka ktorému sa dnes malý interpret v budúcnosti ľahšie vyrovná s pocitom trémy.

2.2 PRÍZNAKY TRÉMY

2.2.1 FYZIOLOGICKÉ PRÍZNAKY TRÉMY

Fyziologické príznaky trémy sú spôsobené zvýšením vylučovania hormónu adrenalínu, ku ktorému dochádza v stresových situáciách.

Medzi fyziologické symptómy trémy patrí:

- rozšírenie zreničiek,
- vzrastanie tepovej frekvencie a výkonu srdca,
- zvýšenie tlaku,
- vzrastá dychová frekvencia a hĺbka nádychov a tým aj spotreba kyslíka,
- sucho v ústach (spôsobené útlmom sekrécie slín),
- tras rúk, spotené dlane, studené ruky,
- premenou glykogénu v pečeni vzniká glukóza, zvyšuje sa jej množstvo v krvi,
- dreň nadobličiek produkuje adrenalín a nonadrenalín, hormóny, ktoré spomínané účinky predlžujú.

Tieto symptómy sa podobajú symptómom, ktoré vznikajú pri úzkostných stavoch a fóbiách. Sú dôsledkom aktivizácie sympatického nervového systému (Wilson, G. D., 1997, Sedlák, F., 1989). Telo sa chová ako pri skutočnom fyzickom ohrození.

2.2.2 PSYCHOLOGICKÉ PRÍZNAKY TRÉMY

- pocity neistoty a obáv zo zlyhania,
- znížená schopnosť koncentrácie, narušenie sledu myšlienok,
- strach z pamäťových chýb,
- obavy z následkov neúspechu,
- “strach zo strachu“ a podobne.

Tréma negatívne vplýva na všetky psychické funkcie, ktoré regulujú výkon človeka. Pri intenzívnych trémových stavoch môže nastať až dezorganizácia vedomia (Kulka, J., 2003).

2.3 TYPY TRÉMY

Niektorí autori rozdeľujú trému na reaktívnu, adaptívnu a maladaptívnu (Sweeney, G. A. a Horan, J. J., 1982, podľa Gabrielssohn, A., 1999).

2.3.1 REAKTÍVNA TRÉMA

Reaktívna tréma je určitou reakciou na nedostatočnú prípravu repertoáru. Neexistuje nič, čo by kvalitnú prípravu mohlo nahradiť.

2.3.2 ADAPTÍVNA TRÉMA

Určitý stupeň trémy je pre dobrý výkon nevyhnutný. Ide o mobilizáciu psychických a fyzických síl, ktorá umožňuje na verejnosti hrať, dodá vystúpeniu “iskru” (Wilson, G. D., 1997, Vít, G.), pomáha človeku zamerať pozornosť a energiu k danému výkonu. Tento druh trémy sa nazýva aj “plus tréma”, “pozitívna tréma” alebo tiež “vzrušenie – kulminácia” (Jakobson, P. M., cit. podľa Kogan, G. M., 1991).

2.3.3 MALADAPTÍVNA TRÉMA

Maladaptívna tréma vzniká ako prejav vysokej miery stresu a na výkon má negatívny dopad. Podľa Jakobsonovej terminológie (podľa Kogan, G. M., 1991) býva označovaná veľmi výstižne jako “vzrušenie – panika”.

2.4 SÚVISLOSŤ TRÉMY A PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Potreba dosiahnuť úspech sa stáva jednou z príčin trémy aj u detí. V dnešnej dobe bohužiaľ nie je možné dieťa úplne oslobodiť od tlaku byť úspešným. Pedagóg však môže

upevňovaním pocitu radosti na každej vyučovacej hodine, spôsobom vyučovania a celkovým prístupom k osobnosti žiaka prežívanie trémy do veľkej miery zmierniť.

V mnohých publikáciách som sa stretla s kapitolou podobného názvu: Kontakt učiteľa a žiaka (Mojsej E. Fejgin, 1977) - ale bez podrobnejšieho pohľadu na spojitosť s otázkou verejného vystúpenia. V kapitolách venovaných tréme sa jej súvislosť s vyučovacím procesom podčiarkuje tiež iba málokedy. Snáď najviac sa tejto témy dotýka K. Havasová (Havasová, K., 1990). Nedostatok bežného ľudského vzťahu učiteľa k žiakovi, subjektívne prežívanú nespravodlivosť a krivdu zo strany učiteľa a zahanbovanie, uvádza ako činitele posilňujúce trému J. Boroš (Boroš, J., 1987). O. Kondáš poukazuje na to, že nedostatok bežného ľudského vzťahu učiteľa k žiakovi pôsobí trémujúco. Zdôrazňuje vplyv správania examinátora na mieru trémy skúšaného (Kondáš, O., 1979). J. Kulka otvorene píše, že strémovat' môže žiaka aj samotný pedagóg (Kulka, J., 2003). Potrebu toho, aby individualita pedagóga nebola v prílišnom rozpore s individualitou žiaka sa zaoberá aj G. M. Kogan, ale bez súvislosti s trémou. V časti venovanej tréme sa tohoto vzťahu nedotýka (Kogan, 1991).

Problematika trémy sa obyčajne rieši samostatne - ako problém, s ktorým sa stretáva interpret - aj keď je to dieťa. Aj rady bývajú adresované dospelému interpretovi. Rovnako príčiny sú často vyvodzované z dispozícií, (ne)pripravenosti, z predchádzajúcich negatívnych skúseností interpreta a podobne. Pritom však zostáva faktom, že sú pedagógovia, ktorých žiaci vystupujú radi, ale aj pedagógovia, ktorým sa priveľmi často stáva, že ich deti prosia, aby na koncerte nemuseli hrať. Prejsť cez túto skutočnosť konštatovaním, že ide o výsledok náhodného zadelenia žiakov, že niektorí učelia jednoducho "majú smolu" na trémistov, by bolo veľmi povrchné. V tomto prípade by predsa nebolo možné, aby sa dieťa po prestupe k inému pedagógovi zmenilo na trémistu - alebo naopak, aby sa z trémy "vyliečilo".

Chápať trému ako jav diferencovanejší je prvým krokom k tomu, aby sme si uvedomili, čo všetko môže pedagóg ovplyvniť. Hoci sa tréma prejavuje v okamihu časovo späť s vystúpením, nie je to faktor odtrhnutý od pedagogického procesu. Vo vysokej miere je dôsledkom ľudského prístupu učiteľa k žiakovi, jeho metodického postupu a názorov a - samozrejme - vzdelania v oblasti psychológie a schopnosti toto vzdelanie uplatňovať v pedagogickej praxi. Tréma žiaka priamo súvisí s pedagogickým majstrovstvom učiteľa, s jeho láskou k hudbe i k deťom. Skôr, ako sa človek stane pedagógom, mal by sa presvedčiť, či ešte nosí hudbu vo svojom srdci - veď jeho prvou úlohou je prebudiť u dieťaťa lásku k hudbe. Podľa slov G. Nejgauza (1963) by pedagóg nemal opúšťať dojem "zázraku", keď približuje žiakom diela veľkých skladateľov. Pretože: „Pečete-li chléb lhotejně, pečete hořký chléb,

který sytí hlad jen napůl“. Člověk, kterému krása zovšednela a stala sa snád' aj rutinou, ťažko môže dosiahnuť, aby sa jeho slová dotýkali duše dieťaťa.

Nesporný fakt, že na miere trémy sa podieľajú aj individuálne dispozície žiaka som nespomenula zámerne. To si uvedomujeme - azda až priveľmi – všetci.

3 POTREBA PREPOJENIA HUDOBNO-PEDAGOGICKÝCH A VŠEOBECNO-PSYCHOLOGICKÝCH POZNATKOV

3.1 ÚVOD

Oblasť, ktorej sa profesionálne venujem - vyučovanie klavírnej hry, ma akosi "nasmerovala" predovšetkým k čítaniu literatúry hudobno-pedagogickej, hudobno-psychologickej, k štúdiu metodík klavírnej hry a podobne. Moje vedomosti zo všeobecnej psychológie nie sú dostatočne systematické. Čím viac sa však snažím prehľbiť si ich, tým viac si uvedomujem, aké sú potrebné.

Známy výrok "všetko so všetkým súvisí" platí aj v otázke trémy. Poznanie osobnosti žiaka (vrátane úrovne jeho schopností, spôsobu kauzálneho uvažovania, atribučného štýlu a miery sebavedomia, postihnutie sebasystému žiaka), vzťah učiteľa a žiaka, motivácia zo strany pedagóga, súvislosť očakávaní pedagóga a výkonu žiaka, ako aj potreba priviesť aj žiakov s limitovanými schopnosťami k prežívaniu subjektívneho pocitu úspešnosti, potreba sociálnej opory - toto všetko sú činitele, ktorých citlivé uplatňovanie v pedagogickej praxi môže prispieť k zmenšeniu miery trémy. Hudobno-pedagogická literatúra sa ich dotýka často len veľmi okrajovo, a preto by som sa práve týmito otázkam vo svojej práci chcela venovať hlbšie.

V tejto časti vychádzam z viacerých prameňov, ale predovšetkým z myšlienok P. Kusáka, ktoré túto problematiku veľmi výstižne osvetľujú.

3.2 PODMIEŇOVANIE VO VZÁJOMNOM VZŤAHU UČITEĽA A ŽIAKA

Ak vo vzájomnom vzťahu učiteľa a žiaka hrá primárnu úlohu systém, ktorý formuluje podmienky, za ktorých je žiak prijímaný, hovoríme o tzv. podmiennej prijať.

Podmieňovanie vo vzájomných vzťahoch pri výchove predstavuje pre žiaka prinajmenšom jedno vývojové ohrozenie. Žiak sa naučí vychádzať v ústrety požiadavkám okolia, plniť podmienky, ktoré sú potrebné pre to, aby bol priaznivo prijímaný a hodnotený. Rizikom takéhoto prístupu je skutočnosť, že dieťa v snahe zabezpečiť si priaznivé hodnotenie okolím

uspokojuje jeho potreby a nie svoje. Podmienečné prijímanie žiaka môže dokonca výrazne zabrzdiť jeho osobnostný rast a dať mu iný smer. Dieťa sa môže naučiť byť vnímavejším k požiadavkám okolia a súčasne byť necitlivým k svojim potrebám. Škola môže produkovať jedincov, ktorí majú dobrú vedomostnú výbavu, ale jej uplatnenie blokujú osobnostné obmedzenia (Dařílek, P., Kusák, P., 1998).

Podmienečné prijatie často vzniká v prípade, ak je učiteľ priveľmi citľivý. Dieťa plní požiadavky, ktoré nevychádzajú z jeho potrieb, ale z potreby učiteľa byť úspešným. Dôležitosť úspechu sa dostáva do popredia najmä v súvislosti s vystúpením. Dieťa sa obáva: "nebudu-li dobre hrať, nebudou mňa milovať ľudia".⁴ Vzťah učiteľa a žiaka sa tak stáva jedným zo sociálnych aspektov trémy (Havasová, K., 1990).

3.3 POZNANIE OSOBNOSTI ŽIAKA

Miera, do akej je učiteľ schopný posúdiť schopnosti a motívy žiaka pri vzdelávaní je dôležitá pre poznanie vývinových predpokladov osobnosti žiaka. Učebná činnosť žiaka je ovplyvňovaná zdravotným stavom žiaka (vrátane prípadných porúch učenia), jeho temperamentom, inteligenciou, prevládajúcim štýlom učenia i jeho afektívnymi vlastnosťami. Ovpľyňuje ju aj rodinné prostredie a prostredie, ktoré pre vzdelávanie vytvára škola. Prostredie stimulujúce, pútavé, povzbudzujúce k tvorivosti, atmosféra porozumenia, dôvery a spoločného radostného hľadania, sú predpokladom nielen pre efektívne vyučovanie, ale kladú tiež základy pre postupnú kryštalizáciu detskej osobnosti.

Každý chybný odhad pedagóga sa odrazí nielen na motivácii žiaka k štúdiu a dosahovaných výsledkoch, ale aj na jeho istote pri vystúpeniach, na miere jeho trémy.

3.3.1 AŠPIRAČNÉ STRATÉGIE

Ašpirácie sú nároky, ktoré človek kladie na seba, na svoj výkon, na svoju sebarealizáciu (Boroš, J., 2001). Úroveň ašpirácie je tým, v čo jedinci dúfajú, že uskutočnia. Medzi činitele,

ktoré úroveň aspirácie ovplyvňujú, patrí predovšetkým úspech v zmysle očakávania úspechu alebo neúspechu. Aspiračná úroveň súvisí s mierou sebavedomia a s ctižiadostivosťou (Nakonečný, M., 1996).

Jedinec kumuluje predchádzajúce skúsenosti s vlastnou úspešnosťou. Formuje sa jeho špecifická životná orientácia v rámci dvoch základných tendencií: orientácia na dosiahnutie úspechu ako aktívny prístup a orientácia na vyhýbanie sa neúspechu ako výrazne obranný životný štýl. Súčasťou týchto kalkulácií sú kalkulácie o hroziacom riziku a ochote podstupovať ho. Bežné stratégie spočívajú v znižovaní úrovne aspirácií a v znižovaní náročnosti vlastných kritérií hodnotenia a ich cieľom je zabezpečenie dostatočného pocitu uspokojenia zo subjektívneho prežívania pocitu úspešnosti (Kusák, P., 1992).

Pre žiaka orientovaného na úspech predstavuje aj vystúpenie na koncerte výzvu. Takýto žiak si verí, úspech očakáva a dá sa predpokladať, že jeho tréma bude nižšia ako u žiaka, ktorý sa obáva zlyhania. Čím viac úspešných skúseností má, tým väčšmi je ochotný podstupovať riziko. Pre pedagóga z toho vyplýva úloha citlivo ho usmerňovať, aby svoje sily neprecenil.

Pre žiaka orientovaného na vyhýbanie sa neúspechu vystúpenie predstavuje hrozbu zlyhania. Tento typ žiakov uprednostňuje ľahko dosiahnuteľné ciele a nie je ochotný riskovať. Aj cieľ v skutočnosti preňho reálny, často pokladá za ťažko dosiahnuteľný. Pedagóg mu môže pomôcť výberom menej náročného repertoáru, čím zvýši pravdepodobnosť úspešného výkonu a zníženia obáv zo zlyhania. Tým súčasne vytvorí predpoklady aj pre postupné znižovanie miery trémy.

3.3.2 SEBAVEDOMIE ŽIAKA

Sebavedomie je podstatným regulačným prvkom psychiky, vytvára jeden zo základných predpokladov úspešnosti človeka. Má zásadný vplyv na všetky oblasti života. Určuje, do akej miery si človek uvedomuje svoje možnosti a schopnosti (Chába, K., 2010).

Sebavedomie žiaka a jeho výkon sú vzájomne závislé javy. Jednou z hlavných príčin variability výsledkov žiaka v škole je jeho osobná história, ktorá spočíva na budovaní predpokladov k učeniu v kognitívnych, emocionálnych a sociálnych oblastiach. Pri vstupe do školy čerpá žiakovo sebavedomie z predškolskej a rodinnej výchovy. Postupne sa jeho zdrojom stávajú skúsenosti s hodnoteniami reflektujúcimi osobnú hodnotu každého žiaka. Bezprostredne zo sebavedomia vychádza sebadôvera, ako anticipácia úspešného zvládnutia

plánovaných úloh. Sebadôvera predpokladá primeranú skúsenosť s overením osobnej ceny žiaka. Toto potvrdenie sa vzťahuje k predpokladanej hodnote osobnej ceny v jeho predstave (Kusák, P., Hudeček, J., 1989).

Ak učiteľ dieťaťu signalizuje, že si ho cení ako človeka a pokladá ho za schopného zvládnuť požadované úlohy, ak stanovuje primerané ciele, povzbudzuje ho a pomáha mu pri prekonávaní neúspechov, prispieva tým k formovaniu primeraného sebavedomia dieťaťa.

Učiteľ, ktorý dáva žiakovi najavo, že dobré výsledky od neho neočakáva, zohráva negatívnu úlohu pri formovaní jeho sebavedomia.

Na utváraní nízkeho sebavedomia sa podieľa aj autoritársky štýl výchovy, ktorý je založený na podmieňovaní pozitívneho prijatia.

Miera sebavedomia súvisí aj s trémou. Žiak, ktorý si verí a očakáva úspešné zvládnutie vystúpenia, bude pravdepodobne pociťovať menšiu trému ako žiak, ktorý očakáva neúspech.

V otázke sebavedomia je dieťa veľmi zraniteľné, pretože ešte nie je schopné dostatočne objektívneho sebahodnotenia. K tomu ho treba veľmi citlivo viesť.

3.3.3 PROCES KAUZÁLNEJ ATRIBÚCIE

Kauzálne atribúcie charakterizujú proces, v ktorom jedinec prisudzuje príčiny svojim úspechom a neúspechom. Odhalenie týchto príčin má výrazný vplyv na jeho očakávania v budúcnosti, na smer a na intenzitu zamerania jeho budúcej činnosti (Kusák, P., 1992).

Často si ani neuvedomujeme, aká je naša potreba udalostiam prisudzovať príčiny intenzívna a nakoľko sa podieľa na vytváraní našej osobnej reality.

Ako súvisí kauzálna atribúcia s trémou? Prisudzovanie príčin úspechu alebo neúspechu vonkajším alebo vnútorným príčinám ovplyvňuje prežívanie žiaka počas celej prípravy koncertného programu (otázka prípravy programu sa často od problematiky trémy odtrhá) a samozrejme aj počas samotného vystúpenia. Je pravdepodobné, že pre žiaka, ktorý vzťahuje neúspechy k vnútorným a stabilným príčinám, bude každé verejné vystúpenie predstavovať nesmierne nervové vypätie. Myslím, že súvislosť kauzálnej atribúcie s trémou je vysoká, a preto by som sa chcela pri tejto problematike venovať bližšie.

Atribučný štýl jedinca býva vymedzený ako relatívne stály a naučený spôsob uvažovania o príčinách, ktoré by uspokojivo naplnili potrebu jedinca zdôvodniť výsledky svojho jednania. Weinerov model (Weiner a kol., 1971, podľa Kusák, P., 1992) rozdeľovania príčin spočíva v rozoznávaní príčin podľa lokalizácie (vnútorné a vonkajšie), podľa stability (stabilné a

nestabilné) a podľa kontrolovateľnosti (kontrolovateľné a nekontrolovateľné). Väčšina príčin je kombináciou uvedených parametrov (Kusák, P., 1992).

Atribučný štýl súvisí so sebavedomím.

Žiaci s vysokým sebavedomím úspech pripisujú predovšetkým vnútorným príčinám. Neúspech, ktorý je s ich sebaobrazom inkonzistentný, príčinám vonkajším, čím odmietajú osobnú zodpovednosť za zlyhanie. Ich atribučný štýl im neumožňuje poznať svoje reálne limity.

Žiaci s primeraným sebavedomím budujú svoj sebaobraz na oveľa vyrovnanejšej bilancii skúseností s úspechmi a s neúspechmi. Aj u nich je reálny úspech je konzistentnejší s ich sebavedomím – za určitých okolností sú však schopní akceptovať aj vlastné obmedzenia vo forme reálneho neúspechu, ktorý ale nepredstavuje hrozbu pre ich sebavedomie. Úspech ich napĺňa potrebnou sebaistotou a neúspech im napovedá, že v budúcnosti sa musia viac snažiť.

Žiaci s nízkym sebavedomím trpia pocitom opakovanej neúspešnosti, ktorý má deštruktívne následky. Prejavujú sa následným očakávaním neúspechov ako vysoko konzistentných výsledkov s ich negatívnym sebaobrazom. Typická je pre nich defenzívna taktika. Reálny neúspech je očakávaný a pripisovaný predovšetkým vnútorným – dispozičným príčinám. Žiaci s nízkym sebavedomím sú o svojich obmedzených kvalitách presvedčení. Mnohí z nich sa pokúšajú kompenzovať svoje domnelé alebo skutočné nedostatky zvýšeným úsilím. Úzkosť a obavy však spôsobujú, že toto úsilie často vynakladajú neefektívne, nekonštruktívne, sú nepozorní a podobne. V dôsledku ďalšieho “logického” zlyhania väčšinou dospejú k záveru, že ani zvýšeným úsilím nie sú schopní prekonať bariéru svojich obmedzených schopností a dospieť k želanému výsledku. Potom sa cítia presvedčení, že nedokážu splniť požiadavky učiteľov, bezmocní, neschopní aktívne zasiahnuť do svojho osudu, strácajú nádej a dostávajú sa do stavu “naučenej bezmocnosti”. Stav bezmocnosti vychádza z presvedčenia, že korene neúspechu spočívajú v žiakovi samotnom a nedajú sa ovplyvniť. Reálny úspech pokladajú za nekonzistentný so svojim sebaobrazom a paradoxne ho odmietajú tým, že ho považujú za náhodný a nezaslúžený. Úspech pripisujú vonkajším, nekontrolovateľným a nestabilným príčinám (šťastie, nízka obtiažnosť úlohy, dobrá nálada učiteľa a pod.). Takýto žiaci vyžadujú špeciálny motivačný program. Zámerom je zmeniť atribučný štýl žiaka kladúci dôraz na vnútorné a stabilné príčiny neúspechu na atribučný štýl, ktorý zdôrazňuje vnútorné a nestabilné príčiny (napr. úsilie).

Medzi žiakmi s nízkym sebavedomím sú aj takí, ktorí majú o svojich obmedzených kvalitách pochybnosti, reálny úspech neodmietajú, ale naopak – môžu ho akceptovať veľmi výrazne. Stáva sa pre nich dlho očakávaným dôkazom ich osobnej ceny. Od učiteľov

vyžadujú neustále utvrdzovanie o svojich kvalitách, pozitívne hodnotenie, povzbudzovanie... Potrebujú zvýšenú podporu okolia. Aj ojedinelý neúspech môže zohrať veľmi deštruktívnu úlohu (Kusák, P., 1992).

3.3.4 REGULAČNÁ ÚLOHA SEBAVEDOMIA

Sebavedomie patrí k nekognitívnym predpokladom úspešnosti žiaka. Miera sebavedomia súvisí s pamäťou, vnímaním a pozornosťou, je preukázaná spojitosť sebavedomia so záujmovou a profesionálnou orientáciou žiaka. Upieranie pozitívnej hodnoty žiakovi znižuje jeho sebavedomie, blokuje jeho prístup k vedomostiam a sebarealizáciu v osobnostnom vývoji (Dařílek, P., Kusák, P., 1998).

3.4 MOTIVÁCIA

Motiváciou by malo byť vlastné uspokojenie z vykonávanej činnosti. Nijaká viditeľná odmena v dieťati skutočné nadšenie neprebudí. Naopak – „jako by odmena cosi ubírala na vlastnú hodnotu takej činnosti“.⁵

Medzi prostriedky vonkajšej motivácie sa zaraďujú nielen odmeny, ale aj tresty. Proti používaniu trestov sa často vznášajú oprávnené námietky. Pokiaľ sa k nim pedagóg prikloní, mal by ich používať veľmi opatrne. Každý trest musí dieťa pociťovať ako spravodlivý. Malo by jasne pociťovať vzťah trestu ku konkrétnej chybe, ktorej sa dopustilo, že trest neznamená odsúdenie jeho „ja“ zo strany učiteľa, ani stratu jeho lásky a podpory.

K dôležitým funkciám školy patrí rozvoj vnútornej motivácie žiakov k učeniu. Pri individuálnej forme vyučovania má pedagóg veľa príležitostí prehĺbovať zaujatie žiaka pre svoj predmet ako aj priestor stále znovu ich motivovať.

Čím viac je dieťa k činnosti motivované, tým vyššia je miera jeho zaujatosti pre danú činnosť a schopnosť koncentrovať sa. Známy je výrok: „koncentracie proti trémě“ (Sádlo, K. P., 1977).

5

Bean, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, Nakladatelství Portál, Praha, 1995, str. 25

3.5 OČAKÁVANIE PEDAGÓGA A VÝKON ŽIAKA – SÚVISLOSTI

Každý pedagóg má o schopnostiach žiaka, o hranici jeho možností, určitú predstavu, to je prirodzené. Problém nastáva vtedy, ak učiteľ nadobudne pocit, že vo svojom dojme sa nemôže mýliť a prestáva byť schopný jeho korekcie. Napríklad žiaka, ktorého schopnosti pokladá za značne limitované, prestane dostatočne motivovať, myslíac si, že lepšie výsledky dosiahnuť nemôže. Pochvalou a povzbudením bude šetriť – aby v žiakovi nevzbudzoval falošné nádeje a podobne. Nízke očakávania zo strany učiteľa spätne pôsobia na žiaka. Negatívne vplývajú na jeho motiváciu k danej činnosti, dôveru vo vlastné schopnosti a často majú za následok postupné znižovanie žiakovho úsilia (Dařílek, P., Kusák, P., 1998).

Učiteľ by sa však mal vyvarovať aj prehnane vysokých očakávaní. Očakávania priveľmi presahujúce možnosti žiaka, môžu v žiakovi vyvolávať obavy, že ich nebude schopný splniť a učiteľa, ktorý mu dáva najavo dôveru, sklame. Je pravdepodobné, že pri verejnom vystúpení, kde by mal svoje schopnosti obhájiť, bude mať o to väčšiu trému.

3.6 SEBANAPŔŇAJÚCI SA PREDPOKLAD

Sebanapŕňajúci sa predpoklad môžeme charakterizovať ako očakávanie úplne mylné, ktoré však vyprovokuje sled udalostí presvedčivo potvrdzujúcich jeho zdanlivú pravdivosť.

Môže sa jednať napríklad o podobnú situáciu: učiteľ si vytvorí o žiakovi predstavu ako o málo talentovanom. Očakávať bude od neho slabé výkony. V zhode s týmto očakávaním ho slabší prospech žiaka neprekvapí. Keďže má pocit, že výkony žiaka nemôže vzhľadom k jeho nedostatočným schopnostiam ovplyvniť k lepšiemu, pravdepodobne ho nebude povzbudzovať k výraznejšiemu úsiliu. Žiak vo svojom úsilí ochabne, stráca motiváciu, jeho výkony skutočne budú slabé. Učiteľ bude svoj pôvodný chybný predpoklad považovať za pravdivý a preukázaný. V tejto situácii potom môže vnímať žiakove úspechy a neúspechy selektívne: hodnotu úspechov môže podceňovať (sú v rozpore s jeho očakávaniami) a neúspechom môže venovať väčšiu pozornosť (potvrdzujú jeho očakávania).

Mechanizmus sebanapŕňajúceho sa predpokladu je založený na dopredu pripravenej predstave a na interpretácii podľa dopredu pripravených koľají.

Učitelia si nie vždy uvedomujú fakt, že prostredníctvom predstáv o schopnostiach žiakov a príčinách správania sa žiakov vytvárajú nerovnaké podmienky pre učenie (Merton, 1948, podľa Dařílek, P., Kusák, P., 1998).

V súvislosti s verejným vystúpením sa podobný vzťah medzi učiteľom a žiakom prejaví vo výrazne vyhrotenej podobe. Nízke očakávania zo strany učiteľa, ktoré sa zdajú byť zodpovedajúce skutočným možnostiam žiaka, môžu len zvýrazniť zníženú sebadôveru a rozkolísaný, rozporuplný obraz žiaka o sebe. Ťažko si predstaviť, že by dieťa v podobnej situácii nepociťovalo trému.

3.7 SUBJEKTÍVNE PREŽÍVANIE POCITU ÚSPEŠNOSTI U ŽIAKOV S LIMITOVANÝMI SCHOPNOSŤAMI

V škole sa úspešnosť žiaka posudzuje predovšetkým na základe “objektívnych” kritérií – známok, schopnosti zvládnuť učivo prepísané v osnovách a podobne. Automaticky tak vznikajú podmienky, ktoré nedovoľujú žiakom s limitovanými schopnosťami dosiahnuť výraznejšie úspechy (Kusák, P., 1992).

Je otázkou pedagogického majstrovstva v prejave každého dieťaťa nájsť niečo jedinečné, zaujímavé, čím poslucháčov môže osloviť. Tejto otázke je potrebné venovať maximálnu pozornosť. Nadobudnuté skúsenosti môžu mať na deti ďalekosiahly vplyv. V dospelosti sa snád' v každom povolaní stretnú s nutnosťou občas predstúpiť pred verejnosť. Ak im v detstve pomôžeme, budú sa mať v budúcnosti o čo oprieť.

3.8 TRÉMA A SOCIÁLNA OPORA

Sociálna opora je definovaná v súvislosti s existenciou osôb, ktorým jedinec verí a na ktoré sa môže spoľahnúť (Kožený, J., Tišanská, L., 2003). Predstavuje sieť blízkych ľudí tvorenú predovšetkým rodinou a priateľmi. E. Koubeková ju v širšom zmysle charakterizuje ako súbor vzťahov, ktoré jedinec vníma ako subjektívne významné pri riešení bežných i náročných situácií (Koubeková, E., 2001). Pomáha odolávať zvýšenej záťaži a zmierňuje pôsobenie stresových situácií.

Významnú úlohu zohráva sociálna opora aj v súvislosti s verejným vystupovaním. Ak dieťa cíti zo strany blízkych, ktorí sú v publiku, podporu, ak cíti, že sa na jeho vystúpenie tešia, zníži to úroveň hladiny jeho stresu a podporí pocit sebavedomia. A naopak: pokiaľ dieťa cíti, že napríklad rodičia vidia v koncerte príležitosť, aby “ukázali” priateľom, aké talentované a úspešné dieťa majú, pokiaľ vie, že po každom jeho vystúpení nasleduje kritika, prispeje to k vyššej miere jeho trémy.

Jednou z úloh pedagóga sa tak stáva, aby v prípade potreby usmernil rodičov svojich žiakov a vysvetlil im, ako veľmi môžu svojim deťom pomôcť správnym postojom k vystúpeniam.

Je samozrejmé, že nenahraditeľnou oporou je pre žiaka aj jeho učiteľ. Hoci sú učitelia často podľa výsledkov svojich žiakov hodnotení, žiaci to nikdy nesmú pocítiť.

3.9 ZÁVER

V predchádzajúcich kapitolách som sa snažila problém trémy uviesť do širších súvislostí v rámci pedagogického procesu a naznačiť, s čím všetkým tréma môže súvisieť. Spájanie problematiky trémy len s vystúpením považujem za vžitý omyl, ktorého prekonanie by prinieslo viac istoty a radosti deťom – študentom hry na nástroj a – samozrejme – aj ich učiteľom.

Deti by v skutočnosti ani nemali vedieť, čo je to tréma. Predovšetkým u malých detí býva často vytvorená umelo – výchovou, od malička zdôrazňujúcou potrebu byť úspešným. Detská spontánnosť a radosť z nových činností sa tak oslabuje a postupne ju nahrádzajú obavy typu: „budem dosť úspešné?“

4 TRÉMA A VYUČOVACÍ PROCES

4.1 ÚVOD

V tejto časti svojej práce sa pokúsim vystihnúť tie postupy vo vyučovaní nástrojovej hry, ktoré môžu súvisieť s trémou.

Pri interpretácii zohráva úlohu zvládnutie diela po stránke hudobno-teoretickej i obsahovej – z hľadiska pochopenia obsahového “zdelenia” diela i z hľadiska tvorivého podania v ňom “nájdeného” obsahu. Od trémy žiaka vzdáľuje predovšetkým hĺbka pohľadu na dielo “zvnútra”. Nedostatočné porozumenie prvkom hudobnej reči vyplýva vo veľkej miere z disproporcií v rozvoji hudobných schopností. Každá takáto disproporcia sa môže “zviditeľniť” počas stresu spojenom s koncertným vystúpením a my ju omylom môžeme považovať za jeden z prejavov trémy.

G. Vít píše: „Největší omyl vidím v tom, že se na trému svádějí i jevy, které s ní mají jen velmi málo společného, někdy jí nejsou způsobovány vůbec. Často spočívá základní problém prostě ve skutečnosti, že danou skladbu nejsme schopni zvládnout,.. (že) naše představa není dostatočně přesná, celistvá a intenzivní na to, aby na jejím základě mohla vzniknout přijatelná interpretace díla“.⁶

Na základe predchádzajúcej myšlienky môžeme odvodiť hlavné oblasti, na ktoré by sa pedagóg mal sústrediť, aby dieťa priviedol k tvorivej a čo najspoľahlivejšej interpretácii študovaných skladieb. Jedná sa predovšetkým o výchovu a rozvíjanie schopnosti hudobnej predstavy, koncentrácie, pamäti, tvorivosti, intenzívneho emocionálneho prežívania hudby, rozvíjanie rytmického cítenia, schopnosti porozumieť harmonickému priebehu skladby, ako aj umenia správne cvičiť.

Od pedagóga sa vyžaduje vysoká miera tvorivosti, umenie neustále žiakov motivovať, hľadať rovnováhu medzi systémovosťou práce a uvoľnenosťou. Veľká miera pedagogického taktu je potrebná pri kritike koncertných vystúpení žiakov.

6

Vít, G.: *Jak zvládat veřejná vystoupení* str. 4,
http://pf.ujep.cz/files/konference_KHV/Nove_poznatky/Gregor.pdf.

4.2 SPÔSOB CVIČENIA A TRÉMA

„Nezáleží na cvičení techniky, ale na technike cvičenia“ (F. Liszt).

Na súvislosť medzi spôsobom cvičenia a trémou poukazuje K. Havasová: „jen málo lidí si uvědomuje, že nesprávný způsob cvičení často bývá tou nejskrytější a nejzávažnější příčinou trémy. Problém je v tom, že jen zřídka kdy spojujeme v myšlenkách cvičení s hudbou“.⁷ Ak žiak bude správne cvičiť, bude aj rýchlejšie napredovať. To posilní jeho dôveru vo vlastné schopnosti. V opačnom prípade: „...stále se opakující chyby ve stejných pasážích vzdor dlouhým hodinám cvičení, vedou jen k tomu, že houslista ztrácí důvěru ve vlastní schopnosti. Tento pocit nejistoty pak vede k ještě větší závislosti na mnohahodinovém cvičení...“⁸

Z uvedeného vyplýva, že len kvalitný spôsob cvičenia, t. j. spájanie cvičenia s hudbou, má pozitívny vplyv na sebadôveru žiaka a na istotu jeho hry. Súčasne sa vytvoria aj podmienky pre správnu koordináciu medzi počutím a hmatovým pocitom tónu, ako aj pre rozvoj vnútorného sluchu. „Jen vnitřním sluchem může hudebník proniknout do hloubky, k samému srdci hudby.“⁹

Z tohoto hľadiska by sme mali pristupovať aj k otázke technického rozvoja. Čo najskôr si ujasniť „hudobný obraz“, a potom zdokonaľovaním slohu zdokonaľovať myšlienku. Technický rast vytvára predpoklady pre neustále „jasnejšie videnie“ hudobnej predstavy, jej kontúry sa stávajú stále zreteľnejšie a snaha priblížiť sa k nim v interpretácii, snaha túto predstavu „zhmotniť“, má spätne za následok „mobilizáciu“ technických prostriedkov potrebných k jej realizácii a tým aj ich ďalší rozvoj. Preto je pri veľmi nadaných ľuďoch také ťažké určiť hranicu medzi prácou na technike a prácou na hudbe. U nich je to to isté (Nejgauz, G., 1963).

7

Havasová, K.: *Nebojte se trémy*, Supraphon, Praha, 1990, str. 124

8

Havasová, K.: *Nebojte se trémy*, Supraphon, Praha, 1990, str. 124

9

Havasová, K.: *Nebojte se trémy*, Supraphon, Praha, 1990, str. 83

Nevyhnutnou podmienkou efektívneho cvičenia je sústredenosť. „Cvičiť znamená predovšetkým duševne pracovať.“¹⁰ „Za štyri hodiny, ktoré si strávil myslieť, sa naučíš viac, než iný za práve také množstvo dní.“¹¹ „Technické schopnosti sa vypracúvajú v hlave, nie v prstoch.“¹² „Vôľa musí byť nasmerovaná nie na pohyby svalov, ale na ich duchovný cieľ.“¹³ „Priebeh pohybového procesu sa vždy narúša, ak sa vôľa namiesto k cieľu nasmeruje na zvláštnosti tohoto procesu, na jednotlivé pohyby tela.“¹⁴ Za jedínú cestu vedúcu k vypracovaniu technickej istoty a krásneho tónu označuje W. Giesecking systematický tréning sluchu. „Cvičiť celé hodiny bez koncentrácie mysle a sluchu pri každom tóne, znamená zbytočne strácať čas.“¹⁵ Pri štúdiu skladby sa na určitý čas treba sústrediť na každý jednotlivý detail. Automatizácia detailov je však iba prostriedkom, odbremeňujúcim vedomie od technických podrobností na to, aby bolo možné sústrediť sa na interpretáciu celku. Umožňuje akoby spomaliť myslenie a získať tak potrebný nadhľad. Dôležité je, aby bol interpret

10

Steinhausen, F. A.: *Technika hry na klavíri*, 1926, str. 3, In Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 12

11

Rubinstein, N. G.: cit. z knihy: Sauer, E.: *Mein Welt*, str. 80, In Kogan, G. M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 49

12

Giesecking, W.: *So wurde ich Pianist*, 1964, str. 92, In Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 12

13

Brelet, G.: *L'interprétation créatrice*, 1951, str. 249, In Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, 1991, str. 20

14

Martienssen, C. A.: *Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schöpferisches Klangwillens*, 1930, str. 179, In Kogan, G. M.: *Pred bránou majstrovstva*, 1991, str. 20

15

Giesecking, W.: *So wurde ich Pianist*, 1964, str. 90 – 92, In Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 35

schopný „v ktoromkoľvek momente “zapnúť“ úplnú sústredenosť na akýkoľvek detail“¹⁶ aj vtedy, keď automatizáciu detailov už dosiahol.

Dôležitá je aj správna voľba tempa, v ktorom žiak cvičí. Kreutzer píše: „...vysťríham pred cvičením v pomalom tempe“.¹⁷ Zdanlivo sú tieto slová v rozpore so súčasnou klavírnou pedagogikou. Kreutzer však dopľňa: treba hrať tak rýchlo, aby bolo možné kontrolovať hudobný proces. U začiatočníka to bude tempo veľmi pomalé. Geniálny klavírny talent, ktorý si už pri hre “z listu“ notáciu presne zafixuje v sluchovej i motorickej sfére, si nebude vedieť predstaviť cvičenie v inom ako vo výslednom tempe. Nesprávne pochopenie spomínanej Kreutzerovej poznámky môže byť pre mnohých žiakov osudné (Martienssen, C. A., 1985).

Snád každý pedagóg pozná vetu: „ja som to doma vedel“. Žiaci týmito slovami často ospravedľňujú chyby na hodinách i tie, ktoré sa vyskytnú na koncerte. Za príčinu sa často bez hlbšieho zamyslenia sa označí tréma a deti – namiesto aby sa učili správnym cvičením zmierniť jej prejavy – začínajú sa jej stále viac obávať. K. P. Sádlo radí, aby si mladí hudobníci aj doma pri cvičení vytvárali podobnú situáciu, s akou sa stretnú na pódiu, kedy majú možnosť zahrať skladbu iba raz. „Študent by nemel zvláště choulostivá místa opakovat vícekrát po sobě, nýbrž hrát je pouze jednou, ovšem v onom nutném stavu duševního napětí a tělesné pohotovosti. Do podobného stavu se má uvést průběhem pracovního dne mnohokrát, ale nikdy nemá ono místo opakovat vícekrát bezprostředně za sebou...(Je důležité) vytvářet si u některých míst pocitu neúprosnosti okamžiku a po chvílce napjatého soustředění si dát povel k provedení.“¹⁸

V súvislosti s problematikou cvičenia by som sa rada zmienila aj o otázke prístupu pedagóga k vyučovaniu hry z nôt. Dôležité je vytvárať jednotu medzi predstavou a konkrétnou klávesou na základe hľadania tónov sluchom. Noty sa tak stávajú signálmi určitých tónov a nemajú nič spoločné s motorikou. V centre vedomia stojí psychická stránka procesu hrania, kým motorika a výkonné časti tela sú iba na okraji vedomia (Martienssen, C.,

16

Teplov, B.M.: *Psychológia*, s.70, In Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, BA, 1991, str. 46

17

Kreutzer, L.: *Das Wesen der Klaviertechnik*, Berlin, 1929, In Martienssen, C. A.: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*, Opus, Bratislava, 1985, str. 136

18

Sádlo, K. P.: *Jak pracovat*. In *Dítě u klavíru*. Supraphon, Praha, 1977, str. 286

A., 1985). Tento metodický postup rozvíja nielen schopnosť žiaka písomne zachytiť znejúcu hudbu, ale aj schopnosť na základe pohľadu do nôt vnútorným sluchom počuť hudbu zapísanú. A. de Mello píše: „Ak sa pozeráš na strom a vidíš strom, nevidíš v skutočnosti strom. Ak sa pozeráš na strom a vidíš zázrak – vtedy si konečne uvidel strom“. Dovolím si tento výrok parafrázovať: ak hľadáme do nôt a vidíme len noty, v skutočnosti noty nevidíme. Ak hľadáme do nôt a vidíme hudbu – vtedy sme konečne uvideli noty.

Poznanie zásad správneho cvičenia, t. z. cvičenia v zmysle práce na hudobnom obraze, cvičenia, pri ktorom akoby „pod lupou“ vidíme zväčšený každý detail, vďaka čomu potom dospievame k automatizácii týchto detailov, len také cvičenie vytvára priestor pre väčší pocit istoty a nadhľad umožňujúci tvoriť na pódiu. Kvalitné zvládnutie skladby, ktorého predpokladom je kvalitný spôsob cvičenia, prispieva k zníženiu miery trémy. „Ať si nikdo nemyslí, že ho na podiu osvíti Bůh! Naopak, on mu zhasne“.¹⁹ Aj týmito slovami chcel Prof. Z. Jílek zdôrazniť potrebu čo najdokonalejšej prípravy (Vít, G.).

4.3 NÁSILNÉ PRERUŠOVANIE HUDOBNÉHO MYSLENIA (Pavlovov podmienený reflex vo vyučovacej praxi)

- takto sa nazýva úryvok z článku „Předpoklady tvůrčí interpretace“, ktorého autorom je K. P. Sádlo. Poukazuje v ňom na nebezpečenstvo vytvorenia podmieneného reflexu, ktorý žiaka núti prerušovať hru vždy, keď sa dopustí chyby. „Dost!“ - ak týmto kategorickým zvolaním učiteľ pri každej chybe žiaka zastavuje, ťažko sa mu na pódiu v prípade chyby podarí frázu dohrať, preklenúť dané miesto pomocou improvizácie. K. P. Sádlo hovorí: „Beztrestně je možné přerušit otočením vypínače přívod elektrického proudu, nelze však bez následku přerušovat souvislost hudebního myšlení“.²⁰

19

Jílek, Z. In Vít, G.: *Jak zvládat veřejná vystoupení* str. 5,
http://pf.ujep.cz/files/konference_KHV/Nove_poznatky/Gregor.pdf,

20

Sádlo, K. P.: *Jak pracovat*. In *Dítě u klavíru*. Supraphon, Praha, 1977, str. 283

4.4 KONCENTRÁCIA A TRÉMA

„Sústredenie sa... na interpretované dielo – to je najspolahlivejší prostriedok ako zabudnúť na seba, odstrániť príčinu, z ktorej vyrastá “vzrušenie – panika“... ak sa toto prejaví, je to príznak nedostatočnej koncentrovanosti interpreta na interpretáciu“.²¹ „Aby sme sa odpútali od hľadiska, treba byť zaujatý tým, čo sa deje na scéne.“²² Herci zvyknú hovoriť o “vzrušení v obraze“, kedy je interpret vzrušený citmi a myšlienkami toho, koho hrá. Čím je toto vzrušenie väčšie, tým väčší tvorivý rozmach herec dosahuje a tým menšie je jeho vzrušenie “za seba“ (Kogan, G. M., 1991).

Z predchádzajúceho vyplýva, že pedagóg by mal dosiahnuť u žiaka natoľko silnú väzbu na náladu skladby, aby ho toto vnútorné naladenie pri jej interpretácii neopúšťalo. „Koncentrací proti trémě!“ - hovorí K. P. Sádlo. „Ten, kto doma jinak nepracoval než za naprosté koncentrace, sklídí na pódiu nejkrásnější odměnu“.²³

Je samozrejmé, že schopnosť dieťaťa sústrediť sa podporuje predovšetkým neustále podnecovanie záujmu o študované skladby. Na hodinách pred koncertom by však pedagóg nemal neustále prebúdzat' vlastným temperamentom, ale trochu sa “vzdialit’“ a nechať ho, aby sa snažil vytvárať potrebnú atmosféru sám. Na pódiu, kde nemá svojho učiteľa nablízku, sa potom bude cítiť istejší.

Paradoxne sa koncentrácia môže prejavíť aj negatívne. Ak sa interpretovi nepodarí preniknúť napríklad do harmonického plánu skladby, zužuje to aj priestor, v ktorom sa jeho schopnosť koncentrácie môže prejavíť v pozitívnom zmysle. Vytvorí sa predpoklady pre možnosť vzniku situácie, v ktorej sa mimovoľne sústreďí práve na to, čo neovláda, na to, čo má zvládnuté len mechanicky. Počas vystúpenia si žiak môže položiť otázku typu: „kde vlastne teraz som? Aké tóny nasledujú?“ a podobne. Je pravdepodobné, že ak nemá naštudovaný základný harmonický plán skladby, pod tlakom stresu vybočí z príslušnej tóniny.

21

Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 58

22

Stanislavskij, K. S.: *Práca herca na sebe*, č. 1, str. 160, In Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 58

23

Sádlo, K. P.: *Jak pracovat*. In *Dítě u klavíru*. Supraphon, Praha, 1977, str. 287

To jeho nervozitu zvýši a tréma vzrastie. Rovnako negatívne sa môže prejavíť hociktorý nedostatočne osvojený aspekt diela. Nedá mi nevrátiť sa k výroku B. M. Teplova: „Interpret by mal byť schopný v ktoromkoľvek momente “zapnúť“ úplnú sústredenosť na akýkoľvek detail“.²⁴

4.5 PAMÄŤ A TRÉMA

„Pamäť je druhou stranou vášne“ (H. de Balzac).

„Vosk treba rozohriať, aby sme doň mohli spraviť otláčok;
v chladnej duši je rovnako ťažké zanechať hlbokú a jasnú stopu,
ako odliat' niečo z chladného olova“ (G. M. Kogan).

Učiť sa naspamäť sa po anglicky povie “by heart” = srdcom.

Po francúzsky hovoria “par coeur” = srdcom.

Pamäťová spoľahlivosť patrí k najčastejšie diskutovaným otázkam v spojitosti s trémou. Súvisí predovšetkým s čo najdokonalejším poznaním interpretovaného diela, s emocionálnosťou interpreta a so schopnosťou aj na pódii súvisle myslieť.

Je zaujímavé, že žiaci, ktorí študujú nielen hru na nástroji, ale aj komponujú, preukazujú pri interpretácii svojich skladieb oveľa väčšiu suverenitu ako pri interpretácii diel iných autorov. Je to spôsobené tým, že svoje skladby skomponovali a zapísali – poznajú ich teda skutočne od prvého až po posledný tón. Dôležitá je ešte aj iná stránka: pri vlastných skladbách mali oveľa presnejšiu predstavu o hudobnom obsahu. Vďaka tomu, že do deja sú viac vtiahnutí, ľahšie nachádzajú prostriedky na jeho realizáciu (Vít, G.). Práca pamäti do veľkej miery teda závisí od emocionálnej zaangažovanosti interpreta.

Pri interpretácii využívame najmä pamäť motorickú, sluchovú, logickú, emocionálnu a vizuálnu. Podľa D. Šimonkovej (Šimonková, D, 1986) k pamäťovým chybám dochádza najčastejšie na miestach, kde prechádzame z prevahy jedného druhu pamäti (napr. sluchovej pamäti, ktorá prevažuje v cantabilných pomalých miestach) k väčšiemu zapojeniu iného druhu pamäti (napr. pamäti logickej, ktorá prevažuje na miestach harmonicko-akordických). Ťažko niekto “vypadne” v stupnicových behoch, akordických rozkladoch alebo v melódii,

ktorá sa mu vryla do sluchu. Výskyt chyby je pravdepodobnejší na mieste, kde sa napríklad mení smer pasáže, na mieste prerušenia melódie a podobne. Spamäti sa učíme skladbu súčasne s analýzou fráz, so stanovením prstokladov, s tvorbou tónu, s prácou na jednotlivých motívoch, s artikuláciou, s prácou na technickom zvládnutí i s prácou na hudobnom obsahu. Pamäť v priebehu štúdia neustále preverujeme: začíname na rôznych miestach, študujeme niektoré miesta každou rukou osobitne, opakujeme si skladbu spamäti bez nástroja. Veľmi užitočné je na určitom mieste prestať hrať, sňať ruky z klaviatúry, v predstave pokračovať a potom sa hrou na predstavu plynule napojiť. „Abychom se dopracovali pamětní stability výkonu, nesmíme paměť od začátku oddělovat od ostatních druhů práce a obestírat ji záhadným oparem nevyzpytatelnosti. Podléhá naší vůli, patřičné míře práce a vývoji jako všechno ostatní“.²⁵

Čím je pre nás hudobná reč jasnejšia, tým lepšie si pamätáme. Z tohto hľadiska by malo dokonalé preniknutie do všetkých zložiek hudobnej reči viesť k absolútnej spoľahlivosti pamäti. Ani takýto ideálny stav však nemôže zaručiť bezchybnú interpretáciu, pretože pri vystúpení môže negatívnu úlohu zohrať psychika. Prekonávanie nepríjemných pocitov na verejnosti spotrebováva toľko energie, že na samotnú činnosť jej zostáva málo. Dôsledkom je, že sa naruša kontinuita myslenia. Interpret myslí príliš dopredu, čo môže mať za následok vynechanie alebo „skomolenie“ častí, ktoré v predstave vynechal. Pod vplyvom trémy sa stáva aj to, že myslí „dozadu“, teda na niečo, čo už prebehlo a čo nemôže dodatočne ovplyvniť. Práve toto naznačené narušenie súvislosti myslenia je pre interpreta zhubné. Vo všeobecnosti platí, že každú chybu predchádza chyba v myslení. Skúsenejší pedagóg dokáže tento proces sledovať a priebežne vyvodzovať správne závery. Cieľom je priviesť žiakov k tomu, aby pri verejnom vystúpení dokázali myslieť rovnakým spôsobom ako počas prípravy. „Pokud totiž z jakéhokoliv důvodu myslíme jinak, děláme vlastně něco, co neumíme. Byl by pak zázrak, kdyby se to povedlo!“²⁶

Dôležité je viesť žiakov k tomu, aby sa v prípade pamäťového zlyhania „nestratila“ hudba.

25

Šimonková, D.: *Desatero nezbytností klavíristy*, Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1986, str. 27

26

http://pf.ujep.cz/files/konference_KHV/Nove_poznatky/Gregor.pdf

4.6 RYTMICKÉ CÍTENIE A TRÉMA

„Na začiatku bol rytmus“ (H. von Büllow).

Rytmické cítenie vzniká pri vnímaní hudby ako syntézy hudobno-výrazových prostriedkov, v ktorých rytmus predstavuje jednu zo základných zložiek pevne spojených s ostatnými hudobnými elementami. Z psychologického hľadiska môžeme rytmické cítenie považovať za schopnosť vnímať a prežívať emocionálny výraz časového priebehu hudby - rytmu, metra, pulzácie (Sedlák, F., 1989).

Rytmické cítenie je v ľudskej osobnosti hlboko zakotvené - od biologických rytmov ako je činnosť srdca, rytmus vdychu a nádychu, spánok a bdenie, až po chápanie rytmu ako vyjadrovacieho prostriedku.

Hudba bez rytmu neexistuje, každé vnímanie hudby je aj vnímaním rytmickým. Hudobný rytmus je ovplyvňovaný kontextom ostatných hudobno-výrazových prostriedkov (Sedlák, F., 1989). G. Nejgauz pokladá za užitočné organizáciu času vyčleniť z celého procesu štúdia diela. Čím viac sa interpretovi rytmus vžije, tým zreteľnejšie sa v jeho predstave vytvára zvukové stvárnenie, ktoré si vyžaduje. V skladateľom určenom rytme je totiž obsiahnutá aj predstava tónu, ktorý danému rytmu zodpovedá. „Pri rubate nemôžeme určiť stupeň rytmickej voľnosti motívu, ak nenájde jeho správne dynamické odtiene.“²⁷

Dieťa by malo metrickú pulzáciu poznávať ako prejav žijúcej hudby. Metrické cítenie viažeme vždy k obsahu a charakteru hudby a od začiatku ho spájame s výrazovými prvkami (Vlasáková, A., 1992). Spôsob, akým pedagóg vedie žiaka k zvládnutiu rytmickej štruktúry diela má rozhodujúci vplyv na výsledný hudobný prejav, na jeho prežívanie žiakom a tým aj na pocity žiaka pri hre. Využívanie mechanických pomôcok ako je počítanie, tieskanie dôb učiteľom a podobne, vzdľaľuje žiaka od obsahu skladby a stáva sa prekážkou tvorivej interpretácie. Niekedy sa stáva, že učitelia „odpočítavajú“ v skladbách najmä dlhé tóny a pomlčky. Môže tak vzniknúť situácia, že citová niť interpretácie sa práve na týchto miestach pretrhne, preruší sa vnútorná koncentrácia na hudbu. Môžeme povedať, že dieťa „čaká“, kým uplynú napr. 4 doby a „má čas“ sa báť. Mechanické chápanie rytmu zužuje priestor, v ktorom

27

Nejgauz, G.: *Poetika klavíra*, Štátne hudobné vydavateľstvo Bratislava, 1963, str. 69

sa dieťa môže emocionálne prejavíť, znižuje jeho zaujatie hudbou. To sa samozrejme prejaví vo veľkej miere na pódiu.

4.7 TVORIVOSŤ A TRÉMA

4.7.1 ÚVOD

Tvorivosť v oblasti hudby znamená schopnosť vnímať a aktívne prežívať hudbu, interpretovať ju, vytvárať nové hudobno-výrazové spojenia pri stráňovaní citových a myšlienkových podnetov, ktoré v nej subjekt nachádza (Sedlák, F., 1989).

Vysoká miera tvorivosti sa vyžaduje v prvom rade od pedagóga. Každý žiak vyžaduje individuálny prístup, „neexistuje algoritmus, ktorý by jednoznačne vopred usmerňoval činnosť učiteľa...“.²⁸ Pedagóg by mal v dieťaťati vidieť „svíci, ktorá má byť zažehnutá, spíš než nádobu, ktorá má byť naplnená.“²⁹

V prístupe pedagóga musí byť obsiahnuté intelektuálne i emocionálne pôsobenie. Len vtedy sa mu podarí priviesť žiaka k tvorivej interpretácii, ktorá na poslucháčov zapôsobí. G. Nejgauz (1963) hovorí, že doménou hudby sú zážitky. Zážitky prinášajú poznanie. Ak učiteľ i žiak budú pociťovať tieto zážitky ako hudobné, dospejú k názoru G. Nejgauza, že všetko poznateľné je zároveň hudobné. Vyučovanie tak prekročí svoj úzky rámec a stane sa výchovou. Kto silnejšie cíti a veciam hlbšie rozumie, bude hrať tak, že jeho city a poznanie nájdu odozvu u poslucháča.

Rozvoj tvorivosti je jedným z najdôležitejších predpokladov schopnosti koncentrovať sa na interpretáciu počas vystúpenia. Rozvoj hudobnej predstavivosti zvyšuje intenzitu emocionálneho prežívania hudby, „vtahuje“ interpreta do sveta hudby, vzdľahuje ho od myšlienok, ktoré s ňou nesúvisia, a tak znižuje hladinu jeho trémy.

28

Turek, I.: *Učiteľ a tvorivosť*. Metodické centrum, Bratislava, 1996, str. 73

29

Stephens, J.: *Umělec nebo učitel?* In *Studia paedagogica* 15, Praha, 1995, str. 14

4.7.2 TVORIVOST' A DETSKÁ HRA

„Při styku s malými dětmi zjišťujeme, že nám vždy znovu a znovu dávají nahlédnout do světa svého srdce, byť jen na kratičký okamžik... Příležitostně se odváží obhajovat ho, ale jen tak dlouho, pokud se cítí přijímány a chápány.“³⁰

Umenie dobrého vyučovania spočíva vo veľkej miere v schopnosti pedagóga preniknúť do spôsobu myslenia detí, v schopnosti hľadiť na svet očami dieťaťa a prejsť znovu – spolu s ním – cestu objavovania (Stephens, J., 1995). Ak deti nadobudnú pocit, že sa môžu slobodne vyjadriť, vyskúšať si spolu so svojim pedagógom to, čo si predstavujú, ak sa im vyučovanie javí ako hra (najmä tým najmenším), učia sa s radosťou a s nadšením. „V souvislosti s tvořivostí existuje cosi, co by se nemělo brát zase tak příliš vážně“.³¹

Absencia pocitu hry by už od začiatku tvorivosť spútalala mnohými poučkami a pravidlami. Víziu vyučovania ako “vo vedeckom laboratóriu” opisuje I. Hurník: „Děti jsou materiál, klavír pomůcka, hudba věda. O hře neřeknou (učitelé), jak je pěkná, ale jak je správná... Proč dětem předehrávat, stačí přece vydat příslušný pedagogický příkaz“.³²

Rozdiel medzi iba hrou a tvorivou činnosťou je potrebné nebadane preklenúť. Z pedagogického hľadiska je veľmi ťažké neprekročiť hranicu, za ktorou sa hra stáva prácou. Extrém, že by sa zabudlo na “prácu”, dnešná pedagogika zrejme už vylučuje.

Detská hra sa spája s pocitom slobody, ktorého upevňovanie v deťoch vytvára predpoklady aj pre neskoršiu psychickú uvoľnenosť na pódiu.

4.7.3 ROZVOJ TVORIVOSTI U DETÍ

S detskou tvorivosťou súvisí spontánnosť a emocionalita, základné rysy detskej osobnosti. Nedostatok spontánnosti vo vyučovaní (i spontánnosť chýbajúca v živote) sa prejavuje ako nedostatok invencie a tvorivosti. Dieťa hudbu cíti, ale cit “zostáva v ňom”.

30 Prekopová, J., Schweizerová, Ch.: *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Portál, Praha, 1995, str. 17

31 Bean, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Portál, Praha, 1995, str. 27

32 Hurník, I.: *Cesta s motýlkem*, Supraphon, Praha, 1970, str. 52

Učiteľ musí podporovať aj detskú potrebu experimentovať, mal by vytvárať situácie podnecujúce fantáziu, snahu vyriešiť nastolený zaujímavý problém, situácie, ktoré rozvíjajú citový život dieťaťa. Dôležité je začleniť elementárne hudobné úkony do komplexnej múzickej hry a zaistiť sústavný rozvoj hudobných schopností, najmä hudobnej predstavivosti (Sedlák, F., 1989).

Lepšie pochopiť hudobný obsah hraných skladieb pomáhajú deťom mimohudobné predstavy. Dôležitú úlohu zohráva ich spájanie s fyziologickými pocitmi. „Pred skladbou si navodíme určitý pocit, ktorý vyplýva z jej atmosféry a zpätne ji umožní vytvoriť pri hre.“³³

Pri hodnotení tvorivých pokusov detí je zo strany pedagóga potrebný veľký takt, kritiku deti často prežívajú ako odsúdenie svojho najhlbšieho „ja“ (Bean, R., 1995). Rovnako veľkú citlivosť si vyžaduje usmerňovanie žiakových pohybov pri hre, ktoré súvisia s hudobným cítením a bývajú akýmsi vonkajším prejavom tvorivosti.

4.7.4 TVORIVOSŤ A ROZVOJ SAMOSTATNÉHO HUDOBNÉHO MYSLENIA

Podľa I. Poledňáka by mal mladý človek v procese hudobného vzdelávania dostať „kľúč k hudbe“ a nie iba obsah jednej hudobnej skrinky (Poledňák, I., 1995).

K samostatnému hudobnému mysleniu treba viesť všetkých žiakov - nielen tých talentovaných. Jeho absencia vedie k pasivite interpretačného myslenia a brzdí celkový rozvoj žiakov. Pedagóg nemôže očakávať, že žiak nájde skrytú logiku dogmaticky nastolených pravidiel a ani jeho následný emocionálny vklad.

Štruktúru hudobného diela tvorí zložka zvuková, emocionálna a technická. Tieto zložky tvoria základné východisko individuálnej tvorivosti každého hudobníka a od ich rozvoja závisí hodnota hudobnej tvorivosti vôbec. K tomu, aby bola interpretácia skutočne tvorivá, je však potrebná ešte hlbšia vnútorná aktivita - interpretačné myslenie. Je to umenie zachytiť skryté vnútorné súvislosti diela. Obsahy hudobných a interpretačných predstáv, ktoré učiteľ predkladá žiakovi, nie je možné osvojiť si bezprostredne, nakoľko sú výsledkom vykryštalizovaného systému vedomostí, schopností a zručností, celej predchádzajúcej učiteľovej skúsenosti. Žiakovi je potrebné duševné procesy v týchto systémoch obsiahnuť,

komplexný a ucelený interpretačný obraz, najprv rozložiť na jednotlivé zložky (Korženěvskij, 1977).

Schopnosť interpretačnej predstavivosti je rôzna. Čím väčší hudobník, tým viac je pre neho hudba otvorenou knihou a tým menej problémov má s prácou na umeleckom obraze diela (Nejgauz, G., 1963).

4.7.5 VPLYV SPÔSOBU VYUČOVANIA NA TVORIVOSŤ ŽIAKA

A. J. Korženěvskij hovorí o troch typoch vyučovania, ktoré vedú k rozvoju troch rôznych spôsobov myslenia žiakov.

Dogmatický typ vyučovania predkladá "hotové" poznatky a vzory. Neumožňuje žiakovi preniknúť do ich logiky, a tak mu chýbajú objektívne podmienky pre možnosť zachytenia podstaty a štruktúry študovanej skladby. Orientuje sa len podľa pokynov, pravidiel a informácií, ktoré sú mu predkladané ako samostatné prvky. „Pedagogický fanatik své vlastní jistoty je katastrofa, protože přestane uznávat vývoj, změnu a svět mimo své dogmatické metody.“³⁴

Druhý typ nazýva Korženěvskij typom vysvetľovacím. Žiakom sa predkladá systém konkrétnych inštrukcií, poznatkov a pravidiel, ktoré ich vedú a umožňujú im jednať správne. Vypestuje v nich však duševné činnosti, ktoré majú dopredu určené vlastnosti, čo vedie k statickej interpretačnej predstavivosti.

Ani jeden z predchádzajúcich spôsobov vyučovania neprivedie žiaka k tvorivej interpretácii, ale iba k reprodukcii osvojovaného diela.

Tretí typ vyučovania autor charakterizuje ako racionálno-genetický. Žiaci sa učia porozumieť zvukovým, kompozičným, emocionálnym a technickým obsahom interpretačného obrazu a cieľavedome vytvárať a prepracovávať jeho jednotlivé zložky ako nositeľov hudobného výrazu (Korženěvskij, A. J., 1977). Tým sa vytvárajú predpoklady pre vznik a rozvoj tvorivého myslenia, pre ktoré je charakteristická jednota vedomého (heuristické

34

Šimonková, D.: *Desatero nezbytností klavíristy*, Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1986, str. 70

operácie, logické myslenie a podobne) a nevedomého (intuícia, inšpirácia, imaginácia) (Sedlák, F., 1989).

4.7.6 ZVUKOVÁ TVORIVOSŤ

Prebúdzanie zmyslu pre zvuk je možné len na základe neustálej sluchovej účasti počas hry. Výchova sluchu by mala byť na prvom mieste už od začiatku vyučovania hry na nástroji.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že zvukovú tvorivosť treba rozvíjať paralelne s technikou hry. Po hlbšom zamyslení sa iste prídeme k záveru, že zvukovú tvorivosť je potrebné rozvíjať prostredníctvom práce na technike. V cudzích slovách, z ktorých sa vyvinuli naše odborné termíny, sa často skrýva aj hlboký význam, ktorý dnes niekedy prehliadame. Slovo “techné“ v gréckom jazyku znamenalo umenie. Zdokonaľovať techniku teda znamená stále vyhranenejšie interpretovať hudobnú myšlienku. Vždy však existuje určitý rozdiel medzi predstavou a jej reálnym prevedením. Sluch rozdiel zaznamená a ešte naliehavejšie požaduje tón zodpovedajúci hudobnej predstave. Čím dokonalejší bude výsledok, tým naliehavejšie bude vytýčenie ďalšieho cieľa. Tento princíp – princíp heterogénnosti cieľov – je princípom technického vývinu (Martienssen, C. A., 1985). Postoj k otázke rozvoja techniky má priamy vplyv na zvukovú tvorivosť.

S rozvíjaním zvukovej predstavivosti súvisí aj prístup pedagóga k otázke vyučovania hry z nôt. Ak pristúpime k hre z nôt predčasne, v centre vedomia žiaka bude stáť motorika. Motorika si však na rozdiel od sluchu nemôže vytýčiť za cieľ zvuk. Sluch sa nachádza mimo prvotného psychického diania a rozvoj zvukovej tvorivosti sa stáva problematickým.

Učiteľ môže podporiť záujem žiaka o zvukovú stránku hry aj prechodom od hodnotenia “to je dobre – to je zle“ k hodnoteniu “to znie pekne – to neznie pekne“ (Havasová, K, 1990).

Ak interpretovi klavír krásne znie, dá sa povedať, že sa mu podarilo prekonať všetky prekážky rozvoja tvorivosti, podarilo sa mu preniknúť do podstaty diela. Pretože: „to, čo na nás pôsobí ako krásny tón, je výraznosť podania... Najkrajší tón je ten, ktorý najlepšie vyjadruje daný obsah“.³⁵

4.7.7 HUDOBNÁ PREDSTAVIVOSŤ

Rozdiel medzi mechanickou reprodukciou a tvorivou interpretáciou predstavuje rozdiel medzi princípom „vidím – hrám -počujem“ a princípom „vidím – počujem – hrám“ (Korženěvskij, A. J., 1977). Druhý princíp predpokladá rozvinutú schopnosť hudobnej predstavivosti, ktorá býva označovaná ako vnútorný sluch, umenie počuť v sebe hudbu skôr, ako je reálne zahraná. „Vnitřní sluch je spjat s naší představivostí... je to představivost sama, přetvořená a vyjádřena hudbou.“³⁶

F. Sedlák definuje hudobnú predstavivosť ako „schopnosť registrovať, pretvárať a zámerné operovať s hudobnými predstavami vzniklými v hudobných činnostiach, promítnout hudbu jako strukturu do hudobního vědomí... V hudobních představách jsou slity komponenty sluchové, kineticko-motorické, zrakové, fantazijné a dokonce i emocionální“.³⁷

Dôležité je dospieť k čo najkonkrétnejšej hudobnej predstave každého študovaného diela – len presná predstava je predpokladom presvedčivej interpretácie. Predstava, ku ktorej interpret smeruje, by sa mala v jeho vedomí vytvoriť s takou jasnosťou, aká je vlastná reálne viditeľným javom. Takáto predstava bude interpreta spätne inšpirovať a jej stvárnenie sa stane nástojčivým, snád' až nevyhnutným. Prebudí činnosť tých síl organizmu, od ktorých závisí nachádzanie všetkých potrebných výrazových prostriedkov (Kogan, G. M., 1991).

Vďaka jemnému vyšpecifikovaniu hudobného cítenia sa aj žiak môže priblížiť k pochopeniu myšlienky L. N. Tolstého: „Umenie sa začína tam, kde sa začína trošilinku... Posvätenie sa dosahuje len vtedy a do takej miery, do akej umelec nachádza nekonečne malé momenty, z ktorých sa skladá umelecké dielo“³⁸.

36 Havasová, K.: *Nebojte se trémy*, Supraphon, Praha, 1990, str. 83

37

Sedlák, F.: *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, Supraphon, Praha, 1989, str. 121, 122

38

Tolstoj, L. N.: *Zobrané spisy v 20-tich dieloch*, diel 15, str. 156-157, In Kogan, G., M.: *Pred bránou majstrovstva*, VŠMU, Bratislava, 1991, str. 26

4.7.8 ZÁVER

Komplexný rozvoj tvorivosti zvyšuje emocionálne zaujatie žiaka hudbou, odvádza jeho pozornosť od seba a sústreďuje ju na študované dielo. A čím je emocionálne prežívanie (v zmysle už spomínaného “vzrušenia v obraze”) silnejšie, tým viac sa prostredníctvom samotnej hudby interpret zbavuje trémy.

4.8 SEBAODCUDZENIE

O problematike sebanaplňajúceho sa predpokladu som sa síce už zmienila v kapitole 3. 6, chcela by som však túto otázku uviesť do kontextu aj s vyučovaním nástrojovej hry. Myslím, že práve v týchto súvislostiach nie je dostatočne pedagógmi reflektovaná, pričom výskyt spomínaného problému je pomerne častý. Prejavuje sa negatívne nielen na vzťahu žiaka k štúdiu hry na nástroj. Znižuje motiváciu, interpretačné zaujatie, schopnosť tvorivosti a negatívne ovplyvňuje jeho pocity pri hre, čo sa prejavuje aj vyššou mierou trémy na koncertoch. Snád' sa dá povedať, že dôsledkom sebanaplňajúceho sa predpokladu je vznik pocitu sebaodcudzenia u žiaka.

Pedagóg nesporne musí byť silnou osobnosťou ako človek aj ako hudobník. Jednou z najväčších požiadaviek, ktoré sa naňho kladú je, aby bol schopný rôzneho pohľadu na diela hudobnej literatúry a aby vedel vycítiť, k akému chápaniu študovaného diela smeruje žiak. Mal by byť “krok pred ním“ a viesť ho po jeho vlastnej “ceste”.

Ak v pedagogovi prevláda interpret, výrazne cítiaci len jednu koncepciu diela, má to vplyv aj na jeho pedagogickú prácu. Mimovoľne potláča žiakov individuálny prejav. Vzbudzuje v ňom stále väčšie pochybnosti o správnosti jeho – aj keď ešte nevyhraneného – pohľadu. Pre žiaka tak zostáva každá naštudovaná skladba sčasti vnútorne cudzia.

U tvorivých detí tak môže vzniknúť paradox: čím je skladba dôkladnejšie “naučená”, tým väčšiu majú trému. Interpretácia nie je ich vlastnou výpoveďou. A zase – len zdanlivo paradoxne – sa to najviac odzrkadlí na skladbách, ktoré sú im najbližšie. Práve tu totiž prijímajú cudziu koncepciu najťažšie.

Takáto cesta sa môže stať “začarovaným kruhom”: pedagóg skonštatuje, že majú nesprávnu predstavu o tom, čo im “sedí”, presviedča ich, že sú “iný typ”. To všetko žiaka ešte viac vnútorne zmätie. Dá sa predpokladať, že k tomu prispeje aj to, že pedagóg bude mať

zdanlivo pravdu. Zvolí iný repertoár, dieťaťu menej blízky, ono sa ľahšie prispôsobí a výsledok bude lepší. Pedagogovo presvedčenie, že mal pravdu sa preniesie na žiaka a jeho sebaodcudzenie sa tým upevní. Dovolím si parafrázovať známy Lisztov výrok: dieťa predstupuje pre pedagóga ako obžalovaný pred sudcu, ako obžalovaný, ktorý – hoci je nevinný – nie je o svojej nevine presvedčený.

Sebaodcudzenie sa ako jedna z možných príčin trémy, prejavuje nielen na koncerte, ale aj na každej vyučovacej hodine a negatívne vplýva na celkový rozvoj osobnosti dieťaťa.

4.9 ZÁVER

Vzťah pedagogického procesu a trémy je síce počas verejného vystúpenia “neviditeľný“, dovoľm si však povedať, že na pocity žiaka pri hre má zásadný vplyv.

Pedagogické vedenie vytvára predpoklady k sústredenému cvičeniu, ktorého základom je “chcenie“, tým aj k registrovaniu podrobností študovaného diela, čo je zasa podmienkou dobrej práce pamäti. Preniknutie k podstate hudobného obsahu je predpokladom vzniku stále jasnejšej hudobnej predstavy. Intenzita hudobnej predstavy si zasa “vynucuje život“ požadovaním zodpovedajúceho zvukového stvárnenia a zvyšuje citovú zaangažovanosť.

Táto reťazová reakcia, ktorú som načrtla len v základných bodoch, má vplyv aj na prebúdzanie túžby hľadať hudobné obsahy, čo sa odzrkadľuje na rozvoji schopnosti tvoriť.

Medzi dôležité úlohy pedagóga patrí aj prebúdzanie umeleckého pohľadu na svet. Ak sa učiteľovi podarí vystihnúť individualitu žiaka a viesť ho v súlade s jeho hudobným cítením, prebudiť v ňom radosť z hry a zdravé sebavedomie, ešte stále nemusí byť interpretácia “naplnená“. Paralelne musí v dieťati “rásť aj človek“, schopný pochopiť a precítiť na úrovni svojho veku všetko, s čím sa v živote stretáva. Čím väčšia je hĺbka, do ktorej sa mu v chápaní javov darí preniknúť, tým väčšiu hĺbku nachádza aj v hudbe.

Priveľmi úzka špecializácia pri súčasnom zanedbaní širšieho vzdelania interpretáciu ochudobňuje. Vynikajúce hudobné schopnosti samy osebe nestačia k špičkovým pianistickým výkonom, ak nie sú spojené s vysokou inteligenciou, silnou motiváciou, charakterovými vlastnosťami, vysokou schopnosťou koncentrácie a mobilizácie vnútorných psychických síl.

O. Wilde povedal: „Tajomstvo života je v umení“. Tento výrok môžeme aj obrátiť: tajomstvo umenia je v živote.

5 VLASTNÁ PRÍPRAVA NA KONCERT

Prípravu na verejné vystúpenie je potrebné sledovať v dvoch rovinách – v dlhodobej a vo finálnej. Pre celkový úspech je dôležitejšia príprava dlhodobá, ale ani finálna fáza sa samozrejme nesmie podceňovať.

5.1 PRÍPRAVA NA KONCERT Z HĽADISKA DLHODOBEJ PRÁCE

Pokiaľ je dlhodobý spôsob práce v poriadku, pravdepodobnosť výskytu negatívnej trémy je menšia. Ak predsa len príde, je opodstatnená nádej, že jej intenzita bude slabšia (Vít, G.).

5.1.1 VÝBER REPERTOÁRU

Výberu vhodných skladieb na verejné vystúpenie treba venovať primeranú pozornosť. Je dôležité správne odhadnúť momentálne možnosti žiaka z muzikálneho aj z technického hľadiska, ako aj jeho osobnostné vlastnosti, mieru sebavedomia a podobne.

Pri výbere repertoáru je potrebné zosúladiť technickú úroveň a výrazovú zrelosť dieťaťa. Ak technická úroveň presahuje výrazovú zrelosť, dieťa obyčajne nepocituje, že jeho technika je akoby “prázdna”. Skladby, ktoré interpretuje, by však nemali byť po obsahovej stránke nadsadené. Pokiaľ ale citová vyspelosť príliš presahuje technické možnosti realizácie hudobnej predstavy, neustála nespokojnosť zatláča pocit radosti z hry. Ustupujúca radosť vytvára priestor pre vznik pochybností o vlastných schopnostiach. Neodhadnúť tento stav, ktorý nebýva výnimočný, znamená vystaviť dieťa neprimeranej psychickej záťaži.

Primeraná látka, ku ktorej má žiak vzťah, motivujúca k sústredenej a pravidelnej práci, je prvým krokom k zníženiu možného stresu na pódiu. V psychike žiaka zohráva dôležitú úlohu už aj samotná skutočnosť, keď sa dozvie, že danú skladbu bude pripravovať na koncert. Od začiatku štúdia ju potom vníma pozornejšie a pripomienky svojho pedagóga prijíma s väčšou pozornosťou a zodpovednosťou.

V dnešnej dobe, pre ktorú je charakteristická snaha “byť úspešným“, deti ťažko znášajú pocit neúspechu v akejkol'vek činnosti. Hudba, ktorá by deťom mala prinášať radosť, by sa nemala stať stresujúcim faktorom. K štúdiu nástrojovej hry však koncertné vystúpenia neodmysliteľne patria a pedagóg nemôže dopustiť, aby napríklad menej talentované alebo menej sebavedomé deti prežívali neúspech za neúspechom. Určite aj v ich hudobnom prejave je niečo jedinečné, čo môže poslucháčov zaujať. Aj preto je dôležité venovať maximálnu pozornosť výberu skladieb, s ktorými majú na koncerte vystúpiť.

5.1.2 REALIZÁCIA INTERPRETAČNÉHO ZÁMERU

Túto fázu prípravy na koncert charakterizuje M. Holas ako etapu, v ktorej sa pretvára technická príprava na umeleckú. Ideálne je “prerastanie“ hudobno-logického pochopenia diela do jeho výrazového stvárnenia. Odporúča spájať pamäťové osvojenie s pozitívnou motiváciou pre interpretáciu (Holas, M., 2004).

Spôsob, akým si dieťa študované skladby osvojí, miera zaujatia hudbou počas prípravy programu na koncert, sa odrazí na jeho pocitoch pri hre aj počas vystúpenia.

5.1.3 VOĽBA TERMÍNU KONCERTU

Do určitej miery je zrejme dobre, ak termín vystúpenia tých pohodlnejších žiakov “preberie z letargie“, treba však ustrážiť, aby sa nestal stresujúcim faktorom.

Pripomínanie termínu koncertu v súvislosti so slabou prípravou žiaka, akési “strašenie vystúpením“, môže mať síce želaný účinok z hľadiska jeho prechodnej zvýšenej usilovnosti, prežívaný stres a strach sa však v žiakovi môžu zakoreniť a vyplávať na povrch práve v najnevhodnejšej chvíli.

Ak je príprava príliš časovo obmedzená, môže u žiakov prevládnuť pocit nedopracovanosti a strach.

5.1.4 PRÍPRAVA ŽIAKA NA PSYCHICKÚ ZÁŤAŽ

Je ideálne, ak príprava na psychickú záťaž počas koncertu prebieha už počas vyučovacích hodín. Pedagóg by sa mal snažiť vytvoriť podmienky podobné tým, s ktorými sa žiak stretne na koncerte. Často pomôže aj otvorené krídlo, umelé osvetlenie, uvedenie programu, poklona a prípadne aj vyskúšanie koncertného oblečenia. Veľmi účinné býva, ak sa pedagóg akoby “vzdiali” a do žiakovej hry zbytočne nezasahuje. Aj na pódiu bude žiak sám a bude sa musieť v prípade potreby vynájsť. Užitočné býva aj zahrať si pripravovaný program bez predchádzajúceho rozohrania sa.

Vhodné je tiež upevňovanie pamäťovej stránky hry napríklad učením sa častí skladieb od rôznych čísel a u starších žiakov aj zrakovou anylózou skladby.

V tejto fáze prípravy je dôležité, aby pedagóg pozornosť žiaka stále viac sústreďoval na hudobný obsah skladieb a snažil sa odpútať jeho pozornosť od technických problémov.

5.1.5 NAHRÁVANIE – POCIT PUBLIKA

Dobrym pomocníkom pri príprave na koncert je zvukový záznam. Žiaci sa učia spoznávať, že existuje určitá odlišnosť medzi tým, čo vnútorne prežívajú a tým, čo reálne zahrajú. Vďaka tomu sa postupne učia získať pri interpretácii istý “nadhľad“, byť sami sebe súčasne poslucháčmi.

O spomínanom aspekte práce so zvukovým záznamom výstižne píše D. Šimonková: „Magnetofon nás... naučí najprve oddeliť vjem posluchača od vjemu interpreta v nás a potom ho opäť opravený sjednocovať. Pamätuji se ještě na to, jak jsem se na mikrofon rozzlobila a jak jsem ho definitivně zavrhlá, když jsem se ponejprv slyšela ze záznamu a nepoznala se. Tak jsem objevila rozdíl mezi subjektivním sluchem interpreta v akci a objektivním sluchem posluchače v klidu. Přesto trvalo dlouho, než jsem byla schopna hledat chybu v sobě. Teprve pak jsem se pomocí poslechu pracovních snímků snažila rozdvajovat na kritiku a kritizovaného, na levé a pravé ucho. Při veřejném vystoupení je to k nazaplacení při kontrole svého vlastního já, které se rádo nechává unést emocemi, duševním napětím a trémou. Je-li vůbec možné se tomuto umění stálé kontroly nezúčastněného já naučit, pak nám v tom může nejvíce pomoci magnetofon“. Pre základ schopnosti opísanej kontroly môže pedagóg položiť základy už u dieťaťa.

Ďalším prínosom vytvárania zvukového záznamu je, že spolu s jeho začiatkom sa v žiakovi prebudí aj mechanizmus trémy. Vzniká tak imitácia pocitu hry pred publikom a dieťa má možnosť do určitej miery si na trému zvyknúť.

5.2 FINÁLNA PRÍPRAVA

Finálna príprava môže tiež výrazne ovplyvniť výsledok koncertu, dlhodobú prípravu ale ani zďaleka nemôže nahradiť (Vít, G.).

Existuje niekoľko overených psycho-hygienických pravidiel:

- s blížiacim sa termínom koncertu by sa objem prípravy mal znižovať, je dôležité nepripravovať sa na poslednú chvíľu,
- pri cvičení neprechádzať pod tlakom nervozity od syntézy k analýze, nerozbíjať automatizované (Šimonková, D., 1986),
- pozornosť sústreďujeme predovšetkým na hudobno-výrazovú stránku interpretácie, od stránky technickej sa snažíme pozornosť žiaka odkláňať,
- pedagóg aj žiak musia mať o nadchádzajúcom výkone reálnu predstavu, nezveličovať význam udalosti, nežiť vidinou úspechu – naopak, ideálne by bolo v rovine úspechu a neúspechu vôbec neuvažovať, zabudnúť na seba, sústrediť sa na hudbu,
- podporovať v dieťati pocit darcu, vystúpenie spájať s pozitívnou motiváciou,
- zaistiť žiakovi obohranie si skladieb pred poslucháčmi (aspoň 2-3 krát), opakovaním výkonu jeho spoľahlivosť a kvalita rastie, interpret sa učí zvládnuť okamih koncentrácie na začiatku výkonu - “chytiť” čas, ovládnuť rytmus a tempo, vďaka prehrávkam sa pocit nadmernej zodpovednosti mení na zodpovednosť zdravú (Šimonková, D., 1986),
- zabezpečiť akustickú skúšku v sále, oboznámenie sa s nástrojom (u klaviristov), s prostredím – to všetko pomôže žiakovi získať potrebný pocit istoty a zvýšiť jeho sebadôveru,
- snažiť sa zabrániť vzniku negatívnych autosugescií vo vedomí dieťaťa, napríklad „musím dať pozor na...“, „nesmiem sa tam pomýliť...“ a podobne (Kulka, J., 2003),
- ubezpečiť sa, že dieťa prípadný slabý výkon nespája so strachom z nejakých sankcií, niekedy je potrebné usmerniť z tohoto hľadiska rodičov dieťaťa, ktorí môžu jeho výkon spájať s naplnením svojich ambícií,
- v posledných dňoch pred koncertom je dobré vyvarovať sa psychických aj fyzickej záťaže.

Dieťa nemá ešte potrebné skúsenosti na to, aby vedelo vypozerovať, čo mu pri príprave a v dňoch pred koncertom pomáha – je odkázané najmä na pomoc svojho pedagóga a na podporu zo strany rodičov.

5.3 DEŇ KONCERTU

V deň vystúpenia je potrebné zabezpečiť žiakovi taký režim, ktorý zabezpečí, aby mal dostatok síl. Spôsob rozohrávania volíme na základe skúseností získaných vďaka obohrávaniu.

Každý žiak je iná individualita, a preto každému žiakovi bude vyhovovať iný typ sústredenia sa pred výkonom.

Z praxe učitelia poznajú, že mnohí žiaci tesne pred koncertom už nemajú potrebu skladby hrať, ale potrebujú „vypnúť“. V tomto prípade ide väčšinou o žiakov, ktorí majú vyššie sebavedomie a pred koncertom sú schopní „uveriť si“, že program majú dostatočne pripravený.

Potom existujú žiaci, ktorí potrebujú byť v kontakte so študovanou skladbou takmer do poslednej minúty pred vystúpením. Často býva dôvodom nedostatočná sebadôvera, neustále spochybňujúca prípravu, a to väčšinou práve u tých žiakov, ktorí k príprave na koncert pristupujú viac ako zodpovedne. V tomto prípade je dobré naučiť žiakov ísť na pódium bez toho, aby boli od podobnej prípravy závislí. Veľa verejných vystúpení neumožňuje bezprostredné rozohrávanie sa pred koncertom a mladý interpret musí často aj hodinu pred výkonom stráviť bez kontaktu s nástrojom.

Vyladenie sa na náladu skladby, je najspoľahlivejšia cesta k potrebnej sústredenosti a i k dobrému interpretačnému výsledku. Dá sa po nej siahnuť aj bez klavíra. Často dokonca býva účinnejšia, pretože klavirista sa koncentruje výsostne na charakter hudby - bez toho, aby vnímal technické a pamäťové zákulisia skladby. Učiteľ by mu mal byť nápomocný až do fázy, kým takúto prípravu žiak nie je schopný vykonávať samostatne.

Čas bezprostredne pred koncertom žiak trávi obyčajne so svojim učiteľom, ktorý by mal správne odhadnúť typ jeho osobnosti a podľa toho mu svojou prítomnosťou dodávať silu. Náročné z pedagogického hľadiska je dosiahnuť, aby sa dieťa pred koncertom na nadchádzajúce vystúpenie koncentrovalo, ale aby v ňom skutočnosť, že o chvíľu pôjde hrať, nevyvolala nežiadúcu trému. Pomôcť žiakovi zmobilizovať sily je veľkým umením. Deťom

veľmi pomáha, keď cítia, že učiteľ sa na ich vystúpenie sa teší a verí, že sú dobre pripravené. Od učiteľa nesmú v tejto chvíli zachytiť akékoľvek pochybnosti o svojich schopnostiach. A už vôbec nesmú vedieť o tom, že učiteľ máva trému za svojich žiakov.

„Těsně před koncertem přišel čas klidně se svěřit moudrým rukám a dokonale připraveným uším, žádná jiná možnost už není.“³⁹

5.4 HODNOTENIE KONCERTU

Na každom výkone býva niečo, čo môže pedagóg vyzdvihnúť. Kritika bezprostredne spojená s vystúpením musí byť mimoriadne citlivá a jej jedinou úlohou musí zostať snaha pomôcť. Je to čas, kedy v žiadnom prípade nie je priestor na osobné pocity učiteľa v prípade slabšieho výkonu žiaka.

Každý pedagóg má o schopnostiach žiaka, o hranici jeho možností, určitú mienku. Ak tento názor povie žiakovi ako “pravdu” o ňom samom po koncerte, môže tým prispieť k zvýšeniu jeho trémy pri budúcich vystúpeniach. Takéto vety, vyslovené často s dobrým úmyslom, majú vo chvíľach spätých s vystúpením na žiaka výrazný vplyv. Práve vtedy je neobyčajne citlivý a nevdojak vyslovené slová si väčšinou zapamätá na dlhý čas – nikdy nevediac, kedy sa znenazdajky vynoria v pamäti a negatívne ovplyvnia jeho hru. Keďže bývajú spojené s predchádzajúcimi horšími skúsenosťami a sila asociácie v momente napätia býva veľká, len silné osobnosti sa v danej chvíli dokážu vzoprieť a “zvítaziť”. Nad čím? Nad skladbou, ktorú hrajú? Nie. Nad slovami – (možno už bývalého) – pedagóga...

39

Šimonková, D.: *Desatero nezbytností klavíristy*, Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1986, str. 82

PRAKTICKÁ ČASŤ

6 KAZUISTIKA

6.1 ÚVOD

V tejto časti práce sa pokúsim o reflexiu svojej pedagogickej praxe formou analýzy niekoľkých prípadov, ktoré považujem za zaujímavé.

Problém trémy je problémom aj tých najmenších interpretov, detí študujúcich napríklad na základných umeleckých školách. Jednou z úloh ich pedagógov je prispieť v čo najvyššej možnej miere k jej zníženiu - predovšetkým kvalitnou prípravou, pestovaním radosti z hudby, poznaním osobnosti žiaka a citlivým prístupom k nej.

6.2 ŽIAK Č. 1: PRENÁŠANIE POCITU TRÉMY Z PEDAGÓGA NA ŽIAKA

V nasledujúcich riadkoch by som sa chcela venovať prípadu, ktorý je z hľadiska mojej pedagogickej praxe ojedinelý.

Pred niekoľkými rokmi bola na vlastnú žiadosť do mojej klavírnej triedy pridelená žiačka – dôvod požadovanej zmeny pedagóga ma hneď zaujal. Jednalo sa o strach z vystúpení, ktorého príčinou bola tréma predchádzajúceho učiteľa, ktorú vo veľkej miere dával svojim žiakom najavo aj tesne pred ich vystúpením na koncerte. Po rozhovore so svojou novou žiačkou a samozrejme aj s jej rodičmi, som nadobudla dojem, že ich interpretácia môže zodpovedať skutočnosti. Vychádzajúc z tohoto predbežného záveru som si vytvorila hypotézu zo sekvencie:

- príčina trémy žiaka - odraz trémy učiteľa,
- jav: tréma žiaka na pódiu,
- dôsledok: negatívne poznačený výkon,
- následok: strach žiaka z budúcich vystúpení podmienený predchádzajúcimi negatívnymi skúsenosťami.

V prvej etape som sa zamerala na získavanie informácií o žiačke. Snažila som sa zistiť, čo ju motivuje k vystúpeniam – prezentácia seba, snaha vyhovieť požiadavkám ctižiadostivého učiteľa, vysokým nárokom rodičov na úspešnosť svojho dieťaťa – alebo radosť z prípravy

hudobného darčeka pre svojich blízkych, snaha “dávať“... Zaujímal ma, aké skúsenosti má žiačka s verejnými vystúpeniami v iných oblastiach – recitácia, spev, či vo svojej predstave piveľmi nezveličuje význam svojho vystúpenia, aké má sebavedomie, obraz o sebe, ašpirácie vo sfére hudobnej interpretácie, vôľové vlastnosti a podobne.

Postupne som získavala obraz aj o jej hudobnom nadaní, o súlade klaviristickej úrovne s obtiažnosťou skladieb vyberaných na koncerty, o oboznámení sa s prostredím koncertnej sály a nástrojom, ktoré má predchádzať každému vystúpeniu. Snažila som sa vytvoriť si názor na to, či žiačka bola vedená k pochopeniu obsahovej stránky interpretovaných skladieb, k cvičeniu, ktoré je spojené s prácou na hudobnom obraze a v žiadnom prípade nie je len mechanickým opakovaním. Zvažovala som aj možnosť vytvorenia podmieneného reflexu v priebehu minulého štúdia, ktorý by ju nútil zastaviť sa pri každej chybe.

Dospela som k záveru, že žiačka má zdravé sebavedomie, je talentovaná a jej ašpirácie v hudobnej oblasti sú primerané jej schopnostiam. Mala som možnosť zúčastniť sa niekoľkých jej speváckych vystúpení – pôsobila ako “celkom iný človek“ - viditeľne bola uvoľnenejšia a jej výkony boli kvalitné. Po opätovnom zvážení všetkých hľadísk som sa priklonila k názoru, že korene trémy žiačky sú skutočne v priveľkej ctižiadostivosti predchádzajúceho učiteľa, v jeho necitlivosti voči deťom a chybných pedagogicko-psychologických postupoch.

Už na našich prvých hodinách som sa usilovala o prístup k nej ako k mladšiemu partnerovi, ktorému pomáham. Prežívali sme spolu radosť z odkrývania stále nových hudobných obsahov, z hľadania a odhaľovania logiky hudobnej reči, k každého technického pokroku. Na hodinách bola príjemná atmosféra. Snažila som sa vytvoriť prostredie, v ktorom by sa žiačka cítila bezpečne a nebála by sa prejaviť svoju tvorivosť.

Žiačka bola stále aktívnejšia a usilovnejšia. V jej hre sa začínala objavovať istota technická, pamäťová a cieľavedomé stvárňovanie hudobného obsahu. V procese vyučovania sa k jednotlivým skladbám fixovalo zodpovedajúce emocionálne naladenie interpretky. Po určitom čase (3 – 4 mesiace) sme sa začali pripravovať na konkrétny koncert. Okrem naštudovania skladby som dbala na to, aby sa zoznámila s koncertnou sálou našej školy, zúčastnila sa niekoľkých koncertov ako poslucháč. Moja nová žiačka mala možnosť spoznať, ako vnímam vystúpenia svojich žiakov. Dúfala som, že to zabráni jej strachu z prípadného opakovania problémov, ktoré mala v minulosti. Na koncerte hrala dobre a podľa jej slov “bez trémy, iba s primeraným pocitom vzrušenia“. Iniciatívu verejne vystupovať prejavovala čoraz častejšie, okrem dobrého pocitu z výkonov ju motivovali aj dosahované úspechy. Získala niekoľko cien na celoslovenských súťažiach a jedno ocenenie aj na medzinárodnej súťaži.

Dnes má táto žiačka 22 rokov, ešte stále navštevuje našu Základnú umeleckú školu a reprezentuje ju na koncertoch.

6.3 ŽIAK Č. 2: ZVÝŠENÁ TRÉMA V DÔSLEDKU VYSOKÝCH AMBÍCIÍ RODIČOV

Ako desaťročná začala ku mne na klavír chodiť žiačka, ktorá od začiatku pristupovala k všetkým povinnostiam veľmi zodpovedne a predovšetkým vďaka svojej usilovnosti sa pomerne rýchlo dostala na úroveň potrebnú pre vystupovanie na koncertoch.

Niekoľko dní pred prvým koncertom prišla na skúšku do sály. Pripravené skladby si v novom prostredí zahrála a v klúde precvičila. Mala som pocit, že na koncert sa teší. Pred sálou ju čakali rodičia. Pokladala som za prospešné, aby si urobila generálku aj pred nimi. Veľmi ma prekvapilo, keď pred rodičmi odmietla hrať. Snažila som sa neprehľbovať žiačkin viditeľný stres a uzavrela som situáciu tým, že je unavená.

V najbližších dňoch som sa stretla s rodičmi svojej žiačky. Chcela som, aby mi pomohli prebudiť v nej pohľad na vystúpenie ako na hudobný darček, ktorý je s radosťou dávany i prijímaný – bez kritických poznámok a bez hodnotenia v zmysle úspechu alebo neúspechu. Tieto názory sa u nich nestretli s porozumením. Povedali, že pokladajú za dôležité vychovať zo svojej dcéry úspešného človeka, ktorý má na seba vysoké nároky v každej činnosti, ktorej sa venuje.

Na koncerte žiačka síce podala dobrý výkon, hrala však s veľkou trémou, ktorú sprevádzali typické fyziologické prejavy – najmä trasenie rúk i nohy na pedáli, spotené dlane, studené ruky. Podľa vlastných slov si vystúpenie pretrpela.

Napriek veľkému psychickému vypätiu, ktoré sprevádzalo aj ďalšie koncerty, táto žiačka neustále prejavovala vôľu vystupovať. A čím úspešnejšie bolo vystúpenie, tým väčšie očakávania dávali najavo jej rodičia.

Postupne som si vytvorila hypotézu:

- príčina trémy: vysoké nároky a ambície zo strany rodičov,
- jav: strach z neúspechu,
- dôsledok: vysoká miera trémy,
- následok: napriek niekedy trémou negatívne poznačenému výkonu snaha čo najviac verejne vystupovať motivovaná túžbou po uznaní zo strany rodičov.

Postoj rodičov sa mi nepodarilo zmeniť. Cestu, ako pomôcť žiačke som videla v zmene jej motivácie k vystúpeniam - aby nad túžbou po ocenení rodičov postupne prevládla, alebo sa jej aspoň vyrovnala, snaha odovzdať poslucháčom hudobný zážitok.

Predpokladom tejto zmeny bolo prebúdzanie stále väčšieho zaujatia hudbou na každej vyučovacej hodine, vzťahu k hudbe, spoznávanie jej výpovednej sily. To sú samozrejme ciele v práci so všetkými žiakmi. V tomto špecifickom prípade ale bolo potrebné dosiahnuť, aby vzťah k hudbe prevážil nad pocitom povinnosti dosiahnuť úspech a zabezpečiť si vytúženú pochvalu.

Vystupovanie na koncertoch som sa rozhodla na určitý čas obmedziť. Nacvičené skladby si žiačka obohrávala na prehrávkach pred svojimi spolužiakmi na hudobnej škole, pred kamarátmi a podobne. Hrala veľmi rada, trému mala podstatne menšiu a bez nepríjemných fyziologických príznakov.

Postupne začala žiačka pri spontánnom hodnotení svojich výkonov pred spolužiakmi prechádzať k charakteristikám spojeným s hudobným výrazom a otázka úspešnosti akoby sa dostala do úzadia.

Po dlhšom čase sme spoločne naplánovali vystúpenie na koncerte. Svoje pocity pri hre žiačka charakterizovala ako miernu trému – najmä na začiatku hry, ktorá postupne ustupovala. Podarilo sa jej skoncentrovať sa na hudbu. Po koncerte bolo vidieť, že od rodičov očakáva pochvalu. Ich mierne kritické hodnotenie jej však nezobralo dobrý pocit z vystúpenia.

O hudbu prejavovala žiačka stále väčší záujem. Vystupovala na verejných koncertoch a zúčastnila sa aj niekoľkých súťaží. Miera trémy u nej kolísala, ale už nebývala taká „ochromujúca“ ako na začiatku štúdia. Čím viac blízkych mala v obcensťve, tým bola tréma vyššia. Pred cudzími ľuďmi bolo jej vystupovanie uvoľnenejšie. Aj vo svojom takmer dospelom veku stále čakala uznanie zo strany rodičov. Hudba sa jej podľa svojich vlastných slov stala priateľkou a úspech – aj keď je pre ňu stále dôležitý - prestal byť hlavnou motiváciou pre štúdium i vystupovanie.

6.4 ŽIAK Č. 3: PRÍČINA TRÉMY - NEDOSTATOK SOCIÁLNEJ OPORY

Trvalo mi pomerne dlho, kým som si utvorila obraz o príčinách problémov jedného svojho žiaka, ktoré sa prejavovali na hodinách i na vystúpení. Tento osemročný žiak bol veľmi inteligentný, mal výborný sluch, splňal všetky predpoklady pre to, aby v štúdiu klavírnej hry napredoval. Náš vzájomný vzťah bol veľmi dobrý, vždy, keď sa vyskytla príležitosť, zostával na vyučovaní aj o hodinu dlhšie, prejavoval záujem o hudbu. Jeho pokroky však ani zďaleka nezodpovedali jeho možnostiam. Bola som v kontakte aj s rodičmi žiaka, ale problémy sa nám nepodarilo presvedčivo vysvetliť. Situácia sa skôr zhoršovala, hraniu sa vyhýbal aj na hodinách. Vystupovať na koncertoch nechcel. Nevedela som nájsť riešenie. Postupne ma v priestoroch mimo triedy prestal zdravieť - na hodinách bol ale naďalej komunikatívny a dobrovoľne zostával dlhšie. Až vtedy som si uvedomila, že sa pravdepodobne pred spolužiakmi hanbí za to, že chodí na klavír.

Príčina trémy (a problémov v štúdiu): nedostatok sociálnej opory u rovesníkov,

- jav: snaha utajiť pred okolím svoj záujem o hudbu,
- dôsledok: nedostatočná spolupráca na hodinách, odmietanie vystupovania na koncertoch,
- následok: psychické napätie na hodinách aj na koncertoch.

Rodičov žiaka som poprosila o spoluprácu. Dohodli sme sa na tom, že aj doma budú počúvať vážnu hudbu. Súčasne sme sa snažili zapojiť ho do kolektívu detí s podobnými záujmami. Keďže medzi spolužiakmi v triede na základnej škole navštevoval základnú umeleckú školu len on, bolo potrebné, aby cítil, že venovať sa hre na hudobný nástroj nie je také ojedinelé, ako si myslí. V priebehu Bratislavských hudobných slávností som niekoľkokrát zorganizovala návštevu koncertu so skupinou svojich žiakov. Spomínaný žiak bol viditeľne prekvapený vysokou návštevnosťou koncertov a najmä prítomnosťou mnohých mladých ľudí. Poznamenal: „Veď tu je viac ľudí ako na Harrym Potterovi“. Uvedomila som si, aká veľká môže dnes byť osamelosť detí, ktoré majú záujem o hodnoty neuznávané väčšinou rovesníkov.

V priebehu niekoľkých mesiacov sa prístup žiaka k štúdiu klavíra do veľkej miery zmenil, jeho správanie bolo uvoľnenejšie, svojim záujmom o hudbu sa netajil, spolupráca na hodinách sa zlepšila. Zvýšilo sa aj celkové sebavedomie žiaka. Na koncert si pozval niekoľko nových kamarátov a povedal, že sa mu hralo oveľa lepšie.

V nasledujúcich rokoch postupoval v súlade so svojim nadaním a s trémou už výraznejšie problémy nemal.

6.5 ŽIAK Č. 4: PRÍČINA TRÉMY - ROZPOR MEDZI VYSOKÝMI OČAKÁVANIAMÍ A REÁLNE DOSAHOVANÝMI VÝSLEDKAMI

Veľkým poučením bola pre mňa práca so žiakom s dyslexiou.

Základnú umeleckú školu začal navštevovať ako šesťročný. Mal absolútny sluch a dobré technické dispozície k štúdiu klavírnej hry. Zo začiatku postupoval mimoriadne rýchlo, keď sme prešli na hru z nôt, napredoval pomalšie. Problém predstavovalo nielen čítanie nových hudobných textov, snáď ešte náročnejšie bolo opraviť chybné prečítané miesta. Vyžadovalo to z jeho strany veľkú trpezlivosť. Ako pedagóg som sa snažila pomôcť a povzbudiť.

O hudbu prejavoval stále väčší záujem. V priebehu nasledujúcich rokov sa mu podarilo dosiahnuť úroveň požadovanú v príslušných ročníkoch a postupne sa zaradil medzi veľmi dobrých žiakov. Na koncertoch vystupoval rád, ale trému pociťoval stále väčšiu. Mala som pocit, že jeho sebavedomie je primerané, rodinné zázemie vzácne ideálne, nechýbala ani podpora zo strany priateľov. Veľkú trému som si nevedela vysvetliť. Nechcela som sa uspokojiť s povrchným konštatovaním: „je to taký typ“, vychádzala som z presvedčenia, že pedagóg môže v každom prípade do určitej miery pomôcť. Postupne som však dospela k hypotéze:

- príčina trémy: vysoké sebavedomie prevyšujúce skutočnú úroveň žiaka,
- jav: očakávanie nereálne vysokého úspechu,
- dôsledok: nespokojnosť s výkonom,
- následok: tréma pri ďalšom vystúpení zosilnená potrebou potvrdenia svojho sebaobrazu.

K domnienke, že spočiatku nízke sebavedomie žiaka ovplyvnené problémami pri čítaní textov sa postupne zmenilo na sebavedomie vysoké sprevádzané nereálnymi očakávaniami, ma priviedli nekritické poznámky žiaka týkajúce sa predovšetkým výberu repertoáru. Akoby nejestvovala skladba, ktorú by nezahral. Uvedomila som si, že moja snaha povzbudiť žiaka a pomôcť mu prekonať problémy, postupom času pôsobila kontraproduktívne a pravdepodobne sa stala základom vzniku jeho príliš vysokého sebavedomia.

Mojim cieľom bolo, aby sa žiak začal na seba pozerat' reálne, čo by súčasne vytvorilo predpoklady pre odstránenie rozporu medzi jeho očakávaniami a skutočne dosiahnutými výsledkami. Ako pomôcku som sa rozhodla využiť zvukový záznam. Repertoár pripravovaný na koncert sme na hodine nahrali. Pri opakovanej práci s nahrávkami získal žiak potrebný odstup. Tento spôsob štúdia skladieb ho motivoval ku kvalitnejšej práci a zároveň mu "nastavoval zrkadlo". Získaval aj presnejšiu predstavu o svojej hre a postupne prispôboval svoje očakávania svojim momentálnym možnostiam. Z výkonov na koncerte sa začínal tešiť a miera trémy sa postupne znižila.

6.6 PODMIENEČNÉ PRIJATIE, TRÉMA V DÔSLEDKU STRATY POCITU BEZPEČIA

Nasledujúci prípad sa nevzťahuje ku konkrétnemu žiakovi. Je odrazom trendu dnešnej doby, kedy sú deti od malička vedené k tomu, aby boli úspešné. Bezpodmienečné prijatie, ktoré by malo dieťa v rodine cítiť, sa často mení na prijatie podmienené.

V posledných rokoch ma viackrát prekvapila mimoriadna nekritickosť detí spojená s vysokým sebavedomím a podporovaná rodičmi detí. Mám pocit, že rodičia v snahe pomôcť deťom uplatniť sa a dosiahnuť úspech, im niekedy vštepiu sebavedomie týkajúce sa určitej konkrétnej činnosti ešte skôr, ako deti s danou činnosťou vôbec prídu do kontaktu. Sebavedomie sa nevyvíja na základe pokrokov, ktoré dieťa dosahuje napríklad v hre na nástroji, ale od začiatku sa dá charakterizovať ako určitá "konštanta". Pochvala a úspech sa stávajú samozrejmosťou. Neúspech prestáva existovať. Aj verejné vystúpenie je zľahčované rozhodnými vyhláseniami, že „také šikovné a talentované dieťa vystúpenie určite úspešne zvládne“. Tým je však vylúčená aj možnosť obyčajného pochybenia, ktoré môže viac alebo menej negatívne poznačiť výkon. Dieťa sa postupne začína stále viac obávať chýb, neúspechu a s ním súvisiaceho sklamania rodičov. Svoj strach obyčajne tají – cíti, že rodičia by ho popierali. Bojí sa, že ak nebude dobre hrať, nebudú ho mať radi.

Príčinou trémy sa stáva strata pocitu bezpečia.

Jav: strach z neúspechu,

dôsledok: tréma,

následok: vyhýbanie sa vystupovaniu na koncertoch.

Pedagóg môže v podobných prípadoch len ťažko pomôcť bez spolupráce s rodičmi žiaka. Nie všetci rodičia sú však ochotní o výchove svojho dieťaťa diskutovať. Niekedy sa stáva, že tlak a požiadavky na dieťa ešte zvýšia – s dobrým úmyslom naučiť ho v živote obstať. Podmienečné prijímanie, ktoré dieťa zo strany rodičov cíti, narúša ale jeho pocit bezpečia, čo sa negatívne odzrkadľuje nielen na miere trémy pri vystupovaní, ale aj na celkovom rozvoji jeho osobnosti.

6.7 ZÁVER

Bohužiaľ, na niečo také individuálne ako je tréma, nemôže existovať univerzálna odpoveď. Určitý “recept” na jej zvládnutie však nosí každý v sebe a učiteľ ho môže pomôcť svojim žiakom nachádzať.

7 ZÁVER

Chápať problematiku trémy v širších súvislostiach, chápať ju celostne, pomáha lepšie odhaľovať príčiny jej negatívnych prejavov a zdolávať jej úskalia.

Problém trémy nemá nič spoločné s hudbou ako takou. Ide o problém vzťahu človeka k sebe samému a k hudbe, o problém filozofický, psychologicko-fyziologický a až napokon manuálno-interpretačný. Úlohou pedagóga je ukázať žiakom cestu ako nežiadúce prejavy trémy prekonať. Týmto otázkam som sa venovala v teoretickej časti svojej práce.

Podľa slov slovenskej interpretky Zuzany Zamborskej je dôležité klásť si pod tlakom trémy zmysluplné otázky: snažiť sa zistiť, čo sa za strachom skrýva. Ak sa interpret venuje tomuto problému správne, vyvíja sa nielen ako hudobník, ale najmä ako človek. Interpret má šancu dostať sa do hĺbky, k problému svojho ega, preklenúť ho a za pomoci pochopenia zdroja trémy sa dostať na vyššiu osobnostnú úroveň. Mení sa jeho vzťah k hudbe, k sebe i k životu.

Predchádzajúce slová potvrdzujú, aké je dôležité, aby vyučovanie nástrojovej hry prekročilo svoj úzky rámec a stalo sa výchovou, výchovou ku kráse, ktorá v človeku prebúdzá to ľudské v ňom. Späťne sa to odrazí aj na jeho pocitoch pri hre – od chápania vystúpenia jako prezentácie seba k snahe darovať hudobný darček.

V praktickej časti svojej práce som sa v reflexii svojej pedagogickej praxe formou analýzy niektorých konkrétnych prípadov pokúsila o komplexný pohľad na otázku trémy svojich žiakov. Pocity žiakov pri hre som uviedla do súvislosti s možnosťou prenášania pocitu trémy z pedagóga na žiaka, so zvýšenými ambíciami rodičov, s nedostatkom sociálnej opory u rovesníkov, s rozporom medzi vysokými očakávaniami a reálne dosahovanými výsledkami a s podmieneným prijatím. Verím, že podobná reflexia môže veľmi pomôcť pri nachádzaní možností ako žiakom pomôcť.

V pamäti sa mi vynorili slová prof. A. Vlasákovvej: „pedagog pracuje se dvěma ryzími hodnotami – hudbou a dětmi. Vytvoření hlubokého vztahu úcty a lásky k těmto hodnotám je předpokladem pedagogických úspěchů a zároveň klíčem k pocitu životního naplnění“.⁴⁰

40 Vlasáková, A.: *Klavírní pedagogika I.*, HAMU, Praha 1992, str. 4

ZOZNAM LITERATÚRY

- Bean, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-80-68-006-X
- Boroš, J.: *Základy psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1987, 067-009-87 ZPS
- Boroš, J.: *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Iris, 2001, ISBN 80-89018-20-3
- Dařílek, P., Kusák, P.: *Pedagogická psychologie. Část A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, ISBN 80-7076-837-2
- Gabrielsson, A.: *The Performance of Music*. In Deutsch, D. (Eds.), *The Psychology of Music*. London: Academy Press, 1999
- Havasová, K.: *Nebojte se trémy*. Praha: Supraphon, 1990, ISBN 80-7058-155-7
- Holas, M.: *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004, ISBN 80-7331-018-X
- Hurník, I.: *Cesta s motýlkem*. Praha: Supraphon, 1970, ISBN 80-902424-3-2
- Kogan, G. M.: *Před bránou majstrovstva*. Bratislava: VŠMU, 1990, 80-85182-12-2
- Kondáš, O.: *Tréma – strach zo skúšky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1979, ISBN 67-055-79
- Korženěvskij, A. J.: *Cesty k rozvoji interpretačního myšlení*, In *Dítě u klavíru*. Praha: Supraphon, str. 288-294, 1977, 02-251-77
- Kožený, J., Tišanská L.: *Dotazník sociální opory – MOS: Vnitřní struktura nástroje*. Československá psychologie, 2, str. 135 – 143, 2003, IF: 0.232.
- Koubeková, E.: *Vzťahy medzi percipovanou sociálnou oporou a niektorými osobnostnými charakteristikami adolescentov*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 36, 1, str. 39 – 49, 2001,
- Kusák, P., Hudeček, J.: *Sebevědomí jako prediktor v usuzování příčin*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989, OCLC: 85563013
- Kusák, P.: *Vztah sebeobrazu k atribučním tendencím v pedagogickém procesu*. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica Psychologica. Varia Psychologica, [Vol.] 5, S. 103-110, 80-7067-168-8 Olomouc : Univerzita Palackého, 1992
- Martienssen, C. A.: *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Bratislava: OPUS, 1985, 62-564-85
- Mojsej, E. Fejgin: *Žákova individualita a umění pedagogovo*. In *Dítě u klavíru*. Praha: Supraphon, str. 30 - 33, 1977, 02-251-77
- Nakonečný, M.: *Motivace lidského chování*. Praha: Akademia, 1996, ISBN 80-200-0592-7

- Nakonečný, M.: *Lidské emoce*. Praha: Akademia, 2000, ISBN 80-200-0763-6
- Nejgauz, G.: *Poetika klavíra*. Bratislava: Štátne hudobné vydavateľstvo, 1963
- Poledňák, I.: *Smysl a meze uplatnění kreativních přístupů v hudební výchově*. Praha: STUDIA PAEDAGOGICA 15, str. 7-13, 1995
- Prekopová J., Schweizerová, Ch.: *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 1995
- Sádlo, K. P.: *Jak pracovat*. In *Dítě u klavíru*. Praha: Supraphon, str. 281 – 287, 1977, 02-251-77
- Sedlák, F.: *Psychologie hudobných schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989, ISBN 80-7058-073-9
- Stephens, J.: *Umělec nebo učitel?* Praha: STUDIA PAEDAGOGICA 15, str. 14 – 19, 1995
- Šimonková, D.: *Desatero nezbytností klavíristy*. Praha: AMU, 1986, 17-076-86
- Turek, I.: *Učitel' a tvorivost'*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1996, ISBN 80-7164-150-2
- Vlasáková, A.: *Klavírní pedagogika I*. Praha: AMU, 1992
- Wilson, G. D.: *Performance Anxiety*. In Hargreaves, D. J. a North, A. C. (Eds.), *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997

ELEKTRONICKÉ DOKUMENTY

Čichovský, L.: *Jak efektivně řešit kauzální smyčku*. Dostupné na: [cichovsky.blog.vsem.cz/2011/02/23/jak-efektivne-resit-kauzalni-smycku-pricina—jev---dusledek---nasledek-v-spbp-a-dp/](http://cichovsky.blog.vsem.cz/2011/02/23/jak-efektivne-resit-kauzalni-smycku-pricina-jev---dusledek---nasledek-v-spbp-a-dp/). 2011

Chába, K.: *Sebevědomí*. Dostupné na: <http://www.eftpsychologie.cz/clanky/sebevedomi/>. 2010

Kulka, J.: *Tréma obecně a u hudebníku zvlášť*. Dostupné na: <http://www.arena.cz/texty/klinicka-psychologie/trema-obecne-a-u-hudebniku-zvlast/>. 2003

Vít, G.: *Jak zvládat veřejná vystoupení*. Dostupné na: http://pf.ujep.cz/files/konference_KHV/Nove_poznatky/Gregor.pdf

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dana Rychlová
Katedra:	hudobnej výchovy
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Pedagogický proces a tréma
Název v angličtině:	Pedagogical process and stage fright
Anotace práce:	Práca sa zaoberá súvislosťou trémy a pedagogického procesu, interakciou hudobného pedagóga a dieťaťa. Rozoberá otázku potreby prepojenia všeobecno-psychologických vedomostí a hudobnej pedagogiky. Problematiku trémy dopĺňa popisom konkrétnych prípadov z vyučovacej praxe.
Klíčová slova:	tréma, hudobná psychológia, pedagogický proces
Anotace v angličtině:	The work deals with a connection between stage fright and a pedagogical process, and between a music teacher and a child. It analyzes the question of the need of connecting general psychological knowledge and music pedagogy. The stage-fright problems are expanded with the description of particular cases from the teachers' experience.
Klíčová slova v angličtině:	stage fright, psychology of music, pedagogical process
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	62 strán
Jazyk práce:	slovenčina