

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Irena Steblová

Emoční problémy u žáků při výuce hry na hudební nástroj
Emotional disorders at pupils' learning to play musical instrument

Praha 2010

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Vítečková, Ph.D.

Ráda bych poděkovala PhDr. Michaele Vítečkové, Ph.D. za podnětné připomínky a vedení mé diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 8. 6. 2010

Irena Steblová

Anotace: Práce se zabývá emočními problémy dětí při výuce hry na hudební nástroj. Zaměřuje se především na emoční poruchu úzkosti a s ní související problematiku trémy a introverze u žáků. Značná část práce je věnována přístupu pedagoga k žákům s úzkostným prožíváním. Na konci některých kapitol jsou uvedeny související příklady žáků z praxe.

Klíčová slova: Úzkost, úzkostné poruchy, strach, tréma, introverze, výuka hry na hudební nástroj, pedagogické působení

Annotation: The thesis is concerned with emotional disorders of children learning to play a musical instrument. It is focused primarily on anxiety and the related question of pupils' stage-fright and introversion. Substantial part of the thesis is devoted to the pedagogical approach to anxious pupils. Finally, exempla of such pupils are given.

Keywords: Anxiety, anxious disorders, fear, stage-fright, introversion, music education, pedagogical treatment

Obsah

Úvod	6
1 Úzkost	8
1.1 Pozitivní stránky úzkosti	11
1.2 Stupně úzkosti podle intenzity	12
1.3 Tělesné projevy úzkosti	14
1.4 Strach	17
1.5 Bezpečné prostředí a jistota vztahů jako prevence úzkosti a strachu	18
1.6 Rizikové faktory pro vznik a rozvoj poruch emocí	21
1.7 Příklady z praxe	22
2 Tréma	26
2.1 Metoda Kato Havasové k odbourávání trémy	29
2.2 Význam správného cvičení k zmírňování trémy	33
2.3 Příklady z praxe	36
3 Problematika introverze	37
3.1 Přístup pedagoga hry na hudební nástroj k introvertnímu dítěti .	38
3.2 Příklady z praxe	40
4 Pedagogické působení při výuce hry na hudební nástroj u žáků s emočními poruchami	41
4.1 Pedagog hry na hudební nástroj	43
4.2 Přístup pedagoga hry na hudební nástroj	44

4.3	Pochvaly a tresty	51
4.4	Průběh hodiny hry na hudební nástroj	54
4.5	Soutěže ve hře na hudební nástroj	58
	Závěr	61
	Seznam literatury	63

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá emočními problémy dětí při výuce hry na hudební nástroj. Oblast emočních problémů je velice široká, a proto se zaměřím pouze na její dílčí část, a to emoční poruchy.

Poruchy emocí a problémy v citovém prožívání představují pro děti trápení a brzdu jejich osobnostního vývoje. Odchytky v emotivní oblasti lze hodnotit jako poruchy prožívání. Emoční poruchy mohou být nebezpečné tím, že učitelům i rodičům často zůstávají skryty, projevují se nepozorovaně. Mohou nepříznivě ovlivňovat sociální vztahy a výkon dítěte ve škole.

Avšak obvykle se pod jejich vlivem nějakým způsobem mění i chování dítěte. Může se jevit jako nevhodné, nepřiměřené situaci nebo je nápadné z hlediska aktivační úrovně, tj. neklid, nebo naopak útlum většiny dětských projevů.

Negativní emoce signalizují něco nepříznivého, případně ohrožujícího, vyjadřují nespokojenost s nynější nebo budoucí situací. Destruktivních vlivů působících na dětskou psychiku přibývá a tyto vlivy mohou vyvolávat úzkostné pocity za předpokladu, že děti postrádají základní pocit jistoty a bezpečí. To jim má poskytovat především dobré rodinné zázemí.

Ke zvolenému tématu mě vedla především má profese učitele hry na klavír. Výuka hry na hudební nástroj mě nezajímá jen z hlediska hudebního, ale též psychologického a samozřejmě pedagogického. Ve své praxi jsem se setkávala s dětmi různých povah. Ve své třídě jsem měla i takové, které trpěly úzkostným prožíváním, přílišnou uzavřeností do sebe, neschopností se otevřít hudbě, trémou atd.

V 1. kapitole uvedu pozitivní stránky úzkosti a rozdělení stupňů úzkosti dle intenzity. Uvedu tělesné příznaky úzkosti. Emoční poruchu strachu zmíním jen

okrajově. Na závěr druhé kapitoly se budu zabývat prevencí úzkosti—a sice příznivým rodinným prostředím. Uvedu i rizikové faktory pro vznik emoční poruchy úzkosti.

Ve 2. kapitole se budu zabývat trémou a jejími příznaky, neboť se domnívám, že mnoho žáků studujících hru na hudební nástroj se s trémou potýká. Ve snaze uvést konkrétní rady, jak s trémou bojovat, jsem zařadila podkapitoly o metodě Kato Havasové, která se zabývá tím, jak odbourávat trému a také významem správného cvičení k odbourání trémy.

Samostatnou 3. kapitolu pak věnuji problematice introverze, neboť jsem ze zkušenosti poznala, že introvertní děti mají často větší tendence k úzkostnému prožívání.

Na konci prvních tří kapitol jsou jako kazuistiky uvedeny příklady žáků z praxe dokreslující popisovanou problematiku.

Ve 4. kapitole se budu věnovat obsírnějšímu tématu přístupu pedagogů k dětem s emočními poruchami a problémy při výuce hry na hudební nástroj.

Mým cílem je popsat, jak se emoční porucha úzkosti a tréma projevují, jaké s sebou nesou pro žáky těžkosti a jaké kladou nároky na učitelův přístup. Budu se snažit zjistit, jaký je optimální přístup učitele k úzkostným žákům a jak učitel může pomáhat dítěti zbavovat se trémy.

Čerpala jsem jak ze své praxe a svých poznatků, tak z odborné literatury pedagogické, hudební a psychologické.

Kapitola 1

Úzkost

Termínem **úzkost** můžeme označit celou řadu tělesných i psychických příznaků.

„Úzkost je nepříjemný emoční stav, jehož příčinu není možné přesněji definovat. Je to pocit, jakoby se něco ohrožujícího mělo stát, ale postižený si neuvědomuje, co by to vlastně mohlo být. Je ve stavu připravenosti na nebezpečí“ (Praško, 2005, str. 11).

Někdy se úzkost definuje jako emoční prožitek tísně nebo tíšňového napětí neurčitého obsahu. Člověk si neuvědomuje nebo mu není znám předmět obav. Naopak u strachu je zdroj obav známý. Úzkost nejčastěji vzniká v situaci nejistoty nebo pocitu ohrožení, ať už je reálný, nebo není. Při úzkosti má člověk pocit, že jsou ohroženy některé pro něj významné hodnoty.

„Úzkost primárně slouží k vyhledávání nebezpečí a je vlastně orientační reakcí. Strach je pak reakcí na rozpoznané nebezpečí. Úzkost i strach tedy mají pro organismus adaptivní funkci. Zkušenost strachu a úzkosti je pro lidský druh univerzální v průběhu historie všech kultur. Řada myslitelů je zařadila mezi centrální zkušenosti lidského života a existence. Problém začíná tam, kde se úzkost či strach objevují příliš často, tráví příliš dlouho a jejich intenzita je vzhledem k situaci, která je spustila, příliš velká nebo se objevují v nepřiměřených situacích“ (Praško, 2005, str. 11).

Podobně jako bolest, smutek, lítost, agresivita, hlad a další, je úzkost nezbytná jako signál určitého nebezpečí, nekontrolované změny či nežádoucího stavu. Spolu

s ostatními nepříjemnými pocity je podnětem k jednání, které ve svých důsledcích nastoluje ztracenou rovnováhu, aktivuje nás k řadě různých činností a v krajních případech doslova ochraňuje náš život. Mluvíme-li o akutních stavech, používáme většinou pojmu úzkost. Patří-li tato charakteristika do dlouhodobé výbavy jedince, užíváme termín **úzkostnost**.

„Úzkostnost je trvalejší osobnostní rys, který se projevuje stabilními pocity nejistoty, na něž člověk reaguje úzkostnými prožitky. Úzkostné dítě vnímá svět jako ohrožující, nebezpečný. Cítí se ohroženo ve větší míře, než je obvyklé a než by bylo přiměřené okolnostem“ (Vágnerová, 1997, str. 92).

Pokud je úzkostnost z nějakého důvodu zvýšena, projeví se ve větší míře i v chování dítěte, které se tak stává nápadným a mnohdy nepřiměřeným.

Dítě může reagovat nadměrně intenzivními projevy, které jakoby vůbec neodpovídaly vyvolávajícím podnětům. Z hlediska dítěte jsou tyto reakce adekvátní. Jestliže úzkostné dítě uteče před koncertem či obyčejnou třídní přehrávkou na základní umělecké škole, může to být projev paniky v situaci, kterou emočně nezvládlo. Rozumové hodnocení může být přiměřené, dítě dobře ví, že by něco podobného dělat nemělo, ale nedokáže si pomoci.

Některé děti reagují silnou fixací, ulpíváním na stereotypech (např. různé rituály, příprava do školy atp.). Důvodem je zvýšená potřeba pocitu bezpečí a jistoty, kterou opakované stereotypně probíhající situace posilují. Dítě například může odmítat nového učitele výuky hry na hudební nástroj.

Dalším problémem je sklon k očekávání ohrožujících událostí. Dítě se neustále něčeho obává. Bojí se s předstihem něčeho, co ještě vůbec nenastalo a dokonce ani nemusí nastat. Dítě se tak vlastně trápí neexistujícími problémy, o kterých uvažuje, a tím se pro ně stávají skutečnými. Nepříznivým důsledkem takového způsobu uvažování je ztráta motivace a tlumení mnohé činnosti, která se dítěti jeví ohrožující.

„Úzkostné poruchy (pojem neuróza se pro nepřesný význam přestává používat a nahrazuje se termínem porucha) by se daly zjednodušeně definovat jako různé kombinace tělesných a psychických projevů úzkosti, které nejsou vyvolány žádným reálným nebezpečím. Úzkost se u těchto poruch může objevovat buď v ná-

hlých záchvatech či typických situacích, nebo jako trvalý fluktuující stav. Míra příznaků je tak velká, že omezují pracovní život, rodinné soužití nebo prožívání volného času“ (Praško, 2005, str. 10).

Kromě běžné, fyziologické úzkosti existuje též úzkost chorobná. Úzkostný pohled pak demobilizuje všechny vlastní schopnosti řešit i banální situace. Tento stav dosahuje někdy takových rozměrů, že nepřipouští prakticky žádné konstruktivní řešení. Při silnější úzkosti se může stát, že se myšlení ve velkém zmatku doslova zablokuje, člověk je jakoby svázaný, cítí se zahrnut do kouta, ze kterého není úniku, není schopen rozhodování, nemůže myšlenkově z místa, má pocit naprosté mentální a intelektuální paralýzy.

Úzkost se stává potíží, případně onemocněním, jakmile se objevuje ve stupni, který neodpovídá vyvolávajícím příčinám nebo přichází jakoby sama od sebe. Ta může být některou ze samostatných klinických poruch, může však doprovázet i jiná onemocnění, jak psychická (např. deprese), tak somatická.

Úzkost je přítomna u zrodu každého rozhodnutí, které je poznamenáno určitou dávkou nejistoty. Setkáme se s ní i při volbě mezi dvěma příjemnými možnostmi, doprovází také zklamání z nesplněného očekávání, frustraci způsobenou nečekanou překážkou a většinu dalších běžných i závažných životních událostí a změn, srov. Honzák (1995).

„Pokud se úzkost objeví náhle a bez zjevné příčiny, mluvíme o spontánní úzkosti, příp. spontánním záchvatu paniky. Pokud se týká konkrétních situací (jde tedy o strach), kterých se běžně lidé nebojí, jde o fobii. Pokud se rozvine při očekávání ohrožující situace, mluvíme o anticipační úzkosti“ (Praško, 2005, str. 13).

Některé děti mají k takovému způsobu prožívání emocí vrozené předpoklady, vázané na typ temperamentu. Nelze přehlížet ani vliv zkušeností. Také nepříznivé zážitky z minulosti zvýší tendenci reagovat úzkostí a strachem. Je těžké zjistit, z čeho vlastně úzkost pramení. Nejistotu zcela logicky vyvolávají všechny neznámé a nové situace. Úzkostné dítě se jim, v rámci obranných mechanismů, obyčejně už předem vyhýbá. Používá při tom obranné postupy, které se mu v minulosti osvědčily. Jedná se o pasivní či aktivní obranu. Aktivní obrana se může navenek

projevovat zvýšenou aktivitou, která má za cíl přehlušit nepříjemné pocity. Dítě se snaží překonat svou nejistotu a vybírá si způsoby, které by mu měly dodat sebevědomí. Pasivnější řešení se projevuje únikem ze situací, které úzkost a nejistotu vyvolávají. Dítě se projevuje málomluvností, má tendence k izolaci, odmítá kontakt s lidmi. Může si vymýšlet příběhy, ve kterých hraje hrdinskou roli, i když se ve skutečnosti všeho bojí. Nestojí o nové zkušenosti, nové kontakty, protože cítí, že by mu mohly přinést hlavně nepříjemný pocit úzkosti. Znamé situace se mu tak ohrožující nejeví.

1.1 Pozitivní stránky úzkosti

Úzkost je spojena se zvýšením pozornosti a vnímavosti k většímu počtu podnětů, s lepším zapamatováním mnoha detailů a jednotlivostí, či s rychlejším pochopením vztahu a uspořádání větších celků. Úzkost někdy oživuje staré paměťové stopy. V naléhavé situaci si můžeme vybavit daleko více důležitých vzpomínek než v pohodovém lenošení. Úzkost—až do určitého stupně—povzbuzuje naše tvůrčí schopnosti. Někdy můžeme při prožívání úzkosti v zájmu vyřešení tísnivé situace přijít k neobvyklým či zcela originálním řešením.

Úzkost zvyšuje výkonnost i v tělesné sféře, protože somatická složka úzkosti je spojena také s celkovým nabuzením organismu, pohotovostí k rychlejší a náročnější aktivitě. Ty tělesné příznaky, které vnímáme za chorobných stavů jako nežádoucí symptomy (bušení srdce, zrychlený dech, svalové napětí atd.), jsou vlastně jakýmsi předstartovním stavem, východiskem pro to, aby se jedinec mohl utkat s nepřítelem v nebezpečné situaci. Již počátkem tohoto století zjistili badatelé věnující se studiu úzkosti a stresu, že příliš malá úzkostná a stresová reakce působí na výkon stejně nepříznivě a tlumivě jako přílišná úzkost či stres.

Kvalitní výkon pravděpodobně žák nepodá jak ve stavu naprosté pohody až apatie, tak ve stavu velké úzkostné svázanosti. Naprostý klid, daný malou mírou zájmu nebo navozený chemickými prostředky není tím nejlepším startovním stavem, protože zajišťuje jen část potenciálu, který máme pro daný výkon k dispozici. Pro konečný výkon má takový klid stejný efekt jako panika, jejíž zmatek

nám rovněž nedovolí použít vše, co bychom mohli a co by pro nás bylo užitečné. Úzkost a stres jsou v těsném vztahu k množství podnětů, které na nás dopadají a které musíme v daném časovém úseku zpracovat. Podněty nás informují o změnách, jež se odehrávají okolo nás, v našem organismu, v naší psychice. Úspěšný život znamená především úspěšné zvládnání všech těchto změn.

Pokud míra úzkosti překročí jistou hranici, snižuje podstatně žákův výkon, neboť zmatek a panika ochromují jeho rozhodování i fyzické možnosti. Zvýšená vnímavost se zaměřuje jen na negativní stránky věcí a představy se ubírají pouze katastrofickými cestami. Z mnoha krajních variant se zdá nejpravděpodobnější ta, která je nejhorší. Zde již můžeme mluvit o chorobné úzkosti.

Úzkostný žák často může tpět dojmem, že jej úzkost zaplavuje, že proti ní není obrana či jej nakonec zahubí. Má pocit, že už vyzkoušel všechny možné i nemožné postupy, aby se jí zbavil, a navzdory tomu nad ním úzkost stále vítězí, přepadá jej ve chvílích, kdy ji vůbec neočekává a kdy se to vůbec nehodí.

1.2 Stupně úzkosti podle intenzity

Zárodkem úzkosti je stav, který lidé často za úzkostný ještě nepovažují, a který se označuje jako orientační reakce neboli **orientační reflex**. Je to stav, jenž má jednoznačně adaptivní charakter a je zcela nezbytný k přežití. Orientační reflex v sobě zahrnuje útlum dosavadního chování, vzestup dráždivosti a vzestup pozornosti. Tuto reakci vyvolávají nové podněty, v případě dřívější zkušenosti také podněty spojené s bolestí nebo jinou trestající reakcí, ale též podněty nesoucí v sobě zklamání ze skutečnosti, že běžná a tedy očekávaná odměna se navzdory vyvinutému úsilí nedostavuje (něco v navyklých a zaběhaných postupech se změnilo, a to k horšímu, takže je na místě zvýšená ostražitost). Dále je třeba vážně počítat s určitými dosud neprobádanými, ale nesporně fungujícími vrozenými mechanismy, které celý tento pochod mohou také spontánně uvést do činnosti.

Orientační reflex je zajišťován funkčně propojenými oddíly či oblastmi nervové soustavy, které souborně označujeme jako behaviorální inhibiční systém. Tento systém tlumí nebo blokuje dosavadní chování, obrací a soustřeďuje pozornost

k aktivitě, jež má zvládnout nepříznivou situaci. Toto je jen prapočátek úzkosti, stav, kdy většina z nás ještě termínů „strach“ nebo „úzkost“ pro její popis nepoužije, často si dokonce drobné změny ve svém chování ani nevšimne. Avšak lidé s chorobnou úzkostí a se zesíleným vnímáním ke všem jejím podnětům mohou již tento nijak dramatický stav prožívat jako velmi nepříjemný. Vzhledem k tomu, že v běžném životě se orientační reakce objevuje v rozmezí minut, je jejich prožívání každodennosti spojeno se stálým napětím, srov. Honzák (1995).

Pokud by děje spojené s úzkostnou reakcí probíhaly jenom na úrovni, kterou známe, jednalo by se do jisté míry o samovolný proces, jenž se týká jenom řídicího centra, ale nemá žádné spojení s organismem. Řídicí centrum udělá nejlepší (či nejlepší možné) rozhodnutí a vyšle signály do „nižších“ center, která zprostředkují všechny aktivity nutné k nabuzení organismu. A protože v tomto případě se má organismus mobilizovat k útoku nebo k útěku, začínají působit systémy, které mu zajistí, aby se dostal do „vysokých obrátek“, tedy systémy, jež nějakým způsobem aktivizují. Je to především nervový systém sympatiku, jehož „poslem“ je známý adrenalin, ale také noradrenalin a další humorální a chemické působky. Ty uvedou do pohotovosti všechny orgány a orgánové systémy (svaly, srdce a cévy, plíce a dechovou soustavu, nervový systém), které zajišťují optimální „startovní“ pohotovost. Náš osobní prožitek v takové situaci je pak složen z pocitu psychického, popsaného již dříve, a z pocitů, jež vysílá náš organismus. Směs těchto pocitů je pak vyhodnocena buď jako „bojová připravenost“, napětí, nebo nejčastěji jako **úzkost**. Pokud se stupeň nabuzení prudce zvýší, může dosáhnout až úrovně **paniky**. Panika je nejvyšším stupněm mobilizace. Při ní se zapojí všechny poplachové systémy. Je to stav, kdy celý organismus „ví“, že jde o život, a proto je třeba vyvinout co nejvyšší úsilí o záchranu.

V klidovém stavu existuje dynamická rovnováha bez větších nároků na řídicí centra i na organismus. Při orientační reakci je bez větší celkové odezvy v organismu uvedena do pohotovosti část řídicích systémů. Při úzkosti řídicí centra i organismus „jedou na plné obrátky“. Ve stavu paniky se tyto obrátky dále zvyšují a současně narůstá pravděpodobnost omylů a nekoordinovaného postupu, protože informační struktury i výkonný aparát budou „přehlceny“.

Prožitek orientační reakce je doprovázen jen mírným napětím. Prožitek úzkosti krajně nepříjemnou zkušeností. Prožitek paniky je děs, který si člověk, jenž nic podobného nezažil, umí jen těžko představit.

1.3 Tělesné projevy úzkosti

První pozorovatelnou známkou úzkosti bývá **zvýšené svalové napětí**.

Druhým zásadním příznakem, který má původně rovněž účelný a pozitivní smysl, je **zrychlená akce srdeční** (tzn. zrychlený tep).

Dalším příznakem je **bolest na hrudi**. Ta není způsobena chorobnými změnami na srdci, ale svalovým stahem kosterního svalstva hrudníku a dalšími okolnostmi, které se stavem srdce nemají nic společného. To si však uprostřed úzkostného stavu málokdo uvědomí.

Dechové obtíže se úzce pojí s obtížemi srdečními. Úzkostný člověk trpí velmi často pocitem nedostatku vzduchu. Ten je vyvoláván pocitem stažení hrudníku při zvýšeném svalovém napětí a navíc napětím dalšího mohutného dýchacího svalu—bránice.

Zaživací a trávicí potíže většinou nevyvolávají tak naléhavé obavy o život jako potíže srdeční a dechové, jsou však stejně nepříjemné a ze společenského hlediska mnohdy daleko komplikovanější. Postižení nechtějí připustit, že viníkem jejich současného stavu by mohly být „pouhé“ nervové potíže. Velká část úzkostných lidí trpí pocitem nevolnosti s nutkáním na zvracení, které se vztahuje jak k nezvyklému svalovému napětí a celkovým pocitům nejistoty, tak k právě popsaným potížím. Nepříjemným stavem jsou průjmy, které úzkostnou reakci nebo chronický úzkostný stav doprovázejí.

Úzkost má svou odezvu také v **metabolismu**. Při poplachové reakci se vyplavují do krevního oběhu zásoby energie zvláště v podobě krevního cukru a nenasycených mastných kyselin, aby byly k dispozici pro očekávanou intenzivní svalovou činnost. Pokud není příležitost k jejich využití, jeví se jejich přítomnost jako nadbytečná a nežádoucí, a jsou tedy opačnými mechanismy zase převáděny zpět do zásobních prostorů. Při tom může nastat stav přechodné nerovnováhy,

který je prožíván jako velmi nepříjemný pocit slabosti, nadcházející mdloby, zhoršujících se závratí atd. Protože úzkostný stav je velmi často doprovázen zvýšenou potivostí, bývá někdy vyřčen ukvapený diagnostický závěr, že se jedná o hypoglykémii, tedy stav poklesu koncentrace krevního cukru.

Kožní příznaky jsou především nepříjemné. Pokožka úzkostných lidí bývá trvale chladnější. Zvláště chladné bývají ruce, což spolu se zvýšenou potivostí způsobuje společenské rozpaky. Mechanismus tohoto příznaku spočívá v tom, že organismus přesouvá většinu krve ke svalům na úkor ostatních orgánů, povrch těla je tedy méně prokrvený, a proto chladnější. I zde však v důsledku regulační nerovnováhy dochází k opačným extrémům—k místnímu překrvení. Na kůži se objevují červené skvrny, lidé v úzkosti popisují návaly horka, pocit, jakoby je někdo popálil kopřivou, nejrůznější svědění, mravenčení atp. Náhlá úzkost může způsobit, že se dostanou do nerovnováhy také obranné imunitní pochody a objeví se opar. Jeho virus sídlí v organismu dlouhodobě, je však za běžných okolností imunitními mechanismy udržován v klidovém stavu.

Neuropsychické potíže v úzkostných lidech vyvolávají nejistotu týkající se osobnostní a osobní nejistoty. Naše nervová soustava a naše psychika neustále dostávají informace o tom, jak na tom jsme ve vztahu sami k sobě a ve vztahu ke světu. Plynulý přísun informací umožňuje rozhodovat se o žádoucích změnách v těchto oblastech. Pokud řídicí systémy přestanou pracovat spolehlivě, narůstá pocit nejistoty a bezmocnosti. To se projeví jako zvýšená nervozita. Vnímáme daleko větší množství signálů než v klidovém stavu a ne všechny dokážeme zpracovat, což není již pocit příjemný. Nezpracovatelné množství podnětů může vytvořit doslova informační chaos, v němž se cítíme ztraceni. To se klinicky projeví pocitem neskutečnosti, jakéhosi nepříjemného odosobnění, ztrátou jistoty o vlastní osobě a o světě kolem.

Bolest hlavy, většinou vyvolaná nepřiměřeným svalovým napětím, je v úzkostném záchvatu vnímána jako reálné nebezpečí, že se hlava roztrhne, že nám nesnesitelný tlak rozdrtí mozek a že se dostaví další fantastické důsledky.

Bolesti v dolní části zad mohou být jak akutní reakcí na bezprostřední prožitek úzkosti, tak chronickou obtíží při dlouhotrvajícím úzkostném prožívání.

Funkční blokády krční a bederní páteře nabývají časem charakteru neurologických obtíží, při dlouhém trvání vedou k nesprávnému držení těla a přetěžování některých částí pohybového ústrojí.

Přestože téměř všichni nemocní s úzkostnými potížemi mají pocit, že v nejbližší chvíli omdlí, jen malá část upadá opravdu do krátké **mdloby**. Z hlediska osobního prožitku je tento stav pokládán za totální selhání, a pokud jde o pocity jistoty do budoucnosti, za podmiňování všech opěrných bodů. Za zcela vzácných okolností se k mdlobě mohou připojit též příznaky vyvolané poklesem koncentrace aktivního vápníku po intenzivním dýchání. Pak se mohou objevit též křeče některých svalových skupin. Záchvat tím dostává dramatický charakter a vnímané nebezpečí je pochopitelně ještě více nadhodnoceno.

Úzkost má vliv i na základní pudové funkce, jako např. **spánek**. Vysoké obřátky, do kterých úzkost člověka nastaví, zabraňují, aby dosáhl klidného stavu nezbytného pro usnutí. Úzkost zkracuje celkovou dobu spánku a snižuje procento hlubokého stadia spánku, čímž brání organismu v dostatečné regeneraci jak fyzických, tak psychických sil. Standardním doprovodem úzkostných stavů jsou i úzkostné sny.

Další významnou pudovou aktivitou je **přísun potravy**. Úzkost u mnoha postižených výrazně zhoršuje příjem jídla, znesnadňuje průběh zažívání a trávení, umocňuje některé stávající zažívací problémy, jakými jsou např. onemocnění žaludku, žlučníku a další. Přesto paradoxně jen menší část úzkostných pacientů výrazně ubývá na váze a velká část naopak tloustne. Je to tím, že ti, kteří mají zažívací problémy, přeci jen objeví nějaký způsob, jak „ošidit“ příznaky úzkosti v trávicím ústrojí a najdou si cestu, jak zajistit dostatečný energetický příjem. Nežádoucí váhové přírůstky se naopak objevují u lidí, kteří zjistili, že jídlo je pro ně jakýmsi lékem proti úzkosti. Někdy se dokonce může spojit a trochu poplést pocit úzkosti s pocitem hladu. Člověk začne vyhledávat potravu ne proto, že by měl hlad, ale proto, že prožívá úzkost a ví, že ta zmizí nebo se alespoň zmenší po najezení. Dalším momentem, který jej nutí k nadměrnému přísunu jídla, jsou stavy slabosti, jež mylně vyhodnocuje jako „nedostatek výživy“.

1.4 Strach

„Strach můžeme definovat jako emoční a fyziologickou reakci na konkrétní nebezpečí“ (Praško, 2005, str. 13).

Něco jiného než strach jako mobilizující element je pocit strachu, který brání jak sociálním kontaktům, tak i zvládnání běžných každodenních i životních úkolů. V pozadí tohoto pocitu mohou stát 3 způsoby pohledu jedince na sebe sama, získané na základě zážitků a zkušeností zejména v dětství. Jedná se o nadměrné sebezpozorování, negativní sebehodnocení či přílišnou vztahovačnost.

Tímto způsobem se vytváří i specifický **strach ze školy**. Jestliže bude učitel dítě stále špatně hodnotit za jeho opakující se selhání, zafixuje se v dítěti strach z podobných potíží i pro budoucnost. Strach dítěte může být konkrétním projevem obecné dispozice dítěte reagovat tímto způsobem prožívání. Strach ze školy může mít však i specifickou příčinu. Některé děti se bojí pouze školy, nemají obecně sníženou frustrační toleranci ani zvýšenou úzkostnost. Strach se u nich vytváří teprve působením školy ve vztahu k možnostem, individuálním schopnostem a dispozicím plnit požadavky, zejména jsou-li nároky rodičů subjektivně nezvládnutelné.

Strach ze školy může mít charakter obav ze ztráty získané pozice. Negativní postoj ke škole nemusí být přímo úměrný školnímu prospěchu. Strach ze školy může být podmíněn mezilidskými vztahy a nemusí vůbec záviset na výkonu.

Samotný význam strachu ze školy nemusí být jen negativní. Jestliže nejde o nadměrně intenzivní a trvalejší pocit, může stimulovat úsilí dítěte překonat problémy a nakonec dosáhnout žádoucího úspěchu. Prožitek strachu nemusí být vždy viditelný.

Děti se často bojí více, než si učitelé uvědomují. Na každý strach, s nímž se nám svěří, připadá mnoho dalších, o nichž vůbec nemluví. Pokud by některý z žáků trpěl tak intenzivními obavami ze školy, že by to např. znemožňovalo jeho účast na výuce, pak je nutné kontaktovat rodiče a kolegy z pedagogicko-psychologické poradny či lékaře a žáka předat do jejich péče.

V naší společnosti jsou strach či obavy považovány za příznaky zbabělosti. Rodiče někdy stráví spoustu času tím, že vysvětlují dětem, proč se nemají bát,

aniž by jejich obavy akceptovali. Děti se naučí své obavy potlačovat, skrýt hluboko uvnitř, aby rodiče měli radost nebo je svými pocity neznepokojovaly.

Je nutné rozlišovat mezi **normálním situačně podmíněným prožitkem strachu** či silných obav a **chorobným strachem**, charakterizovaným podle Ondráčka (2003) následujícími faktory:

1. dlouhodobý a častý výskyt prožitků silného, ochromujícího strachu;
2. nepřiměřenost výskytu strachových prožitků vzhledem k reálné situaci;
3. neschopnost tyto prožitky vlastním úsilím překonat;
4. doprovodné tělesné a psychické či sociální potíže (např. „podlamující se kolena“, nevolnost, bušení srdce, roztřesenost, pocit slabosti, vnitřní neklid, emocionální labilita, tendence k obavovým předtuchám, vyhýbavé chování).

1.5 Bezpečné prostředí a jistota vztahů jako prevence úzkosti a strachu

Dítě se zpravidla nerodí s negativními pocity vůči sobě. Jak se však po čase začne skutečně cítit, je do značné míry ovlivněno tím, jaké zprávy ve svém raném věku o sobě obdrží od rodičů.

Vnímání a hodnocení je dáno naší osobností, jejíž součástí jsou klíčové zkušenosti člověka zejména s nejbližšími lidmi v časném dětství. U dětí psychický vývoj souvisí s tím, jakým zkušenostem jsou vystavené, tedy zejména v jakém sociálním prostředí žijí a jak se k nim nejbližší lidé jejich života chovají. Pro vývoj psychiky dítěte jsou na prvním místě důležité zkušenosti s tím, jak jsou průběžně uspokojovány jeho potřeby a jak si osvojuje vnitřní a emoční stabilitu (pevnost, odolnost, vnitřní nerozpornost), což spolu těsně souvisí.

Z potřeb dítěte jsou důležité potřeby psychosociální, které jsou vázané na bezpečné zázemí a jistotu vztahu s rodiči či osobami rodiče zastupující. Základní psychosociální potřebou je potřeba **bezpodmínečné akceptace ze strany nej-**

bližších lidí, tedy naprosté přijetí dítěte a pozitivní vztah těchto osob k dítěti, které tyto kvality musí projevovat tak, aby je dítě skutečně vnímalo.

I když na výchovu dítěte působí spousta vlivů, jako škola, učitelé, vychovatelé, vrstevníci, kamarádi apod., **rodina** má naprosto jedinečné postavení. Rodina je jakýmsi modelem mezilidských vztahů, které si dítě ponese dál do života.

U nejmenších dětí vnitřní stabilita závisí zejména na vztahu matky a otce k dítěti, z něhož si dítě vytváří základní postoj k druhým lidem i k sobě samému. Žádoucí je chování rodičů, kteří jsou empatictí a touto empatií se ve vztahu k dětem také řídí. K úzkostným poruchám a bojácnosti u dětí mohou přispívat zvláště rodiče s ambivalentními postoji k dítěti (zároveň je mají i nemají rádi), jejichž projev je pro dítě obtížně srozumitelný, protikladný, nevypočitatelný a znejistující. Uspokojování psychosociálních potřeb, zejména potřeby bezpodmínečné akceptace, dává nejmenším i starším dětem pocit jistoty, jenž se zvnitřňuje a posléze se stává postojem k sobě i ke světu. Dítě a později dospělý pak důvěřuje sobě, druhým lidem i okolnímu světu. V opačném případě pevná důvěra nevzniká, a to bývá zdrojem nepřiměřených obav, strachu a nízkého sebehodnocení.

Zdravé sebepojetí a vnitřní stabilita i sebevědomí dítěte se vytváří tehdy, je-li dítě rodiči bezvýhradně akceptováno. Pevná vazba vytváří vědomí vlastní hodnoty. Bezvýhradná akceptace neznamená, že je vše dovoleno nebo že je dítě nadměrně ochraňováno a rozmazlováno, nýbrž znamená, že je přijímáno i se svými nedostatky a vedeno především příkladem svých rodičů.

Základní prevencí strachu a úzkostných stavů i reakcí je tedy harmonické, klidné rodinné prostředí, kvalitní vzájemný vztah rodičů, kteří na dítě mají dostatek času, vedou je spíše neautoritativně, ale důsledně. Z výchovných prostředků volí především pochvalu, domluvu a vlastní příklad.

Pocit bezpečí a jistoty neznamená stabilní eliminaci jakéhokoliv nebezpečí, protože něčeho podobného dosáhnout nelze. Je spíše emoční zkušeností, že vše nakonec dopadne dobře a ohrožení lze nějak překonat. Jde o důvěru v pozitivní řešení. S touto skutečností může pracovat i učitel, který by měl představovat autoritu, ale nikoliv zdroj nebezpečí. Jasný řád a jednoznačné řešení všech problémů—i dětských přestupků—může posilovat jistotu a eliminovat úzkost, srov. Matějček

– Heřmanská (1992).

Každé dítě v jakémkoli věku a kultuře potřebuje ke svému zdárnému duševnímu vývoji a rozvoji své osobnosti dostatek volnosti a podnětů. Musí mít kolem sebe dospělé osoby, jež jsou mu citově blízké a svou blízkost a citovou vřelost dítěti v dostatečné míře projevují. Dítě potřebuje jistotu, že je druhými milováno, a pocit zázemí daný zásadní akceptací jeho projevů. Je nezbytné, aby dítě cítilo, že mu druzí rozumějí a že mezi ně patří.

Čím je lidský jedinec mladší, tím je vnímavější k vlivům prostředí, ve kterém žije. Značná zranitelnost dětské psychiky je dána také tím, že vlivy z okolí působí přímo, nejsou filtrovány rozvinutými psychickými obrannými mechanismy, neboť ty se teprve utvářejí. Dobrá rodinná atmosféra je základem pro výchovu dítěte a umožňuje dítěti zvládat zátěžové situace v dětství i v dospělosti. Mnoho problémů je vlastně ukazatelem potíží v rodině, a pokud tyto potíže zůstanou nepovšimnuty, pak je vyřešení problémů velmi nepravděpodobné. Učitel by se tedy měl zajímat i o prostředí žáka v rodině, pokud chce žákovým potížím porozumět.

Problémem dnešní doby je **přetěžování**. To se týká především školáků. Častou příčinou přetěžování dětí bývá nadměrná ctižádost rodičů a také náročnost učitele u dětí s menším nadáním.

Všeobecným požadavkem našeho uspěchaného a tvrdého světa je **vysoká výkonnost**. Tento požadavek je kladen i na děti. Pokud neuspějí, prožívají selhání. Větší úzkost a strach vedou až k ochromení psychických funkcí a snižují kvalitu i kvantitu výkonu. Odmítnutí a zklamání rodičů nad neúspěšným dítětem je jeden z nejhorších dětských zážitků vedoucích k zoufalství, nejistotě, strachu a velmi často i k pocitu viny. Vinu dítěti rodiče vštěpují častými výtkami, káráním a výčitkami, popř. navozováním špatného svědomí. (Nesmí se zapomínat, že čím je dítě menší, tím je na rodičích bytostně závislejší a vlastní sebepojetí, postoj k druhým lidem a ostatnímu světu si vytváří na základě své zkušenosti a zážitků z rodiny.)

Taková výchova vede buď k pasivitě dítěte nebo vyvolá agresivitu. V podobných případech dosti často vznikají poruchy nervového systému. Může se jednat např. o **přílišnou starostlivost** matky o pozdní dítě, snahu do všeho zasaho-

vat, téměř neustálý stav emocionálního vzrušení. To může i u prakticky zdravého dítěte vyvolat neurotickou reakci. Podle Adlera (1994) jde v případě nejistých a úzkostných žáků často o děti, které se díky přehnaně ochranné výchově neměly možnost naučit zvládat aktivně a vlastním úsilím běžné záležitosti všedního dne a netroufají si skoro na nic. Nejisté a bojácné dítě má magický vliv na své okolí—kromě toho, že dosáhne minimalizace požadavků, se téměř vždy najde člověk, který je ochotný danou záležitost za dítě vyřídit, anebo mu být alespoň nápomocný.

Velký význam má pro dítě i jeho **postavení ve školním kolektivu** a mezi vrstevníky. Dítě odmítané, zesměšňované, druhými dětmi trápené bývá zpravidla úzkostné a neurotické. Na druhou stranu dítě žijící v neutěšeném a konfliktním domácím prostředí si může ve škole najít druhý domov a jeho vztah k učiteli a druhým dětem může do jisté míry vyrovnávat a nahrazovat nežádoucí rodinné vlivy.

1.6 Rizikové faktory pro vznik a rozvoj poruch emocí

Při vzniku a rozvoji poruch emocí hraje úlohu vždy více vlivů a jde o jejich interakci. Vágnerová (1997) rozděluje rizikové faktory takto:

Pokud mluvíme o **vrozených dispozicích**, jsou podstatné především vrozené temperamentové charakteristiky. Např. melancholici jsou více náchylní k úzkostným poruchám. Umělci jsou většinou labilnější, citlivější introverti. To je i důvodem, proč se úzkostné poruchy vyskytují hodně u lidí s uměleckým zaměřením. Funkční nezralost nebo drobné odchylky CNS mohou být jedním z dispozičních faktorů, podmiňujících vznik těchto potíží.

Vlivy vnějšího prostředí se projevují především jako psychosociální zátež (subjektivně neúnosné konflikty, traumata a stresy). Nejvýznamnějším prostředím je i z tohoto hlediska rodina (rozvodová a porozvodová situace, pokud rodiče dítě používají jako nástroj vzájemného ohrožování, emočního vydírání a pomsty), ale později také škola (např. vysoké nároky) a skupina vrstevníků (dítě

je v izolaci, ostatní se mu vysmívají atd.). Zde je velmi podstatný faktor zpětné vazby, tj. reakce ostatních lidí na chování neurotického dítěte (např. nepřiměřené výchovné zásahy, posměch, odmítání atd.). Chování, které vyjadřuje negativní postoj, mnohdy ještě více posiluje maladaptivní reakce dítěte.

Na vzniku či rozvoji poruch emocí může mít vliv i **aktuální psychický stav dítěte**, jeho zkušenosti, vývojová úroveň a individuální vlastnosti osobnosti. To znamená, že dítě má určitý sklon k různým projevům i podle toho, jak je vyspělé, vyrovnané a jaké má s určitými zátěžemi zkušenosti (z toho může např. vyplývat individuálně zvýšená citlivost v určité oblasti).

Neméně významným je i **somatický stav dítěte**. Únava, vyčerpání, tělesná slabost či somatické onemocnění zvyšují riziko, že dítě bude reagovat i na běžné zátěže jako na neurotizující faktor.

Různé rizikové faktory mají tendenci se ve svém vlivu posilovat a sčítat. Při zjišťování a posuzování stavu dítěte je nejdůležitější úroveň adaptivních funkcí v průběhu alespoň jednoho uplynulého roku. V průběhu svého vývoje jsou děti v různých obdobích různě citlivé. Zátěžové situace nepříznivě ovlivňují emoční ladění dítěte a následkem toho se odrážejí i v chování a výkonu. Zvýrazňují se nápadné vlastnosti jako je uzavřenost, úzkostnost, bázlivost, impulzivita apod. Tyto změny zhoršují sociální adaptaci a mohou být prohlubovány.

1.7 Příklady z praxe

Natálie Přišla do mé třídy ve 4. ročníku hry na klavír na základní umělecké škole. Od začátku se mi jevila jako velice citlivá dívka. Její schopnosti a dovednosti ve hře byly ale daleko pod 4. ročníkem. Byla velmi úzkostlivá a spoutaná trémou. Měla velké obavy nejen z koncertů, třídních přehrávek a závěrečných zkoušek na konci roku, ale i z obvyklých hodin. Snažila jsem se v hodinách vytvořit přátelskou a uvolněnou atmosféru, ale přes veškeré snahy byl pokrok jen malý. Cítila jsem jako nutné promluvit si s její matkou. Ta se ukázala jako velice náročná, přísná a s velkými nároky na dceru. Nutila ji chodit do spousty kroužků a navíc navštěvovala školu, která vyžadovala každodenní náročnou odpolední pří-

pravu. Měla jsem za to, že je dcera přetěžována a zřejmě bude problém ve velice vysokých požadavcích rodičů na dceru. Pokusila jsem se alespoň přimět matku, aby začku osvobodila od některých kroužků, které navštěvuje z donucení, a které jí brání v tom, aby se mohla naplno věnovat tomu, co ji baví a pro co má dispozice.

Příklady uvedené v knize Judovina-Galperina (2000):

Lála *Do třídy přišla muzikální, vyvinutá, zdravá tříletá holčička. Výrazně četla verše, zpívala, neměla žádné zábrany, netrpěla žádnými komplexy. Rychle prošla přípravným obdobím, zvládla základní znalosti a návyky, úspěšně se vyvíjela. Ale když si Lála sedla ke klavíru, začala se najednou ostýchat, objevily se zbytečné pohyby (při hře si třeba přihlazovala vlasy, jako by jí padaly do obličeje.) Na hodinách i na koncertech zapomínala text, zadržávala (vedlejší pohyby rukou překážely hře), dělala neustále chyby. Pro mne to bylo velimi neočekávané. Přemýšlela jsem, v čem je moje vina. Proč tato přirozeně umělecky založená holčička začala být při hře stísněná? Proč se toto uvolněné a upovídáné dítě najednou stáhlo do sebe? Proč došlo v její emocionálně volní sféře k tak náhlým změnám? Jak se to mohlo stát?*

Když jsem analyzovala dívčino chování, došla jsem k závěru, že příčina spočívá v nesprávné výchově. Bylo nutné pozorněji přihlédnout k rodině. Ukázalo se, že rodiče přistupují k výchově dítěte z dokonale protichůdných pozic, jejich pedagogické názory se často rozcházejí. Ze strany impulzivní a emocionální matky převládala přehnaná pečlivost. Matka nechápala zvláštnosti vývoje dítěte, jeho individuality. A moje chyba spočívala v tom, že jsem přílišnou starostlivost a lásku matky vnímala jako nutnou. A zamyslela jsem se až poté, když jsem u matky zpozorovala zjevné příznaky nervové poruchy. Matka reagovala na moje prosby a poznámky afektovaně, lítostivě. Jak byla dobrá a starostlivá, nemohla projevit ve vztahu k dcerce pružnost. Vnucovala dítěti svůj názor a zbavovala dítě samostatnosti a tím přivedla dcerku do stavu emocionální závislosti. Taková výchova vede buď k pasivitě dítěte (k čemuž došlo v tomto případě), nebo vyvolá agresivitu. V podobných případech dosti často vznikají poruchy nervového systému. Téměř

neustálý stav emocionálního vzrušení u matky vyvolal neurotickou reakci u prakticky zdravého dítěte. Přílišnou starostlivostí vyvolaná pasivita holčičky vedla k poruše v emocionálně volní sféře.

Když Lála povyroستla, začala jsem protestovat proti přítomnosti matky na hodinách. Když tu maminka nebyla, holčička se okamžitě uvolnila. Ale Lála byla ještě příliš malá a potřebovala doprovod rodičů. Maminka se na mě urazila. Rozhodla jsem se využít situace a doporučila jsem, aby holčička přestoupila na obvodní hudební školu z důvodu, že je mnohem blíž jejich bydliště. Z mé strany to byla úplná kapitulace před matkou. Ale holčička později několikrát změnila učitele.

Ilja *Chlapec se zcela průměrnými vlohami, bystrý, ale snadno vzrušitelný a neposedný. Zpočátku byl jenom přítomný na hodinách svého staršího bratra jako divák. Ale jednou odstrčil bratra od klavíru se slovy- nemusíš hrát jenom ty sám-, vylezl na židli a žádal si mne. Od té chvíle začala naše společná práce. Prakticky každá etapa učení mívá své komplikace. Chlapec měl obtíže s motorikou, rytmem, organizací pianistického aparátu, rozvíjením sluchu. Rodiče se ještě obrátili na učitele teorie, to napomohlo k intenzivnějšímu vývoji hudebního sluchu. Obětavě mi pomáhali-účastnili se našich hodin, výborně organizovali domácí práci. A pak nastal dlouho očekávaný den, kdy si pětiletý Ilja vysloužil nadšený aplaus posluchačů. Pokračovali jsme v práci, když jsem náhle na jedné hodině zpozorovala u chlapce nervový tik, cukání lícového svalu, které se neustále zesilovalo. Požádala jsem, aby to konzultovali s lékařem. Léčení nepřineslo výsledek a tehdy přišla na řadu netradiční medicína. Tik ustal.*

Příčina tiků byla v přehnaných požadavcích na dítě. Nehledě na velké přání chlapečka zabývat se hudbou a jeho dobré rozpoložení na hodinách doma se mu někdy nechtělo samostatně pracovat. A otec, místo aby se poradil s pedagogem jak chlapce zainteresovat, správně organizovat jeho domácí práci, místo toho, aby postupně vychovával synovy volní vlastnosti, nutil ho dlouhé hodiny sedět u klavíru. U dítěte s pohyblivým typem nervového systému, velmi mobilního a hyperaktivního, vyvolalo dlouhé cvičení únavu, podrážděnost a sklon k hysterickému chování. Snaha rodičů dospět co možná nejdříve k žádoucím výsledkům, nátlak rodičů na

neposedného chlapce a tvrdé otcovy požadavky vedly k přetížení, psychické únavě a výsledkem byl nervový tik, tj. nervová porucha.

Po rozhovoru s matkou, při kterém jsem vysvětlila příčinu nemoci, jsem navrhla přerušit na krátkou dobu hodiny, aby si Ilja mohl odpočinout. Pohovořila jsem s otcem, opatrně, abych ho neurazila, a on mne dobře pochopil. Dohodli jsme se na jednotném přístupu k hudebnímu vývoji dítěte. Později jsem mohla plně kontrolovat organizaci jeho domácí práce. Chlapec začal sportovat, fyzicky zesílil, tik se už neopakoval a úspěšně jsme dokončili školní rok.

Kapitola 2

Tréma

Trémisté bývají často děti s perfekcionistickými a úzkostnými rysy. Chtějí být dokonalé, k sobě jsou náročné, přehnaně svědomité a se silným smyslem pro povinnost. Silná tréma snižuje kvalitu života jedince, ohrožuje jeho další osobnostní vývoj a zdraví a může být téměř ničivá.

Většina žáků i výkonných umělců pokládá trému za závažný osobní nedostatek. Vidí v ní něco trapného, jakousi zahanbující chorobu, kterou je nejlépe před lidmi tajit. Hudebníci, i ti největší, se za trému většinou stydí.

Reuger říká ve své knize Domácí hudební lékárnička: *„Strach je v člověku tak hluboce zakořeněný, že se už dávno cíleně používá jako osvědčený prostředek manipulace, vydírání a řízení lidí. Je-li to však možné v negativním smyslu, lze také zacházet se strachem pozitivně, dokonce efektivně. Dobrým příkladem tohoto přístupu je tréma. Trému zná každý umělec. A není pochyb o tom, že patří do škály strachů, protože s ní lze racionálními prostředky bojovat jen velmi omezeně. Ale běda, když se nedostaví! Pak člověk nedosáhne potřebného vzrušení, protože nedojde k produkci adrenalinu. Umělec tyto souvislosti zná a uvědoměle s trémou pracuje. Podobně lze možná zacházet i s jinými strachy“* (Reuger, 1991).

Vymětal uvádí ve své knize Úzkost a strach u dětí, jak vést děti trpící trémou. Za důležité považuje **přehodnotit náš postoj** nutící dítě k výkonu, tedy soutěživé a konkurenční myšlení. Svět rozhodně nejsou závody ani zápas a dobrý život nespočívá v premiantství a dokonalosti. Jako alternativu lze postavit radostnou,

spontánní zvědavost a pěstování pozitivních vztahů.

S dítětem trpícím trémou je třeba jeho postoje a jejich případnou změnu **prohovořit**. Dítě by nemělo ze strany učitele cítit žádné dvojznačnosti ani relativizování. Musí být zjevné, že vysoký výkon a nadměrné požadavky nejsou tím hlavním, čím dítě poměřujeme, dokonce mohou být pro psychiku a život člověka zhoubné. Cenné jsou blízké mezosobní vztahy, nezištná pomoc druhým a radostné poznávání světa. Více dítě **chválíme, povzbuzujeme**, a tak zvyšujeme jeho sebeúctu, protože vidí, že s ním jsme spokojeni.

Je třeba **upravit životosprávu** dítěte tak, aby nepřehánělo přípravu na školu. Děti perfekcionista a úzkostné mívají tendenci trávit nad domácí přípravou mnoho času a přepínat své síly. Na nutný odpočinek a změnu činnosti jim nezbývá čas. Učíme je hospodařit se silami a zásadám správného učení a cvičení na hudební nástroj. Příprava na hodinu nemusí být superdokonalá, dítěti v případě jeho nejistot pomůžeme, závěrem je vyzkoušíme, pochválíme a již se k látce nevracíme.

Vhodná je **spolupráce mezi rodiči a učiteli** v tom smyslu, aby rodiče dítě povzbudili, ocenili jeho výkon a nepodporovali snahu dítěte po dokonalosti kupříkladu tím, že je dávají druhým za vzor. Dítě se pak snaží tomuto vzoru vyhovět, což je u trémistů méně vhodné.

Podle světového klavíristy a pedagoga E. G. Gilelse (Film „The Great Gilels“, 1991) má tréma 3 stádia. V **prvním stádiu** začíná probíhat časování a mozek se soustřeďuje k momentu výkonu.

Ve **druhém stádiu** mozek odpočívá—jedná se většinou ještě o dobu před vystoupením (koncertem). V této době žák může dělat náhodné chyby a učitel by je neměl brát moc vážně. Není vhodné radit žákovi, aby v tuto dobu příliš cvičil na hudební nástroj a přehrával si koncertní program. Je třeba neplést si generálku s koncertem. Podle Gilelse nelze dvakrát zahrát skvěle. Pokud si žák chce připomenout ještě některá kritická místa ve skladbě, je dobré se zaměřit i na to, co následuje těsně po nich. Mozek často po těchto místech „vypíná.“ V tuto dobu mohou žáci cítit jisté tělesné změny jako studené ruce, zívání, vysokou tepovou frekvenci či přílišné horko.

Když žák vchází na pódium—ve **třetím stádiu trémy**—neměl by už moc myslet na detaily. Spíše je vhodné snažit se vžít do nálady skladby, kterou bude začínat. Pokud v žákovi převládá pocit strachu, je dobré jej vytěsnit něčím jiným. Při vstupu na pódium se nemá spěchat—dohánět ubíhající čas. Nejhorší bývá často začít. Po první minutě vystoupení však začíná nejlepší fáze koncentrace.

Po koncertě je vhodné, aby měl žák možnost—pokud chce—s někým mluvit o svém vystoupení. Většinou je v této fázi sebehodnocení nepřiměřeně kritické. Není vhodné se k žákovi po koncertě chovat arogantně, mohl by mít problém před dalším vystoupením. Někdy učitelé sklouzávají k předčasným závěrům týkajícím se žákova výkonu. Je vhodné skladbu s žákem rozebrat, ale až třeba příští den. První slova po koncertě mají být pochvala (samozřejmě ne nepravdivá), ale pak je třeba výkon rozebrat, a to pravdivě. Je důležité žákovi umět dobře poradit, jak na skladbě dál pracovat.

„Zdravá“ tréma má dle Gilelse své **pozitivní stránky**. Díky trémě se můžeme cítit povzneseně, zvyšuje se naše citlivost. Může pramenit ve zvýšenou radost ze hry. Člověk najednou skladbu slyší poněkud jinak než obvykle. Bez trémy by byl koncertní výkon jen formální.

G. M. Kogan (1990), slavný ruský klavírista a pedagog, je také názoru, že určitý druh vzrušení před a během vystoupení je nejen přirozený, ale také žádoucí a blahodárný. Zbavuje podle něj interpretaci všednosti, napomáhá vzniku správné nálady umělce. Tréma se však může změnit až v paniku, která je noční můrou nejen mnoha žáků, ale také zralých umělců. Pod vlivem takovéto paniky přichází často vniveč všechna přípravná práce, kterou interpret s láskou a úsilím vykonal. Hra je zbavena řídicí síly, interpreta cosi unáší, jeho pohyby ovládne křeč, paměť zrazuje, interpretovi selhává paměť v nejneočekávanějších místech. Obvyklým výsledkem podobného vystoupení je kruté psychické trauma, stále rostoucí strach z pódia.

Obvykle se za příčinu trémy považuje přílišná skromnost interpreta, nedostatek sebedůvěry, víry ve svoje schopnosti, nedocenění vlastního nadání. Znalci interpretační psychologie se však drží v této otázce diametrálně opačné myšlenky. Kořeny trémy vidí v neskromnosti a přecenění vlastních schopností, v nadměrném

nadchnutí sebou samým. Vystrašenost prý pochází kromě nervozity i ze samolibosti a hrdosti.

Co se děje v psychice žáka, který se připravuje na veřejné vystoupení? Může se objevovat přeceňování významu koncertu či vystoupení a míry zodpovědnosti. Žák má strach, že to prostě nezvládne. Vypadá to, jako by v tuto chvíli své schopnosti nezveličoval, ale zmalicherňoval. Ať se žák přeceňuje nebo podceňuje, v obou případech je zaujat především sám sebou. Ztrémovaný žák se nesoustředí příliš na svoji práci, ale na sebe. Pracuje se soustavným ohledem na sebe—jak vypadám, kdo se na mě dívá, jak pohybuji rukama, co si o mě kdo pomyslí, teď jsem se ztrapnil, kdoví, jestli zahraju tu další pasáž apod. Tyto myšlenky jej odvádějí od soustředěnosti na práci, na samotnou interpretaci.

Jak bojovat proti panickému strachu? Podle Kogana je třeba veškeré úsilí naměřovat na to, abychom nemysleli sami na sebe, na možný úspěch či neúspěch—na vše, co vyvolává trému. Nejlepší je **zaměřit pozornost na skladbu a interpretaci**. Abychom se odpoutali od hlediště, je třeba být plně zaujat tím, co je na pódiu—skladbou, kterou interpretujeme. Kogan říká, že čím víc je člověk vzrušen sám sebou, tím méně je vzrušen dílem a hudbou, a to není dobře.

Někdy se setkáváme s tím, že jsou úzkosti silně potlačovány. Stejně jako se malým chlapcům vštěpuje, že nesmějí plakat a bát se, tak jsou potlačovány i jiné úzkosti nejrůznějšího druhu. Je lepší své úzkosti přiznat, protože pak lze změnit vlastní vnitřní postoj a dospět k nové jistotě. V hudební historii existuje řada příkladů, kdy skladatelé trpěli stavy úzkosti a strachu. Uveďme zde pro zajímavost jen jeden: slavný skladatel a interpret Petr Iljič Čajkovskij na celá desetiletí neuchopil taktovku a nikdy nevystoupil jako koncertní klavírista—zabránila mu v tom neúměrná tréma. Ovládal ho naprosto živý pocit, že by mu mohla spadnout hlava z ramen.

2.1 Metoda Kato Havasové k odbourávání trémy

Ve své pozoruhodné knize „Nebojte se trémy“ píše Kato Havasová toto: *„Ze své krátké, ale intenzivní koncertní dráhy mezi svým sedmým a sedmnáctým rokem*

jsem si odnesla poznání, že tréma je fenomén zcela nevypočitatelný. Přepadne vás a roztřepe do morku kostí v nejneočekávanějších chvílích, v malém koncertním sále, v nedůležité situaci, ale když s ní počítáte, třeba vás nechá na pokoji. A taky jsem zjistila, že mě ani pochvala, ani sebekrásnější kritiky neudělaly šťastnou, jestliže jsem nebyla i já sama se svou hrou spokojena. Naopak, chvála mě pak jen tím víc zkrušila. Jako by mi už nezáleželo na posluchačích, ale jen na sobě“ (Havasová, 1990, str. 10).

Kato Havasová ve své knize popisuje novou metodu výuky hry na housle, která má mimo jiné žáka zbavovat nepřiměřených pocitů úzkosti vyplývajících z trémy. V podstatě jde o to, že místo tradičního držení těla a rukou, často nepřirozeného a násilného, se žák učí **pohybům přirozeným a nenásilným**, jež ho zbavují tělesného i duševního napětí. V knize najdeme popisy různých cvičení pro odstranění napětí a úzkosti. Jsou většinou vhodná pro všechny hudebníky, ať hrají na jakýkoliv nástroj.

K. Havasová má zázemí anatomických znalostí a konzultovala s psychologem i psychiatry, přesto její kniha není především odborným výkladem a je určena všem hudebníkům a hledá především praktické řešení a nápravu.

Autorka je toho názoru, že nikdo nehraje stejně, když je sám a když je před posluchači. Hraje buď mnohem lépe nebo mnohem hůř. Má-li na vystoupení trému, pak většinou mnohem hůř.

Neustálá nutnost překonávat úzkost je určitou hnací silou v člověku a je pro něj zdravá a prospěšná. Pouze úzkost, kterou člověk není schopen překonat, se mění v neurózu. Tréma pak podle Havasové není ničím jiným, než přehnaným projevem úzkosti.

Její příznaky mohou být různé: topornost pohybů, chvění, ledové ruce i v největším horku, zvlhlé ruce i v chladné místnosti. Někdo má nutkání zívát, někomu tak vyschne v krku, že sotva polkne. Nejčastější příznaky jsou žaludeční nevolnost, nechutenství a zvýšená potřeba vyměšovat. Můžeme se však setkat i s celou řadou jiných příznaků jako je např. bušení srdce, zrychlený tep či dech apod.

Hudebníci by měli být už od studentských let vedeni k tomu, aby se na sebe dívali jako na tvůrčí umělce. Mnoho destruktivních stránek by se tím eliminovalo

od samého počátku. Umělci se vyznačují zvýšenou citlivostí, vnímavostí a obrazovtorností. Význam každého umělce pro společnost vidí Havasová v tom, nakolik a jakými prostředky je schopen sdělovat lidem obsahy své zostřené vizuální či auditivní vnímavosti. V praxi se někdy stává, že se přirozený talent nemůže svobodně rozvíjet, protože od raného dětství se po žácích neustále vyžadují úspěchy.

Téměř každé dítě se snaží působit radost jak rodičům, tak učitelům, jen často neví, jak na to. Rodičovské uznání dodává dítěti jistotu a pocit sounáležitosti. Je příjemné být pochválen v tomto světě plném nejistot a zmatků. Většina rodičů vidí v dětech odraz své vlastní osobnosti a nedokáží nedat najevo radost a pýchu, když si jejich dítě v něčem dobře vede. Ani nejmodernější rodiče, věřící ve svobodný vývoj dítěte, nedokáží skrýt hrdost nad tím, čeho dítě dosáhlo. Není třeba o tom mnoho mluvit, aby to dítě vycítilo a podle toho se chovalo.

Potíž je však v tom, že tak jako rodiče nemohou odolat, aby nedali najevo hrdost nad dobrými výsledky svého dítěte, tak nezabrání tomu, aby z nich nevyzařovala značná úzkost nad tím, bude-li si dítě vést zdárně, tj. o něco lépe než jeho kamarádi. Dítě si brzy uvědomí, že nestačí snažit se udělat rodičům radost. Aby dosáhlo opravdového uznání rodičů a učitelů, musí se snažit své kamarády předstihnout. Od samého začátku je tedy v dítěti pojem lásky a jistoty spojen se soupeřením a konkurencí. Jakmile dítě dospěje k pochopení významu **soutěživosti** a uvědomí si svůj vlastní status srovnáním s druhými dětmi, často se u něho vyvine strach ze ztráty prestiže, ze zesměšnění a selhání. V případech, kdy dítě tato očekávání plnit nestačí, nastávají problémy. Dítě je pak schopné téměř všeho, jen aby na sebe něčím upozornilo.

Někteří učitelé se provinují přenášením vlastní úzkosti na žáky, ale také se až přespříliš vyhřívají v jejich slávě. To pak vede k rivalitě mezi hudebními školami i mezi učiteli hry na hudební nástroj. Havasová správně zdůrazňuje, jak zhoubné důsledky mohou mít **přílišné nároky** dospělých na vývoj dítěte obecně, i speciálně na vývoj trémy.

Celý koncertní život je pak prostoupen neustálým sebeprosazováním a vzájemnou soutěživostí. I v mnoha posluchačích je někde v hloubi zakódován spíše postoj kritiky a posuzování, než touha oddávat se požitku z hudby. To samo-

zřejmě působí i na interpreta, ačkoliv nemusí být typickým trémistou. Za ideální můžeme považovat, když se umělcova touha dávat se setkává s touhou přijímat. Pak mohou potěšení z hudby prožívat jak umělci, tak posluchači.

Častým jevem provázejícím trému je **strach ze selhání paměti**. Příčiny mohou být např. ve spoléhání se na mechanické memorování, nedostatek koordinace mezi prací levé a pravé ruky, úzkost vyvolaná technicky náročnými pasážemi, celková tělesná tuhost atp. Náprava spočívá v uvolnění všech tělesných blokády, rozdělení studovaného díla na části atp.

Hudebníkovo memorování by mělo začínat v mysli a až potom by mělo přecházet do prstů, do pohybové realizace. Měli bychom pohlížet na hru na hudební nástroj především jako na formu tvůrčího umění, nejenom jako na technickou činnost. Místo kvalitativního hodnocení hry na dobrou či špatnou je vhodné dosadit jako kritérium **dobrý fyzický pocit hráče** a míru jeho schopnosti přenášet hudbu na posluchače.

Bylo by vhodné dle Havasové eliminovat existující vztah učitel–žák a nahradit ho koncepcí hudební komunikace, založenou na principu dávání a přijímání. Žákovy sebepochybnosti a úzkosti by měl učitel nahradit takovými pozitivními akcemi a myšlenkami, že žák nebude mít čas přemýšlet o sobě. Místo aby žákovi jen sděloval, co má dělat a co ne, snaží se založit hodiny na společné výměně názorů.

Žák má chápat, **proč** dělá to či ono (např. že hraje příliš rychle atd.). Na učiteli je, aby mu to vysvětlil, jak nejjasněji dovede. Diskuzí a předvedením se žákovi ozřejmí, že ať už má jakýkoliv problém, příčina neleží v jeho neschopnosti, ale v nepochopení nutnosti udržovat tělesnou vyváženost nebo v nesprávném psychickém postoji, popřípadě v obojím. Je dobré žákovi zdůrazňovat, že nemá učitelovy pokyny přijímat pasivně, ale že se má ptát na všechno, co mu nepřipadá dostatečně zdůvodněné. Tímto se žák naučí hledat, kde a jak by si mohl pomoci sám. A jakmile se naučí spoléhat sám na sebe, úzkost z toho, že je nucen podrobovat své schopnosti zkoušce před učitelem, zmizí sama od sebe. Tyto diskuze nejenom pomáhají přetvořit vztah učitel–žák v pracovní společenství, ale pomáhají i proměnit všechny úzkostné stavy spojené s hrou na hudební nástroj v konstruktivní

čínorodost. K tomu, aby si žák osvojil aktivní myšlení a hrací návyky, je nutné změnit obvyklé způsoby hodnocení na „dobré“ a „špatné“ (jež berou v pochybnost jeho schopnosti) v zájem hráče o dobrý pocit při hře. Jestliže bude hodnocení jeho hry založeno na tom, zda se při hře cítí dobře či ne (a ví, že toho lze dosáhnout celkovou tělesnou vyvážeností a pozitivními myšlenkovými postoji), starosti, jak osvědčí před učitelem své schopnosti, postupně vymizí.

Je třeba si uvědomit, že se trémy nelze zbavit naráz. Nelze čekat, že se navyklá forma chování změní přes noc. Jestliže se však hudebník naučí proměňovat tyto úzkosti v uvolněný proud aktivity, bude schopen dát mnohem snadněji volný průchod své hudební představivosti před posluchači, než by byl schopen při hře doma. A právě o to podle Havasové jde: naučit se změnit trému ve výhodu představou, že „dávat“, tj. přenášet na posluchače něco většího, než je umělec sám, je samou esencí umělecké tvořivosti.

2.2 Význam správného cvičení k zmírňování trémy

Jen málo lidí si uvědomuje, že **nesprávný způsob cvičení** často bývá tou nejskrytější a nejzávažnější **příčinou trémy**. Problém je v tom, že hudebníci zřídka kdy spojují v myšlenkách cvičení s hudbou. Spíše je pokládají za opakující se svalové cviky pro zesílení prstů a udržení svalů v kondici. Mnozí hudebníci nemohou vůbec vystoupit na pódium (nebo jsou o tom aspoň přesvědčeni), jestliže před tím několik hodin necvičili. Ale i když cvičili předtím celé měsíce denně pět, šest i více hodin, a před koncertem celý den, přesto se obávají, že nebudou schopni zahrát ani notu. A nemusí být daleko od pravdy. Neboť většinou jsou fyzické a psychické (a navíc i akustické) podmínky tak naprosto odlišné od těch, v nichž hudebník trávil nesčetné hodiny při cvičení, že už by samy tyto rozdíly stačily navodit trému.

Jádro problému je v tom, že bezduchá a v mnoha případech i vynucená cvičení nepřinášejí žákovi žádnou skutečnou jistotu. Naopak, stejné, stále se opakující chyby ve stejných pasážích vzdor dlouhým hodinám cvičení vedou jen k tomu, že hudebník ztrácí důvěru ve vlastní schopnosti. Tento pocit nejistoty pak vede ještě

k větší závislosti na mnohahodinovém cvičení, což celou situaci jen víc zhoršuje. Pocit viny, nesplní-li žák denní penzum, je tak silný, že by mohl leckoho přivést až k psychoanalytikovi. Jako by duševní trýzeň, tak běžná mezi umělci, měla být pokáním za vlastní nedostatečnost.

Spoléhání na opakující se svalová cvičení se může stát takovým břemenem, že se zapomene, jaký obrovský dar je narodit se hudebníkem. Úkolem hudebníka není neustále cvičit, ale naučit se vážit si toho daru, čehož logickým důsledkem je naučit se vážit si a mít rád sám sebe. Učitel by měl žákovi pomáhat odstraňovat důvody pro sebepodceňování a sebezpychovnosti. Člověk nemůže rozdávat, není-li schopen mít rád sám sebe, své bližní, a tedy i své posluchače.

Aby se žáci vyhnuli tendencím k mechanickému cvičení, je třeba v sobě navodit dobrou duševní a tělesnou pohodu pro denní práci a mít na paměti, že je to právě tak důležité (ne-li víc) jako cvičení samo. Zvláště to platí o dnech, kdy žáka příliš časově náročný program přivádí do stresu.

Nejlepší a nejvhodnější čas pro cvičení je hned po ránu, kdy je mozek ještě svěží. Podle Havasové by délka denního cvičení nikdy neměla přesáhnout 4 hodiny. Nerozhoduje délka cvičení, ale jeho kvalita a ze všeho nejvíc pak důsledná pravidelnost cvičit každý den jako první věc, která se dělá po ránu.

Podobný pohled na cvičení měl i Theodor Leschetizky, polský klavírista, pedagog a skladatel z přelomu 19. a 20. století (viz Kogan, 1990). Podle něj se klavírní cvičení nemá podobat bezmyšlenkovitému učení, nemá být zaměřené na časové trvání a na počet opakování jednotlivých cvičení. Jestliže má být plodné, musí přinášet současně trénink hlavy i rukou. I nejjednodušší prstové cvičení začátečníka si vyžaduje celou pozornost cvičícího. Musí poslouchat vytvářený tón, kontrolovat držení rukou a pohyby prstů a o všem přemýšlet. Po několika týdnech cvičení usměrňovaného správným myšlením se přesvědčí, že se prsty stávají samostatnější a spolehlivější. Takto může při studiu skladeb větší pozornost věnovat jejich myšlenkovému obsahu. Myšlenkové pochody si může usnadnit tak, že cvičnou látku hraje zpočátku pomalu a rychlejší tempa volí až se zvýšením jistoty při hře. Čtyři hodiny rozumného cvičení denně dle Leschetického úplně stačí. Cesta k nastudování skladeb z paměti směřuje od hlavy k prstům a nikdy

ne od prstů k hlavě.

Při **učení se zpaměti** (ve hře na klavír) navrhuje následující postup: Jestliže se chce žák nejprve obeznámit se studovanou skladbou, přehraje si ji letmo jen jednou, aby si prsty nezvykly na nepřesnosti. Potom—vždy s přihlédnutím na obtížnost skladby i vyspělost žáka—si žák před sebe vezme úsek jednoho až dvou taktů nebo najednou nejvíc jednu frázi, rozebere si ji harmonicky, stanoví si prstoklad a určí pedalizaci. K tomu je potřebné poznamenat, že rychlejší pasáže je vhodné si vyzkoušet i v rychlém tempu, protože prstoklad a pedalizace mohou vyhovovat v pomalém tempu, ale v rychlém ne. Je třeba si je tedy stanovit v předepsaném tempu a až potom se vrátit k pomalému studiu. Zpočátku dynamicky diferencujeme hlavní a vedlejší hlasy, žák by se měl však předběžně—když ještě bojuje s hrubým nastudováním skladby—zdržovat jemné diferenciace a emocií. Jinak by se mohlo stát, že se jeho nejkrásnější city promarní na špatných tónech.

Žák znovu pozorně čte daný úsek pohledem, případně si ho představí, či nahlas vysloví a až potom si ho zahráje zpaměti, ale jen v takovém tempu, v jakém mu jeho paměť bude schopná diktovat dané noty. Jestliže některá nota vypadne a nedaří se ji vybavit z paměti, obrátí se znovu na notový text. Když žák dokáže bezchybně zahrát zpaměti daný úsek, třebaže jen pomalu, může tímto způsobem postupovat dále. Nastudovaný úsek se přidá k následujícímu a pokusí se hrát nový celek od začátku. Takovýmto způsobem spájení celků se učí skladbu zpaměti. Kdyby se následující den žákovi zdálo, že stihl látku zapomenout, je vhodné to „zapomenuté“ ještě jednou probrat. V paměti se mu to opět rychle vybaví a po několika takovýchto cvičných dnech si danou látku natrvalo osvojí.

Až v tomto stádiu dochází k jemnému **vypracování detailů**. Do frází je třeba vnést život, rozdělit světlo a stín. I v dynamickém a technickém vypracování má žák postupovat krok za krokem. Podle této metody vypracování nastudovanou skladbu tak lehce nezapomene, i když si ji často neopakuje a v rozhodujících momentech paměť nesehává tak jako u těch, kteří jsou zvyklí cvičit bezmyšlenkovitě, jen prsty. Pro ně bude navrhovaný způsob cvičení se zapojením myšlení zpočátku velmi namáhavý. I zkušenější udělají dobře, když cvičení častěji přeruší, aby příliš nevyčerpali sílu myšlení.

Leschetizky tvrdil, že podle této metody je cvičení jen zdánlivě pomalé. Ve skutečnosti jej doporučoval jako rychlý a spolehlivý způsob osvojování si poměrně rozsáhlého repertoáru. Doporučoval jej i talentovaným studentům, kteří hrají hudební dílo už po krátkém seznámením se s ním z paměti. Pro ně to bude jednoduché a dodá jim pocit jistoty při veřejném vystupování. Umělec se totiž docela jinak projevuje doma, mezi svými čtyřmi stěnami, než před obecností. Při veřejném vystupování zanechává kus své jistoty doma. Proto jí nikdy nemůže mít přespříliš. Budoucí koncertní umělec musí dbát už od začátku na to, aby dobře nacvičenou skladbu hrál bezchybně při jejím prvním předvedení v přesně určený den, ve zvoleném termínu. Je bezcenné, když hraje dobře až při opakovaném výkonu. Při zastavení, závažné chybě by tedy podle názorů Leschetizkého měla následovat přestávka a až po jejím uplynutí se třeba pokusit interpretovat dílo opět od začátku—aby vznikl opět aspoň pocit dobré hry, na první pokus. Je dobré to aplikovat i na studium etud, na jednotlivé fráze, úseky děl, i na cvičení už nastudovaných skladeb. Nejlepším prostředkem na vyvarování se chyb je myšlení. Je pro prsty uzdou, která brání jejich vykolejení, srov. Brée (1924).

2.3 Příklady z praxe

Anh Měla jsem možnost učit při konzultaci žačku, která byla velice sevřená a trpěla trémou. Při skladbě, kterou měla dobře nacvičenou, dělala velké množství chyb. Snažila jsem se o uvolněnou atmosféru a o to, aby žačka zapoměla na svůj strach a byla cele ponořena do hudby, kterou měla moc ráda. Stále se to však nedařilo. Nejvíce pomohlo, když jsem si sedla vedle ní ke klavíru a při skladbě ji začala doprovázet. Podbarvovala jsem její hru jen lehce harmonizací. Žačku to velice uvolnilo a najednou hrála s klidem a minimem chyb.

Viz také **Viktor**, str. 40.

Kapitola 3

Problematika introverze

Pojmy introverze a extroverze jsou odvozeny z teorie psychické typologie a poprvé je popsal švýcarský psycholog Carl Jung. Introverze je ve své podstatě typ temperamentu. Děti s introvertními sklony mají více předpokladů trpět úzkostnými poruchami.

Mnoho lidí má zato, že se jedná o jakousi formu stydlivosti či plachosti. Není tomu však tak. Stydlivé mohou být jak introvertní, tak extrovertní děti. Stydlivost je úzkostný stav, kdy se jedinec obává odmítnutí, zesměšnění nebo ztrapnění. Některé stydlivé děti mají slabé sociální dovednosti. Vyhýbají se společenským situacím, ať se jedná o jednoho člověka nebo o dvacet, protože se obávají, že budou zavrženy nebo odmítnuty. Společenské situace jsou pro ně velmi bolestné. Často se kritizují za všechno, co v takových situacích udělají nebo řeknou.

Nejsilnějším rozlišujícím znakem introvertů je podle M. O. Laneyové jejich **zdroj energie**: čerpají energii z **vlastního vnitřního světa** myšlenek, emocí a dojmů. energii uchovávají. Vnější svět je snadno zahltí podněty, prožívají nepříjemný pocit přílišné stimulace, což se může projevit jejich podrážděností nebo strnulostí, srov. Laneyová (2006).

V obou případech potřebují omezit své společenské zážitky, aby nebyli vyčerpání. Potřebují vyvážit čas, kdy jsou sami, s časem, kdy jsou mezi lidmi. Introvertní lidé, kteří uvedou svou energii do rovnováhy, disponují vytrvalostí a schopností myslet samostatně, zaměřit se na jádro problému a pracovat tvořivě. U

tichých lidí se často zjistí, že pronikají hluboko do podstaty věcí. Introverzi nelze „přečíst“. Učitel by měl děti vést tak, aby se naučily fungovat s ní, ne proti ní.

Introverti jsou jako dobíjecí baterie. Potřebují přestat vydávat energii a odpočinout si, aby se znova nabili. Prostředí s menším množstvím podnětů jim toto poskytuje. Obnovuje jejich energii. Je to jejich přirozené místo.

Mnoho dětí vyrůstá v rodinách, které introvertní vlastnosti nepřijímají a nepodporují. Může se jim tak dostat jasného poselství, že nejsou úplně normální. Tyto děti mohou vytvářet klamný dojem. Prožívají a myslí si toho více, než dávají vnějšmu světu najevo. Ačkoli to může znít zvláště, často vědí více, než si samy myslí. Jestliže jim nepomůžeme pochopit, jak jejich mysl funguje, mohou podceňovat svůj vlastní potenciál.

Učí se tak, že přijímají informace a potom potřebují chvíli klidu, aby je mohly zpracovat—integrovat vše, co pozorovaly, slyšely a vstřebaly. Když si své myšlenky konečně zformulují, mohou začít jednat nebo o svých nápadech a dojmech mluvit. Mluvení jim ve skutečnosti pomáhá pochopit, jak jejich mozek pracuje. Když je přerušíme, ztratí se, a musejí vynaložit dostatečnou energii a soustředění, aby si své myšlenky znovu vyvolaly z paměti.

Introvertní děti mají tendenci využívat spíše dlouhodobou paměť než krátkodobou, na rozdíl od extrovertů. Může jim trvat déle, než si něco zapamatují, ale když se jim to povede, málokdy to zapomenou.

Pro introvertní děti představuje většina činností výdej energie. Když se naučí, jak si „dobíjet baterie“, mohou vzkvétat.

3.1 Přístup pedagoga hry na hudební nástroj k introvertnímu dítěti

Učitel hry na hudební nástroj by měl dbát na to, aby se jeho introvertní žák naučil, kdy a jak si **odpočinout**. Tyto děti si často neuvědomují, že potřebují přestávku nebo na ni nejsou zvyklé. Během činností s velkým množstvím podnětů potřebují děti i více přestávek. Učitelé musejí být dostatečně citliví, aby si všimli, že jejich žák „vypíná“, začíná být podrážděný nebo se stahuje do sebe. Proto je

tolik důležité, aby učitelé své děti dobře znali.

Introvertní děti také potřebují svůj **vlastní prostor**, ve kterém by se opevnily před vnějším světem. Aby se mohly obrátit dovnitř a zpracovat své myšlenky a pocity, potřebují dostatečně zamezit vnější stimulaci. Jen to, že jsou mezi lidmi a vykonávají činnosti, jim odebírá energii.

Výuka na hudební nástroj je pro introverty vhodná, neboť jim vyhovuje prostředí, kde jsou jen s jedním člověkem, v individuálním vyučování. Velice důležité však je, aby se cítily i v tomto prostředí uvolněně. Tyto děti také potřebují, aby do jejich denního režimu byly zařazeny **chvilky soukromí**. Během této doby vydávají méně energie.

Učitel by si měl také uvědomit, že introverti potřebují **více času na přemýšlení**, aniž by byli tlačeni do nějaké činnosti. Mnoho introvertů bývá považováno za lenochy, protože potřebují chvilky na rozjímání. Vstřebávají informace z vnějšího světa jak vědomě, tak nevědomě. Pokud nemohou snížit množství vnějších podnětů, jejich vnitřní myšlenky, pocity a dojmy nikdy nevyjdou na povrch. Bez času na zpracování jsou jejich mysli zahlcené a přetížené. Dítěti je třeba dát prostor, aby se mohlo vyjádřit. Když je rozrušené, může zmlknout. Nikdy není dost ujišťování o tom, že je má učitel, vychovatel či rodič rád a přijímá je takové, jaké jsou.

Introvertní děti mohou být poměrně citlivé na zlobu a nesouhlas. Je lepší nekritizovat je na veřejnosti. Protože je to pro ně velmi bolestivé, mohou se tvářit, jako by jim to bylo jedno. Tak tomu však není. To neznamená, že by se mělo špatné chování přehlížet. Je dobré jim věcně sdělit, co udělaly špatně, s čím nesouhlasíte, vysvětlit proč. Dále je vhodné říci, co je třeba dělat dál.

Pocity zloby a frustrace mohou být pro introvertní děti příliš silným podnětem. Potřebují se naučit své emoce zvládat a mluvit o nich. Učitel by v dětech neměl vzbuzovat pocit hanby a obviňování.

3.2 Příklady z praxe

Beáta Velice uzavřená žačka s introvertním způsobem prožívání. Její sevřenost jí bránila v uvolněné a citlivé hře. Ve výuce jsem se snažila ji povzbuzovat a pomáhat rozvíjet její vlastní fantazii a tvořivost. Nebylo vhodné ji vnucovat své představy o ztvárnění skladeb, které hrála. Postupně jsem viděla, jak žačka „roztává“ a do své hry je schopna vnořit i něco ze svého vlastního prožívání.

Viktor Žák potřeboval více času k přemýšlení a prostoru k tomu, aby se vyjádřil, a to jak slovem, tak i hrou na hudební nástroj. Musela jsem k němu mít jiný přístup než k většině mých extrovertních žáků. Trvalo také podstatně delší dobu, než ke mně jako učitelce získal důvěru.

Snažila jsem se vnímat, kdy je v napětí, kdy je nervóznější než obvykle, čemu se vyhýbá a co vyhledává.

Viktor byl velice zodpovědný a poctivě se doma připravoval na hodiny. Sólové vystupování mu dělalo problémy. Zato však vynikal ve hře na klavír v komorním souboru, se kterým často vystupoval a dokonce vyhrával různé soutěže. Tréma u něj nebyla tak velká, pokud nevystupoval na koncertních pódíích sám.

Kapitola 4

Pedagogické působení při výuce hry na hudební nástroj u žáků s emočními poruchami

V prvních letech školní docházky má škola na dítě velký vliv, a to jak škola základní, tak i základní umělecká.

Mnoho dětí prožívá v rámci školní docházky intenzivní úzkostné stavy, což může mít při dlouhodobém působení negativní vliv na jejich osobnostní vývoj. Hlavním původcem školního strachu je **hodnocení žáka**, probíhající na 3 úrovních—známkami, srovnáváním se spolužáky a reakcí rodičů a dalších důležitých osob na známky, srov. Ondráček (2003). Zajímavé je, že školní strach se netýká pouze populace výkonově slabých žáků, ale i žáků úspěšných—ve formě obav ze ztráty dobré pozice.

Dnes mají děti v ČR různé možnosti, kde studovat hru na hudební nástroj: na státní, soukromé či církevní základní umělecké škole, v zájmovém kroužku, u soukromého učitele atp. Metody výuky se mohou dost výrazně lišit a záleží především na přístupu konkrétních učitelů. Je stále hodně vyučujících, kteří kladou důraz na pouhé technické zvládnutí hry na hudební nástroj, výkon a soutěž. Těch, kteří akcentují rozvoj osobnosti dítěte, jeho umělecké prožívání a jeho vnitřní stabilitu, je již méně.

Moderní pojetí výuky hry na nástroj si neklade za **cíl** pouhé motorické zvládnutí nástroje, dokonce ani samotné hudební ztvárnění skladby. Za nejdůležitější se považuje **formování celé osobnosti žáka**, zvláště pak její umělecké a citové složky. Jako významné, ač podružné tomuto cíli se jeví ono samotné motorické zvládnutí nástroje a umělecký přednes. Cílem by mělo být pomoci kterémukoli dítěti, bez ohledu na jeho vrozené schopnosti, vyjádřit se hudbou, pocítit radost z tvoření, vzbudit v něm fantazii, zájem a zvědavost, pěstovat v něm dobrý vkus a estetické cítění, prohlubovat jeho vzdělanostní a emocionální úroveň.

Hudba svou melodičností, rytmičností a emotivitou podporuje spontaneitu dětí a dává možnosti k vytváření postojů a nálad, které by mnohdy verbálně nebyly schopny dát najevo. Nabízí možnost k odreagování psychického napětí.

Bylo by krásné, kdyby vzpomínky na hudební dětství přinášely lidem radost, a ne hněv, aby rodiče, kteří přejí dát dětem hudební vzdělání, neodsuzovali své děti ke zbytečnému trápení. Je mnoho lidí, kteří v dětství prožívali učení se na hudební nástroj jako těžkou zkušenost a ještě stále to mají v paměti. Za každým takovým případem stojí především chyba dospělého a všechny tyto nesčíslné chyby nejsou nijak oprávněné.

Úzkostní a nejistí žáci jsou pro učitele obtížně rozeznatelní, protože svůj strach zakrývají. Může to znamenat, že se doma řádně připravují—cvičí na hudební nástroj, v hodině nezlobí a spolupracují. Dělalí vše pro to, aby jejich výkony odpovídaly požadavkům učitele. Jsou vlastně nápadní hlavně svou nadměrnou svědomitostí. Dělalí vše pro to, aby jejich chování a výkony odpovídaly požadavkům učitele. Se svou nejistotou, obavami a strachem zůstávají sami, takže není řídkým jevem, když začnou dříve nebo později vykazovat psychosomatické obtíže (nechutenství, nespavost, bolesti břicha či hlavy apod.) nebo neurotické formy chování (stranění se ostatních, depresivní rozladěnost, podrážděnost, snížená frustrační tolerance apod.)

I když na sebe tyto děti neupoutávají pozornost učitele nadměrným vyrušováním, nelze říci, že jsou kvůli zmíněným charakteristikám svého chování v hodinách více aktivní. V souvislosti s touto skutečností se jejich prospěch často pohybuje v pásmu nižšího průměru či podprůměru. Díky jejich celkové přecitlivělosti lze

hovořit o tzv. hypersenzitivitě.

Úzkostní žáci mají většinou problém ve svém vnitřním prožívání, okolí už je pak jen jakýsi spouštěč. Emoční poruchy se projevují v několika oblastech. Jedná se o oblast emocionální (např. žák není schopen zahrát skladbu tak dobře, jak by mohl, protože pociťuje emocionální tlak ze strany učitele či rodičů), kognitivní (žák není schopen mysli ovládnout svoje projevy) a fyziologické (např. před vystoupením fleky, blednutí, pocení, problémy s dýcháním, srdeční tachikardie).

4.1 Pedagog hry na hudební nástroj

Učitel hudebního nástroje bývá zpravidla sám dobrým interpretem. Pedagogický talent však nemají všichni vynikající interpreti na hudební nástroj. Dětským pedagogem se nemůže stát každý. Dětské zážitky a dojmy z hudby jsou neoddělitelné od osobnosti učitele. Na tom, kdo bude prvním učitelem, závisí mnohdy hudební osud dítěte. Buď učitel žáka vysloveně nakazí láskou k hudebnímu tvoření, nebo jej naopak odradí a hudbu mu zprotiví. Skladatel Grétry o tom napsal: „Bez daru získat žakovu lásku jsou všechny učitelovy talenty neužitečné.“

Na vyjímčnost, nesnadnost, ale zároveň výsadu pedagogického povolání upozorňuje již C.A. Martienssen, německý klavírista a pedagog z přelomu 19. a 20. stol. Pedagog musí v interpretaci žáka stále rozpoznávat, jestli odpovídá myšlence uměleckého díla, i když je nový odraz možná jiný než ten, který vyrostl samotnému pedagogovi z vlastních duševních sil. Na základě toho je třeba říci, že pedagogické studium uměleckých děl musí být pochopeno ještě hlouběji a obsažněji než studium interpreta, srov. Martienssen (1985).

Dětský pedagog musí být bezpodmínečně dobrým člověkem, ale také znalcem dětské psychiky. Dost často jsou děti neurotizovány samotnými učiteli. Zejména děti citlivější a náchylnější k úzkostnému prožívání a chování trpí jednáním učitele, který křičí, je náladový a přísný. Děti se ho bojí a potom se stává, že se před odchodem na hodinu hudebního nástroje objevují nevolnosti apod. Jakékoli násilí, křik, hrubost z jeho strany působí dítěti iracionální úzkost, mrzačí psychiku, brzdí rozvoj osobnosti, otupuje rozum a vůli. Hrubý pedagog může jenom zabít

lásku k hudbě, vyvolat tuto lásku nemůže. Když pedagog vysloví bez obalu svůj názor na žákovy schopnosti nebo negativně ohodnotí jeho vrozené vlohy, může to vést k psychickému zhroucení dítěte, zvláště pokud má samo o sobě úzkostné sklony. Dítě nejen ztratí sebedůvěru, ztratí víru ve svoje síly, často při tom úplně odmítne pracovat, nechce ani hrát ani poslouchat hudbu, zejména klasickou, která se bude dlouhou dobu nebo dokonce po celý život asociovat s těžkými duševními zážitky. Pedagog by se měl ve své práci s úzkostnými žáky opírat o hlubokou znalost dětské psychologie, měl by rozumět zvláštnostem dětského věku.

Pedagog nemá vnucovat dítěti svoje pocity, ale má pracovat zároveň s ním, má mu pomáhat zbavovat se komplexů, uvolnit se. A v žádném případě nesmí vyvolat komplexy nové. Snaží se dítě uvolnit a nedovolí jeho duši zahálet. Zkušený pedagog by měl zasahovat do hry pokročilého žáka jen tehdy, když si interpretace mladého klavíristy protiřečí s myšlenkou uměleckého díla. Zralost pedagogického umění spočívá ve výchově žáků k chápání uměleckých děl a zároveň v nepřekážení růstu jejich vlastního života.

Je také dobré mít dávku pedagogického optimismu. Ať už se v učitelově životě přihodí cokoli, je dobré do třídy vcházet s milým úsměvem. Pedagog může žáka nakazit tvořivou energií natolik, že celá osobnost dítěte se bude snažit o součinnost a o určité sebevyjádření.

Opravdový pedagog hudby se stává pro dítě v ideálním případě i přítelem. Děti se často svěřují svým učitelům hudby víc než rodičům, a zde je prostor pro učitele, aby dítě vyslechl, přijal jeho strachy a úzkosti a pomáhal mu je nést a povznášet se nad ně.

4.2 Přístup pedagoga hry na hudební nástroj

Je otázkou, jak moc by učitel měl vystavovat dítě situacím, kterým v něm vzbuzují být jen malou dávku stresu. Může se jednat o koncerty, soutěže apod. Pro žáka trpící úzkostností však může být stresem i např. obyčejná hodina houslí. Učitel by se měl o to více snažit ve výuce navozovat přátelskou atmosféru a zdůrazňovat slovy i svým jednáním, že muzicírování se má dít v atmosféře radosti a tvořivosti.

Žák by neměl vnímat hru na nástroj jako povinnost či tvrdou drezúru, ale jako činnost, při které prožívá radost, sebeuspokojení. A. Vlasáková (2003) charakterizuje pedagoga klavírního vyučování především jako člověka, který otevírá lidem možnost přijmout poselství hudby, jíž je skladatel a interpret obdarovávají, podněcuje v nich touhu po ní a rozvíjí jejich schopnost ji tvořit. Měl by dokázat vést, informovat, zaujmout a rozvíjet žáka nejen v tom, co sám dobře ovládá, ale objevovat a prožívat společně s ním vše nové a neopakovatelné.

Je vhodné, aby učitel po malých dávkách dítě přivykal na stresové situace, avšak velice opatrně. Po každém úspěchu—tzn. kdy dítě hraje uvolněně a bez vnitřního sevření—je vhodné mu vyjádřit uznání a povzbuzení. Při hře na hudební nástroj je velice důležitá vnitřní uvolněnost a tvůrčí atmosféra. Pokud má hráč podat dobrý výkon, musí být cele ponořen do uměleckého díla, které ztvárňuje. Čím víc je nadšen skladbou, tím méně jej mohou ovládat pocity trémy a vnitřní sevřenosti. Pokud je hráč uvolněn, nemá to vliv jen na jeho vnitřní pocit či jistotu výkonu (např. spolehlivou paměť při hře z paměti), ale i na kvalitu tónu, především na jeho zpěvnost.

„Umění jednat se žáky tkví především v umění naslouchat a projevit zájem o žáka, kdy jej chápeme jako partnera a nikoli jako protivníka. Je třeba se snažit dítěti porozumět a tvrzení bez konkrétních důkazů nevydávat za pedagogický argument. Vztahy mezi tím, kdo informaci dává a tím, kdo ji přijímá, by měly být oboustranné. Někdy je však, bohužel, komunikace mezi pedagogem a dítětem jednostranná, spočívající v soustavě příkazů, zákazů a výzev (někdy i skrytého psychického vydírání)“ (Holas, 1999, str. 41).

Komunikace učitele a žáka může probíhat slovně—řečí, ale také tónem hlasu, gesty, mimikou a celým chováním. Při běžné komunikaci tváří v tvář jsou všechny projevy propojeny a vzájemně se doplňují. Výraz obličeje a tón hlasu často upřesňují a dávají slovům ten pravý význam. Za nežádoucí můžeme považovat komunikaci matoucí nebo přehnaně autoritativní, případně agresivní. Také komunikace, která dítě nerespektuje, ponižuje a znehodnocuje, může narušit osobnost dítěte. Komunikace s dítětem má být přímá, konkrétní, osobní a na úrovni jeho věkových možností. *„Jsme-li k projevům dítěte dostatečně citliví, umíme-li mu naslouchat,*

samo nás svou spontánností vede a objevuje svět, který je i v nás, ale je překryt „rozumností“ dospělého člověka a vnitřními pouty a bloky, jež jsme si během svého vývoje často k vlastní škodě osvojili“ (Vymětal, 2004, str. 137).

Podporující komunikace umožňuje vývoj pozitivního sebepojetí, důvěry ve vlastní možnosti a zkušenosti, otevřenosti vůči sobě i světu, věcné a úkolové zaměřenosti a kooperativních forem chování dítěte. Ohrožující komunikace má naopak za následek vznik pochyb o vlastní hodnotě, nedůvěry ve vlastní možnosti a zkušenosti, předstírání vůči sobě i světu, zaměřenosti na vyhýbání se úkolům a na rušivé formy chování.

Komunikace s dítětem má být přímá, konkrétní, osobní a na úrovni jeho věkových možností a psychických schopností. Nemá být hraná, předstíraná, ale upřímná a opravdová. Vyplácí se být ve svých projevech vůči dítěti pokud možno vždy sám sebou, autentickým, bez přetvářky a snahy stavět se do lepšího světla nebo být „znalcem“, který všemu rozumí.

Každý učitel se vyznačuje spíše autoritativním nebo liberálnějším pojetím výuky. V naší kultuře převládá podle Vymětala (2004) spíše **autoritativní** způsob, který je předáván z generace na generaci a považuje se za samozřejmost. Od dětí bývá vyžadováno, aby byly poslušné a hodné, tak jak to vyhovuje dospělým lidem. U učitelů je tento způsob chování velmi oblíben. Děti samy nakonec tento model přejímají a uplatňují autoritativnost k slabším vrstevníkům a později i ke svým dětem. Výchovné metody se přenášejí z rodičů na děti. Vztah mezi rodiči a dětmi je tedy dán kulturou a tradicí a je součástí osobnosti každého člověka. Všimneme-li si jednání dospělých s dětmi na veřejnosti, třeba na výletě, na pískovišti, v dopravních prostředcích, vidíme, že většinou převládají zákazy, usměrňování, pohrůžky a pokyny pronášené zvýšeným hlasem nad klidným vysvětlením, odvedením pozornosti u těch nejmenších, povzbuzením apod. Téměř nikoho nepřekvapí názor, že dítě se přece musí někoho bát, že přísnost nikomu neuškodí.

Při **liberální** výchově učitel řídí děti velmi málo nebo vůbec. Při zadaných požadavcích neprobíhá kontrola a není vyžadováno důsledné plnění zadaných úkolů. V našich zemích je tento způsob výchovy méně běžný. Menší kontrola se silnou

emoční náklonností se vyskytuje velmi málo.

Sociálně-integrativní výchova obsahuje méně příkazů. Podporuje iniciativu a tresty a zákazy se vyskytují v malé míře. Tento výchovný styl bychom mohli označit jako mírně direktivní a výrazně emočně vřelý. Jsou akceptovány názory dítěte a dítě je povzbuzováno. Současně jsou ale vymezena pravidla vnášející do života řád. Děti, které jsou vedeny tímto způsobem, jsou emočně stabilnější, méně úzkostné, společensky přizpůsobivé, samostatné, tvůrčí a rozvíjejí vlastní osobnost.

S ohledem na individuální vlastnosti žáka zkušený pedagog správně dávkuje zatížení. Není např. nutné vždy a závazně přísně dodržet předem promyšlený plán hodiny—improvizace, reakce na konkrétní situaci, na okamžitý stav dítěte a na jeho náladu mohou být mnohem účinnější. To je obzvlášť důležité při práci s emočně poruchovými žáky.

Na existenci nejistých, obávajících se a pod atakami strachu trpících žáků mají svůj podíl i učitelé, kteří „svědomitě“ plní úkol školského systému—chtějí přispět k tomu, aby děti zvládly maximální možné penzum dovedností a schopností. Výkonnostní tlak je hodně vysoký. To by nebylo tak problematické, neboť výkon musí být podán v každé situaci zacíleného učení a rozvoje schopností. Zatěžující je skutečnost, že pouze určitá forma resp. úroveň vzdělání je mnohými rodiči, ale i společností a nakonec i učiteli hodnocena jako žádoucí, neboť skýtá naději na pozici, materiální zabezpečení a moc (především vysokoškolský diplom). Proto je spousta dětí doslova trénována na výkon již od nejútlejšího věku, a to i v zájmových kroužcích.

Kdo má problémy se zvládnutím nároků školy, musí mít oprávněné obavy, že bude později „orazítkován“ jako neschopný a hloupý, tedy jako člověk, který nepatří do společnosti schopných a úspěšných lidí. Nebezpečí takového hodnocení budí zcela jistě strach. Pokud učitel měří úspěšnost vlastní práce výkonem svých žáků, je nebezpečí „motivace strachem“ poměrně vysoké—a to jak u učitele, tak i u žáků. Pak není divu, že je učitel častěji konfrontován s nejistými, obávajícími se a pod atakami strachu trpícími žáky.

Pokud je první vyučující hry na hudební nástroj dítětem milován, pak k němu

s obdivem vzhlíží jako k autoritě, která někdy dokonce převyšuje autoritu rodičů. Učitelovo slovo má velkou váhu a žák se s ním snadno identifikuje a přejímá jeho hodnoty. Využití této identifikační pohotovosti má být základní strategií výchovy v prvních ročnících. Ve výchově dítěte je důležitá nejen komunikace, ale také výchovné působení, které se uskutečňuje nápodobou. Děti mají zvýšenou schopnost napodobovat dospělé. Učitelé tedy vlastně slouží dětem jako model jednání. Ty se ve svízelných a konfliktních situacích mohou chovat právě podle jejich modelu.

Později střízlivý a realistický školák přechází ke kritičtějšímu postoji. Děti se mají učit co nejvíce vlastní praktickou činností, mají se přesvědčovat o tom, co se učí, na vlastní oči i „na vlastní ruce“. Obecně platí: jen cestou pochybnosti lze dospět k pevnému přesvědčení. Tento základní pedagogický princip se však má uplatňovat nejen ve způsobu výuky, nýbrž i ve vztahu mezi žákem a učitelem.

Učitel má být pro dítě příkladem zaujetí pro vědění a pro dovednosti, jež mu předává, příkladem osobní pravdivosti, poctivé práce, spravedlivé vlády, ochoty pomáhat. Zpočátku dítě bez přemýšlení důvěřuje, že takový opravdu je, stále více se o tom však potřebuje přesvědčovat, ověřit si to v konkrétním, hmatatelném kontaktu. Ani toto přesvědčení není možné bez pochybností, bez určitého experimentování, což je—mimořádně—hlubší smysl mnohého zlobení a drobných provokací, srov. Říčan (2004).

Ondráček (2003) uvádí zajímavé podněty pro práci s žákem nejistým/úzkostným:

Ve chvíli, kdy žák prožívá úzkost, je důležité, aby byl přítomen někdo, komu může vlastní prožitek sdělit a kdo jej vezme vážně, tzn. bez dodatečných zatěžujících obav z negativního hodnocení. Není vhodné se snažit žákovi jeho nejistotu a obavy rozmluvit. Takové řeči by jej mohly ještě více zatížit. I když se daná situace učiteli jeví jako nezatěžující a rád by o tom žáka přesvědčil, je nutné žákovi nejistotu akceptovat. Jinak se žák může domnívat, že učitel jeho prožitkům nevěří a nebere je vážně, což vede k dalšímu zvýšení jejich intenzity. Vhodnější je se zeptat žáka na to, co je konkrétně příčinou jeho nejistoty a obav, co by mu mohlo pomoci je snížit a překonat, a jak by se na těchto pomocných opatřeních mohl podílet učitel.

Je důležité utvářet výuku tak, aby se v ní žáci cítili bezpečně, tzn. aby neměli

pocit ohrožení možným selháním, ostudou před ostatními, odmítnutím apod. Individuálně je vhodné zadávat úkoly a činnosti s ohledem na to, na co si ten který žák troufá—tím lze navodit povzbuzující zážitek typu „zvládl jsem to“ či „dokázal jsem se to naučit“ a dovést postupně i nejistého žáka k větší sebejistotě. Žákovu nejistotu bychom nikdy neměli stavět do popředí. Učitel by měl dávat najevo, že přes všechny žákovy nejistoty a obavy je příjemné vidět ho a pracovat s ním, nabízet mu možnosti něco říci či udělat, aniž by to bylo hodnoceno.

Prožívá-li dítě úzkosti a strach častěji, stanou se součástí jeho osobnosti, zvyšují úzkostnost i pohotovost reagovat snadno úzkostí a strachem na relativně nevinné podněty. Dítě si přestává věřit a stává se bojácným. Při zvládání úzkosti a strachu se řídíme, jak doporučuje Matějček (1992) dvěma principy: poznáním a konáním.

Princip poznání znamená, že společně s dítětem zjistíme, co úzkost a strach vyvolává a zvyšuje. Konkrétně to znamená, že dítě necháme jeho obavy popsat, pojmenovat, případně nakreslit. Již samotné jejich zachycení může emoce zeslabit, protože jejich pojmenováním je do určité míry dostáváme pod kontrolu. Identifikace strachů nebývá obtížná, neboť jsou konkrétní, na rozdíl od úzkostí, jež bývají neurčité a mají blízko k iracionalitě. Základním zmapováním jejich výskytu a síly se dozvíme, zda se týkají situace mimo domov (škola, školka), rodiny, či zda jsou vývojově podmíněné, dále pak zjistíme, oč se konkrétně jedná, neboť úzkost, pokud se jí blíže zabýváme, se mnohdy promění ve strach.

Princip konání je zde synonymem aktivity, a to aktivity především dítěte. S úzkostí a strachem se vyrovnáváme zejména úspěšným jednáním, nikoli vyhýbáním se situacím, jež nás znejistují, a odkládáním řešení. Vyhýbání a odkládání naopak úzkost zvyšují a strach upevňují, přičemž dítě má přirozenou tendenci právě tímto způsobem jednat, smlouvat, starší a inteligentní dítě své úhybné manévry přesvědčivě zdůvodňuje, některé děti vše řeší „útekem do nemoci“, jiné reagují protesty, zlobením apod. Aktivní vyrovnávání s úzkostí a strachem znamená, že s pomocí dospělého se jim vystavuje ve snesitelných dávkách, zahání je, případně zvyšuje vnitřní odolnost, ovšem vždy poté či současně musí následovat akce.

Sheedyová-Kurcinková (1998) popisuje problémové děti vyznačující se **mimořádnou emocionalitou**.

Uvádí, že nejspíše si člověk všimne hlučného, dramatického typu problémových dětí. Ty se vyznačují velmi hlasitým projevem. Tiché, pozorné a soustředěné děti však mohou být také problémové. Zhodnotí každou situaci, než do ní vstoupí, a vytvoří si strategii pro každý svůj krok. Jejich emocionálnost je spíše zaměřena dovnitř, než ven.

Ať už je jejich emocionálnost zaměřena dovnitř nebo ven, **reakce** problémových dětí jsou vždycky **silné**. Střední cesta pro ně neexistuje. Mohou vběhnout do učebny se smíchem a dobrou náladou a za půl minuty se jejich duševní rozpoložení zcela změní. Jejich záchvaty vzteku jsou nekontrolované a dlouhé.

Další z vlastností problémových dětí je **vytrvalost**. Pokud tyto děti nějaká myšlenka nebo činnost zaujme, doslova se do ní „zakousnou“. Upnou se na ni, směřují ke svému cíli a nechtějí se od ní odtrhnout. Odpoutat jejich pozornost se někdy učiteli může zdát jako nadlidský úkol. Rády diskutují a nebojí se prosazovat svůj názor.

Tyto děti jsou vysoce **citlivé**. Pohotově reagují na nejnepatrnější zvuky, pachy, vizuální a hmatové vjemy nebo změny nálad. Uprostřed davu jsou rychle zahlceny přívalem podnětů. Zachytí každý záchvěv a každou emoci, včetně našich pocitů. Zvýšená vnímavost se projevuje v tom, že je zaujme každá maličkost a jsou pak často trestány za to, že nesplnily nějaký úkol, na který ale zapomněly kvůli něčemu, co je zrovna zaujalo.

Problémové děti se zvýšenou emocionalitou **těžko snášejí jakoukoli změnu**. Nemají rády překvapení a nedokážou snadno přecházet od jedné činnosti nebo myšlenky ke druhé. Přizpůsobit se jakékoliv změně či pravidelnému režimu je pro ně velice těžké. Typický je pro ně rychlý odklon od všeho nového. Jakákoli neznámá myšlenka, věc, oblast nebo osoba se může setkat s rezolutním odmítnutím. Potřebují čas na „zahřátí“, než jsou připraveny něco přijmout.

Problémové dítě se zvýšenou emocionalitou může být jak introvert, tak extrovert. Je důležité, aby učitel věděl, jaký typ osobnosti jeho žák je. Pak snáze porozumí tomu, jak žák potřebuje nabíjet energii. Když zjistí, čemu dává dítě

přednost, pomůže mu to pochopit, odkud bere energii, aby se dokázalo vyrovnávat s různými situacemi a umožní mu to naučit ho včas si ji doplňovat, než bude pozdě. Čím víc je problémovému dítěti umožněno, aby se napojil na svůj preferovaný zdroj energie, tím bude klidnější a šťastnější.

Častým problémem pro učitele je, jak nalézt rovnováhu v přístupu k dětem se zvýšenou emocionalitou. Ty nemají rády, když je jim něco odmítáno. Emocionalnost a délka trvání jejich reakce může leckoho zaskočit a přimět k pochybnostem, jestli se rozhodl pro správnou odezvu na chování dítěte. Najít rovnováhu v jednání může být velice těžké. Cílem je dosáhnout vyvážené autority, při níž budou mít děti pocit, že je někdo poslouchá a respektuje a souhlas vnímají jako zdravý a nesouhlas jasný.

Úkolem učitele je, aby se děti naučily chápat a oceňovat sílu své emocionalnosti. Měly by ji umět samy ovládat a nedovolit jí, aby ovládala ona je.

4.3 Pochvaly a tresty

Učitelé by měli v otázce odměn a trestů brát v potaz individualitu dítěte a samozřejmě jeho věk. Musí si uvědomit, že vůči citlivějším dětem je třeba být v trestech mírnější, avšak zároveň je důležité dítě „otužovat“ a přizpůsobovat normálnímu běhu života. Naopak dítěti příliš sebevědomému neuškodí, když se s realitou života srazí trochu ostřeji. Může se učit i ze svých neúspěchů hodnotit své síly, nepodceňovat druhé a nepovyšovat se. Pokud se učitelé budou řídit podle názoru, že všem dětem se má měřit stejným dílem a ke všem je třeba se chovat stejně, vytvoří si sice jednoduchý a přehledný, zato však nepříliš účinný vzorec chování. Velmi důležité je, aby učitel své žáky dobře znal a rozuměl jejich obtížím. Někdy je však potřebná spolupráce lékaře či psychologa.

Podle Skalkové (1999) se **význam kladného hodnocení** spatřuje v tom, že vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k zintenzivnění činnosti, vzbuzují pocit sebedůvěry. To se zvláště projevuje u žáků s nižším sebevědomím. Pochvala v nich navodí pocit jistoty a poskytne jim tak potřebné sociální uznání. Žák má chuť podávat výkony ještě lepší a prohloubí se jeho zájem o studovaný obor.

Je třeba si však dát pozor na pochvaly příliš časté či jednotvárně opakované. Stálé využívání jednoho a téhož postupu je neefektivní. Takovéto výchovné postupy pak ztrácejí na účinnosti. Matějček také upozorňuje na důležitost správného načasování pochvaly. Dítě by ji mělo slyšet jen tehdy, když si ji zaslouží. Není dobré dítě chválit za něco, co se stalo náhodou nebo oceňovat jeho velkou přednost, např. technické schopnosti při hře na hudební nástroj, snadné učení se skladeb z paměti, atd. V používání trestů a odměn má být důslednost. Nedůslednost uvádí dítě ve zmatek a učitele v jeho očích snižuje. Výchovné prostředky by měly být pro dítě vždy srozumitelné. Pochvale i napomenutí by měl žák dobře rozumět, jinak ztrácí na účinnosti. Soustava výchovných prostředků by měla být členitá a bohatá.

Nováčková (2005) varuje před používáním pochval jakožto vnější motivací. Dle Nováčkové jsou právě pro pochopení odměn a trestů důležité pojmy **vnitřní a vnější motivace**. Zjednodušeně řečeno, z vnitřní motivace děláme věci, pokud nás baví, mají pro nás smysl a význam anebo jsme je vnitřně přijali jako normu nebo hodnotu. Vnější motivace znamená podřídit se vnějšímu nátlaku, dělat věci, které bychom sami od sebe nedělali. Děláme je zejména proto, abychom se vyhnuli trestu nebo získali odměnu. A hlavně je děláme jen do té doby, dokud cítíme hrozbu nebo pokud je naděje na odměnu. Dlouhodobé dopady používání vnější motivace jsou podle Nováčkové jak pro osobnost dítěte, tak pro společnost značně negativní.

Pokud učitel pracuje v hudebním vyučování s úzkostným žákem, měl by si dát pozor na častá negativní hodnocení. Pokud k nim dochází příliš často, může uvolňovat někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy jako vzdor, pocity méněcennosti, hněv apod. Zvláště nebezpečný je trvalý řetězec neúspěchů a negativního hodnocení, jež mohou ústít až ve frustraci. Někteří psychologové jsou přesvědčeni, že účinnost negativního hodnocení se projeví pozitivně pouze tehdy, když duch, v němž jsou udělována, a význam, v němž jsou používána, zůstávají v základním směru pozitivní, srov. Skalková (1999).

Učitel si má žáka uvědomovat jako celou osobnost a kritiku má brát pouze jako hodnocení dílčí. Experimentální výsledky potvrzují, že neúčinnější je **nepravidleně udílená pochvala**, jež se střídá s **občasným pokáráním**.

Existují situace, kdy je trestání přímo **nevhodné**. V žádném případě se nesmí trestat dítě nějakým způsobem postižené za jeho defekt. Snad nejvíce se trestají neprávem děti se sníženým nadáním. U dětí s těžším stupněm opoždění není tak těžké poznat, že dítě potřebuje zvláštní péči a vedení. Mezi tímto stupněm postižení a průměrem existuje ještě velká vzdálenost. V lidské populaci je asi 15 až 18% dětí, které nejsou ve svém vývoji tak opožděné, aby musely chodit do zvláštní školy. Nornálními osnovám vyučování však nestačí. Snížené nadání by nemělo být považováno za špatnou povahovou vlastnost.

Podle Nováčkové učitelé trestají často proto, že potřebují ulevit svým emocím, neví, jak jinak reagovat, či z tradiční představy, že dítě musíme potrestat, jinak bychom selhávali ve své výchovné roli. Seznam důsledků trestání je poměrně dlouhý a vesměs negativní. Je však rozdíl mezi trestem a přirozenými důsledky provinění. Trest působí krátkodobě a je především mocenskou záležitostí. U přirozených důsledků jde o vnitřní souvislosti, o působení obecných pravidel či logiky věci. Trestem především učíme děti, že ubližovat jiným lidem vlastně můžeme, ale že musíme být silnější nebo mocnější. Můžeme však děti učit i něčemu jinému—aby se snažily a uměly své prohřešky napravit, aby braly ohled na to, jaké chování se ostatním nelíbí nebo jim škodí. Když tyto věci nepomohou, samozřejmě bychom měly učinit opatření, aby v nežádoucím chování nepokračovaly.

Motivační působení slovního hodnocení můžeme podle Číhalové a Mayera (1997) čekat tehdy, jestliže hodnocení začneme konstatováním kladů práce, činnosti či myšlenky, a to i vtom případě, když objekt hodnocení považujeme za velmi špatný (vždy musíme najít aspoň jednu maličkost zasluhující uznání). Teprve poté je vhodné konstatovat nedostatky, vždy zcela konkrétně, s naznačením konkrétní a srozumitelné cesty k nápravě.

Dosavadní pedagogicko-psychologické výzkumy ukazují, že úspěšné učení nemusí znamenat učení bez chyb, srov. Kulič (1971). Na učiteli však je, aby dovedl s chybou pracovat. Učitel má na chyby upozorňovat a využívat jich jako zpětné vazby s cílem upevnit správné řešení. Má vést žáky k vyhledávání chyb ve své i cizí práci a k samostatnému nalézání správných řešení. Kulič je toho názoru, že nestačí, aby učitel na chybu upozornil a žák napsal opravu. Reakce na chybu

by měla obsahovat konstatování kvality výkonu (nepřesný, chybný), vysvětlení (v čem je chyba, jakého je typu, jaká je její příčina), instrukce k provedení opravy a komentáře (povzbuzující nebo osvětlující některé momenty práce, doporučení, jak dál v učení.)

Učitel zároveň postupuje tak, aby se žák zbavoval úzkosti z oprav chyb, aby se orientoval na správné postupy řešení. Matějček (2000) také upozorňuje na nebezpečí, kdy je žák hnán k dobrým výsledkům jen kvůli strachu z trestu. V takovém případě někdy stačí jen obrátit výchovný postup a systém donucovacích prostředků nahradit prostředky povzbuzovacími.

4.4 Průběh hodiny hry na hudební nástroj

*„Hodinu s žákem je třeba začít v atmosféře **duševní pohody**. Je to důležité jak pro žáka, tak pro učitele, který se cítí jako terapeut, když dítě osvobozuje od záporných emocí, pomáhá mu řešit jeho problémy. Každé dítě, které vstoupí do třídy, je unikátní svět, jedinečný souhrn vlastností osobnosti, charakteru, temperamentu. Je nutné umět nalézt v každém dítěti to jedinečné, co ho odlišuje od ostatních dětí. To nám umožní použít v procesu učení různé postupy, vhodné právě pro určité dítě“* (Judovina-Galperina, 2000, str. 10). Abychom dítěti pomohli, musíme umět postihnout jeho náladu a duševní stav, uklidnit toho, kdo se snadno vzruší, pozvednout emocionální naladění introvertního, uvolnit zaraženého, „usadit“ rozpustilce. Velmi důležité je najít vhodnou formu komunikace. S někým je dobré mluvit jen tiše a laskavě, s jiným je nutné využít celé bohatství emocionálně zabarvené řeči.

Pokud žák přijde do výuky smutný, je třeba tomu věnovat pozornost. Někdy se zdá, že i krátký rozhovor s dítětem je ztrátou času, avšak pokud je dítě myšlenkami ve svém smutku a svých problémech, spolupráce v hodině vážne. Někdy pouhé naslouchání nebo milé slovo či vlídný úsměv mohou pomoci k tomu, aby se žák uvolnil a daleko lépe pracoval. Každopádně se nedoporučuje násilné „přebíjení“ smutku vyumělkovanou radostí. Je mnohem lepší smutek nechat plynout a dát dítěti najevo, že tu jsem s ním a přijímám jej takové, jaké je. Učitel by se

neměl snažit žákovy emoce eliminovat. Toto by nemělo být cílem.

Pokud učíme žáka předškolního věku, je zvlášť důležité připravit obsah hodiny tak, aby byl co nejvíce **pestrý a rozmanitý**. Abychom udrželi žákovu pozornost, můžeme do lekce zahrnout různé druhy hádanek, které bude dítě považovat za zábavu. Např.: „tenčí“ a „tlustší“ tóny (vyšší a hlubší), jeden tón-dva tóny, tóny silnější a slabší, zoologická zahrada (hlasům různých zvířat odpovídá určitý rejstřík na klavíru), hádání nálady (ukolébavka, bouře), tóny „držící se za ruce“ (vázané) a tóny „skákavé“ (oddělené), hra na slepou bábu (hádaní tónu zahraného učitelem). Také je velmi důležité, zda učitel dokáže přizpůsobit svou terminologii úrovni daného dítěte.

V každé hodině by měl učitel uvést **něco nového**, neboť právě každá „novinka“ vzbuzuje u žáka další zájem o hru. Dítě se pak těší na nové dojmy, zajímavé hudební hry a kontakt s učitelem. To vše potvrzuje, že učitel vede hodinu správně. Tato „zábava“ je specifická forma pedagogického působení a je to nejvhodnější způsob předávání dovedností, vědomostí a návyků dětem, zvláště v předškolním věku.

Práce s dětmi je vždy do značné míry **improvizací** (což nevylučuje přípravu a promyšlení každé konkrétní hodiny s každým žákem). Improvizační forma učení vyžaduje od učitele emocionální pružnost, umělecké založení, intuici. Je nutné hledat zvláštní přístupy a metody především proto, že děti mají různý temperament, charakter, schopnosti. Děti vždy potřebují **povzbuzení**, a to platí u dětí úzkostných dvojnásob.

Vhodné je použít ve výuce **hravé formy**. Musí se nacházet v tvůrčím duševním rozpoložení, protože každá hodina je vlastně minipředstavení, minidivadlo. Každý učební materiál podaný hravou formou se snadněji zapamatuje, zaujme, navodí hravou náladu, přání něco udělat, zapamatovat si to, opakovat—tj. naučit se.

Pokud žák navštěvuje hodiny hudebního nástroje na základní umělecké škole, musí se podrobovat situacím, které pro něj mohou být emočně náročné. Než žák na školu nastoupí, musí projít přijímací zkouškou. Pak musí obstát u zkoušek na konci školního roku. Ty probíhají formou přehrání určitého počtu skladeb před

komisí učitelů. Každý rok by měl žák také vystoupit na třídní přehrávce, kde jsou přítomni i rodiče a také na několika školních koncertech, které jsou pro veřejnost. To je jistě nápor na žákovu psychiku.

Učitel by proto měl úzkostnému žákovi stále připomínat, že vystoupení není v prvé řadě pro to, aby podal bezchybný výkon a „předvedl se“ před druhými, ale aby měl i sám radost z vykonané práce, z naučené skladby. Motivem k vystupování by neměla být osobní prestiž, ale radost z hudby a snaha o potěchu posluchačů. Pokud se něco nevydaří, je to alespoň příležitost poznat, na čem je vhodné dále pracovat. Učitelova citlivost a taktnost v otázce vystupování úzkostného žáka je velice důležitá a neměla by se opomíjet.

Při **výběru učiva** bychom měli vycházet z toho, co a jak chceme u žáka rozvíjet a usilovat o to, abychom dokázali skloubit jeho aspirační úroveň s konkrétními možnostmi. To se týká nejen rozvoje jeho hudebních dovedností a návyků, ale i rozvoje jeho estetických postojů.

Hudební pedagogika má plnit tři základní funkce: **gnozeologickou** (poznávací), reprezentující východisko všech uměleckých činností, **axiologickou** (umožňující hodnotit jednotlivé hudební projevy) a **komunikativní** (zohledňující problematiku společenského zhodnocení uměleckých děl). Výběr učiva je tedy značně determinován jednotou „racionálních“ a „emocionálních“ komponentů, srov. Holas (1995).

Při výběru učiva by měl učitel zohledňovat několik kritérií. Prvním je kritérium **přiměřenosti**. Je třeba respektovat funkční vyváženost mezi našimi požadavky na žáka a jeho předpoklady ke konkrétním hudebním činnostem. Nepřiměřené zvyšování nároků na žáka může vést ke ztátě jeho cílové motivace. Naopak nízké požadavky v konfrontaci s vyspělostí žáka vedou často k duševní lenosti a pocitu mnohdy předčasného uspokojení žáka s výsledky své práce.

Kritérium **srozumitelnosti** se netýká nejen náročnosti učiva, ale především způsobů prezentace jednotlivých poznatků. Žák by měl být s látkou seznamován tak, aby si každý prvek mohl ihned ověřit v praxi, aby si jej mohl zapamatovat, a tak i lépe pochopit.

Ke splnění obou těchto kritérií může bezesporu přispět zejména respektování

kritéria **pestrosti** při výběru a zadávání jednotlivých úkolů. Žák by neměl být nuděn stereotypním výkladem či monotónním opakováním látky nebo struktury vyučovací hodiny. Tato pestrost by však na druhé straně neměla vést k lacinému podbízení se učitele mnohdy nevyhraněným zájmům a vkusovým preferencím žáka.

Často bývá v odborné literatuře zabývající se otázkami pedagogiky uměleckých předmětů akcentováno kritérium **estetické hodnoty**. V hudebně pedagogické praxi však můžeme nalézt řadu případů, kdy výběr učiva respektující tento princip mnohdy neodpovídal kritériu esteticko-výchovné metody. Žáci byli vedeni k osvojování děl pro ně často nepochopitelných. Estetická hodnota děl pak ztroskotala na nepřipravenosti a nedostatečné vyspělosti žáků. I zde platí známé přísloví, že méně někdy znamená více. Výchovnou hodnotu mohou plnit jen ty skladby, které odpovídají racionálním i emocionálním kapacitám žáků. Jistým východiskem pro řešení tohoto problému může být změna ve struktuře plánování učiva a učebních činností, plně respektující komplexní přístup k látce „technické“ i „umělecké“.

Účinnost efektivity didaktické a estetické interakce v hudebním vyučování výrazně ovlivňuje i výběr a funkční využití vhodných vyučovacích metod.

Nejčastější metodou zprostředkování hudebních poznatků bývá **výklad** učitele. Jeho charakter (ale i délka) závisí mimo jiné i na úrovni hudebnosti žáků, která rovněž ovlivňuje jeho plánovitost, konkrétnost a názornost (jazykovou správnost a srozumitelnost nevyjímaje). V umělecké pedagogice je hlavní funkcí výkladu i analýza estetických jevů v díle obsažených. Umělecké dílo by mělo být prezentováno tak, aby působilo svými specifickými znaky. Výklad díla by proto neměl být jen jeho slovní parafrází, nýbrž i zdůrazněním jeho specifických rysů umožňujících žákovi prožívat a chápat konkrétní hudební skladbu nebo esteticko-pedagogické vztahy daného uměleckého díla.

Žákovi by mělo být při výkladu sděleno jen to, co je schopen pochopit, co si může zapamatovat a co si může prakticky ověřit.

Jednotu didaktické a estetické interakce podpoří i emocionálnost výkladu (např. využití vhodných metafor) a včasné a tvořivé osvojení látky. Výklad může

být někdy tezovitý, nikdy by však neměl být fráзовitý či mnohomluvný. Jen tak lze předejít rozporu mezi estetickou hodnotou probírané látky a formou (zejména přílišnou verbalizací) jejího podání. Východiskem zde může být i důsledné respektování zákonitostí ontogeneze hudebnosti či hudebního nadání žáků.

Respektování výsledků diagnostiky hudebnosti žáků by mělo být rovněž i naší inspirací při předvedení (demonstraci) hudebních skladeb (technických, instrukčních i „poslechových“). Umělecký výkon učitele by měl být vždy spojen s následnou pedagogickou analýzou problémů tak, aby žák uměl sám nalézt případné těžkosti při jeho osvojování. Nestačí skladbu jen předvést a označit možné chyby. Žák má právo vědět, v čem chyba spočívá, jak chybě předejít a (vyskytne-li se) i jak chybu napravit. Při demonstraci hudebních děl hraje důležitou roli nejen bezprostřední vnímání skladby, ale i názorné předvedení a propojení poznatků z hudebně teoretických i historických oborů.

Po výkladu učitele by měl následovat **rozhovor** se žákem. Rozhovoru můžeme použít jak při názorné expozici (výkladu) látky, tak při upevňování a procvičování jednotlivých vědomostí či dovedností a při usměrňování hudebních zájmů a potřeb žáků i při prověřování výsledků jejich práce.

Další metodou je procvičování jednotlivých hudebních dovedností a vědomostí, jež je základem pro systematický rozvoj hudebního nadání žáka.

Často bývá využíváno nápodoby, kdy žák opakuje učitelem předváděný technický prvek (způsob tvoření tónu, koordinace pravé a levé ruky, prstoklady, různé způsoby artikulace atd.).

Hudebně tvořivé činnosti, při kterých se nejvíce uplatňují metody samostatného objevování hudby, mohou být východiskem pro nástrojovou improvizaci rozvíjející komplexně hudební nadání.

4.5 Soutěže ve hře na hudební nástroj

Učitelé na základních uměleckých školách často s oblibou připravují své žáky k různým soutěžním kláním. Ne každé dítě se však hodí pro soutěžní střetnutí a ne pro každé dítě je příprava na soutěž a účast sama přínosem. Už od za-

čátku studia se u některých dětí rýsují charakteristické předpoklady budoucího soutěžního typu. Míra hudebního nadání nebo i míra získaných nástrojových dovedností ještě zdaleka není dostatečným kritériem pro výběr k soutěži. Měřítkem musí být především **schopnost studovat rychle, soustředěně a do hloubky**, tedy schopnost studovat profesionálním způsobem už v dětském věku. Schopnost rychlého studia je nezbytná už proto, aby příprava na soutěž neznamerala pro dítě stagnaci ve vývoji, celoroční ustrnutí na jediné skladbě nebo na programu jediného soutěžního vystoupení.

Příprava na soutěž má svá základní pravidla, která nelze obejít. Je důležité vědět, že nezačíná až ve chvíli, kdy učitel předává dítěti určitou skladbu k nastudování, ale mnohem dříve, v ústraní, v úvahách učitele, když vybírá pro dítě určitý druh skladby, nebo vlastně ještě mnohem dříve, když učitel přemítá o tom, zdali určité dítě má nebo nemá předpoklady na účast na soutěži.

Havasová (1990) radí, že proti trémě pomůže, když si žák soutěžní skladby připraví s dostatečným časovým předstihem. Potom je dobré skladby odložit stranou a nechat je nějakou dobu „uležet“. Před důležitým vystoupením je vhodné cvičit něco mnohem těžšího, než je původní program. Asi dva týdny před vystoupením je vhodné se k původnímu programu zase vrátit. Časový odstup umožní „uzrání“ skladeb v žákovi a technická zručnost a jistota, jichž mezitím nabyde na obtížných skladbách způsobí, že mu najednou budou připadat mnohem snadnější.

V rámci přípravy na soutěž či jiné koncertní vystoupení by měl učitel žákovi zajistit i **dostatečný kontakt s nástrojem a pódiem**. Je vhodné, aby měl žák příležitost často vystupovat a „obehrávat“ skladby buď jednotlivě nebo i jako celek program soutěže. Přemrštěné cvičení v posledních dnech však není psychologicky prospěšné. Nejlepší je pracovat na skladbách v posledních dnech tak, že si je žák bude představovat bez nástroje, bude o nich přemýšlet. Není dobré, aby žák před svým vystoupením sledoval z hlediště průběh soutěže. Na pódium by měl jít žák plně soustředěný a svěží. Před samotným vystoupením na soutěži by měl žák dostatečně spát a měl by mít možnost odpočívat i během dne. Těsně před výkonem by žák neměl jíst nic těžce stravitelného a ani by neměl mnoho pít, aby se zabránilo nadměrnému pocení rukou.

Po úspěšném absolvování soutěže mají děti většinou obrovskou chuť do další práce a někdy právě účast na soutěži rozhodne o tom, že později nastoupí profesionální hudební dráhu.

Závěr

Současný svět je pro děti často nepřátelský a komplikovaný. Spěch a stres, ignorování jejich psychických potřeb, nedostatek času, špatné rodinné zázemí a nezdědka zhoubné působení televize a počítačových her a mnoho dalších faktorů způsobují, že stále více dětí trpí emočními poruchami.

Ve své diplomové práci jsem se zabývala především emoční poruchou úzkosti, neboť se domnívám, že v hudebním vyučování jde o jev velmi častý.

Cílem této práce bylo více proniknout do problematiky úzkostných žáků při výuce hry na hudební nástroj. Při studiu odborné literatury jsem zjišťovala, že učitelé by měli mít k těmto žákům zcela specifický a individuální přístup.

K nepřiměřené úzkosti a strachu u dětí můžeme přistupovat dvojnásobným způsobem, přičemž nejvhodnější je oba způsoby kombinovat. Snažíme se odstraňovat nadměrné zátěžové situace ze života dítěte a vytvářet příznivé podmínky pro jeho seberealizaci. Touha pro seberealizaci je vlastní všem lidem. Dítě potřebuje dostatek volnosti, akceptace a emoční vřelosti ze strany nejbližšího sociálního prostředí. Tím je pro ně rodina, jež mu poskytuje zázemí a jistotu, a později i škola. Trpělivost, láska, vlídné a povzbudivé slovo působí jako lék.

Introvertní děti se setkávají často s tím, že nejsou svým okolím a tedy ani učiteli správně chápány a přijímány. Mají problém otevřít se hudebnímu prožívání a projevit navenek to, co mají uvnitř. Na učiteli je, aby jim pomohl se hudbou lépe vyjádřit a uvolnit.

Mnoho dětí svazuje v hudebním projevu tréma. Ve své práci uvádím několik námětů, jak s tímto nepříjemným jevem bojovat.

Mám za to, že by učitel měl být nejen dobrým hudebníkem, ale také znalcem

dětské psychiky.

Obávám se, že je v dnešní době ještě mnoho učitelů, kteří na zvláštnosti dětské psychiky neberou zřetel a neorientují se příliš v psychologických aspektech výuky hry na hudební nástroj (např. otázka trémy).

Vidím jako důležité, aby stále přibývalo učitelů, kteří svým přístupem neodradí různě problémové žáky od krásné touhy hrát na hudební nástroj a kteří jim pomohou rozvíjet své tvůrčí schopnosti a vyjádřit své emoce.

Ideální je, když se děti hudebního vyučování zúčastňují s radostí a pokud ne přímo s nadšením, tak alespoň ne se strachem a úzkostí. Hodiny výuky hry na hudební nástroj by měly být místem tvůrčí práce a zábavy a ne pouhým nudným drilem a plněním učitelových představ o ztvárnění hudebního díla.

Myslím, že by bylo zajímavé uskutečnit ještě i empirický výzkum, který by kupříkladu mohl prokázat, jak si čeští učitelé na základních uměleckých školách vedou v přístupu k dětem s emočními poruchami či jak vnímají výuku hry na hudební nástroj samotné děti s úzkostným prožíváním.

Seznam literatury

ADLER, A. *Psychologie dětí: Děti s výchovnými problémy*. Praha : Práh, 1994. ISBN 80-85809-22-2.

BRÉE, M. *Die Grundlage der Methode Leschetizky*. Mainz : Schott, 1924.

ČÍHALOVÁ, E. – MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha : Strom, 1997.

HAVASOVÁ, K. *Nebojte se trémy*. Praha : Supraphon, 1990.

HOLAS, M. *Hudební pedagogika v profesionální hudební výchově*. Praha : AMU, 1995. ISBN 80-85883-08-2.

HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha : Ritornel, 1999.

HONZÁK, R. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládnout*. Praha : Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-05-5.

JUDOVINA-GALPERINA, T. B. *U klavíru bez slz aneb jsem pedagog dětí*. Brno : Lynx, 2000. ISBN 80-902932-0-4.

KOGAN, G. M. *Před bránou majstrovstva*. Bratislava : skripta pro studenty hudební a taneční fakulty VŠMU, 1990.

KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971.

LANEYOVÁ, M. O. *Jste introvert?* Praha : IKAR, 2006. ISBN 80-249-0726-7.

- MARTIENSSEN, C. A. *Tvorivé vyučovanie klavírnej hry*. Bratislava : OPUS, 1985.
- MATĚJČEK, Z. – HEŘMANSKÁ, E. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha : Portál, 2000.
- NOVÁČKOVÁ, J. Pozor na pochvaly! *Moderní vyučování*. 2005, ročník 11, č. 3.
- ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha : Institut sociálních vztahů, 1. vydání, 2003. ISBN 80-86642-18-6.
- PRAŠKO, J. *Úzkostné poruchy*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.
- REUGER, C. *Domácí hudební lékárnička*. München : Ariston, 1991.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha : Portál, 1998.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999.
- The Great Gilels. Film, Ruská televize, Moskva, 1991.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VLASÁKOVÁ, A. *Klavírní pedagogika*. Praha : AMU, 2003. ISBN 80-7331-005-8.
- VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.