

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému
Music Performance Anxiety and Its Prevention in the Education System

Ena Stevanović

Katedra hudební výchovy

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Studijní program: Hudební teorie a pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému** vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. července 2015.

MgA. Ena Stevanović

.....

Děkuji svým rodičům, kteří mě naučili, že vzdělání je jednou z mála věcí, kterou člověk skutečně vlastní (Hvala vam).

Abstrakt

Tréma je vážným problémem mnoha studentů hudby a profesionálních hudebníků, který může způsobit závažné poškození výkonu a vyvolat utrpení a stres. Faktory, které se vzájemně ovlivňují a určují intenzitu působení trémy na výkon, jsou: sebevědomí, vnímaná hudební sebeúčinnost, úroveň připravenosti repertoáru a výkonné zkušenosti. Cílem teoretické části práce bylo objasnit problematiku trémy ve variabilitě jejích projevů; popsat její psychologické, sociální a vzdělávací určující činitele a poskytnout analýzu metod prevence trémy ve vzdělávacím systému. Cílem výzkumné části práce bylo prozkoumat, zda sebeúčinnost a sebevědomí mohou být prediktory trémy u studentů hudby, kteří pocházejí ze tří odlišných vzdělávacích systémů, a stanovit eventuální rozdíly mezi nimi; dále pak získat hlubší informace o příčinách této souvztažnosti a zjistit, jestli případné rozdíly můžeme přičíst rozlišným vzdělávacím zkušenostem studentů. Ve výzkumu byla použita metoda kvantitativní (Rosenbergova škála sebevědomí, Shererova škála sebeúčinnosti a KMPAI škála trémy) a kvalitativní (semi-strukturovaný rozhovor). Výzkumný vzorek se skládal z 53 studentů hudby (kvantitativní výzkum) a 10 studentů hudby (kvalitativní výzkum), kteří studují na Manhattan School of Music v New Yorku, Hudební akademii múzických umění v Praze a Hudební akademii v Záhřebu. Výsledky prokázaly, že sebevědomí a sebeúčinnost jsou významnými prediktory úrovně trémy u všech tří skupin respondentů. Mezi těmito skupinami existují významné rozdíly v položkách všech použitých škál. Podle výsledků kvalitativního výzkumu je příčinou uvedených rozdílů vzdělávací kontext, což verifikovalo stanovené hypotézy. Zároveň je provedena analýza implikací této studie pro učitele a studenty v oblasti instrumentálního vzdělávání.

Klíčová slova: tréma u hudebníků, veřejné vystupování, sebeúčinnost, sebevědomí, studenti hudby, prevence trémy.

Abstract

Music performance anxiety (MPA) is one of the most frequently reported problems among music students and professional musicians. It can potentially cause severe performance impairment and distress. Possible contributing characteristics are low musical self-efficacy, low self-esteem, inadequate preparation and previous performing experiences. The aim of the theoretical part of this study was to explain the phenomenon of MPA from various perspectives and with all its manifestations; to describe its psychological, social and educational contributing factors and to offer an analysis of coping strategies that could be used in the education system. The aim of the research project was to investigate the relationship between MPA, self-esteem and self-efficacy; to examine possible differences in the levels of MPA, self-efficacy and self-esteem between music students studying in three different higher education institutions, and to determine whether such differences could be attributed to their different educational experiences. Surveyed participants were 53 (quantitative study) and 10 (qualitative study) music students studying in the Manhattan School of Music in New York, the Music Academy in Prague and the Music Academy in Zagreb. Research data were collected using both quantitative (Rosenberg Self-Esteem Scale, Sherer Self-Efficacy Scale and Kenny Music Performance Anxiety Inventory) and qualitative methods (semi-structured interview). Findings suggest that low self-esteem and low musical self-efficacy are significant predictors of MPA in all three groups and that there are significant differences between groups on the items from all three scales. Qualitative analysis indicated that a possible contributing factor is the educational context, confirming our hypotheses. Implications of these findings for teachers and students in instrumental education are also discussed.

Keywords: music performance anxiety, self-esteem, self-efficacy, attitudes toward performance, university music students, coping strategies

Obsah

Úvod	1
1 Historie problému a stav současného výzkumného bádání.....	5
1.1 Úzkost z psychologického, biologického a filozofického hlediska	5
1.2 Přehled výzkumů o trémě	8
2 Konceptuální rámec	15
2.1 Co je úzkost?	15
2.1.1 <i>Fyziologický základ úzkosti.....</i>	18
2.1.2 <i>Mozkové mechanismy zapojené do procesu vystupování....</i>	20
2.1.3 <i>Psychologický základ úzkosti</i>	22
2.1.4 <i>Úzkostné poruchy</i>	24
2.2 Definice sociální úzkosti a její přínos k definici trémy	26
2.3 Definice trémy a používaná terminologie	29
2.3.1 <i>Tréma jako výsledek profesního stresu</i>	32
2.3.2 <i>Tréma jako sociální úzkost</i>	35
2.4 Umění veřejného vystupování	37
2.4.1 <i>Definice veřejného vystupování</i>	38
2.4.2 <i>Proč vystupujeme na veřejnosti?.....</i>	40
2.4.3 <i>Dovednosti nezbytné pro kvalitní veřejný výkon</i>	41
3 Teoretický rámec	45
3.1 Yerkes-Dodsonův zákon	45
3.2 Teorie trémy	48
4 Symptomy trémy	52
4.1 Fyziologické průvodní jevy	53
4.2 Kognitivní projevy trémy	56
4.3 Behaviorální reakce na trému	58

5 Příčiny vzniku trémy	61
5.1 Faktory osobnosti jako příčina trémy	62
5.1.1 <i>Introvertnost, neurotismus a obecná úzkost</i>	62
5.1.2 <i>Perfekcionismus</i>	64
5.1.3 <i>Typ rodičovství a první koncertní zkušenosti</i>	67
5.1.4 <i>Sebepojetí a sebeúčinnost</i>	69
5.2 Nedostačující příprava jako příčina trémy	76
5.2.1 <i>Technické potíže a nedostatečná sluchová kontrola</i>	78
5.2.2 <i>Hra z paměti jako příčina trémy</i>	82
5.2.3 <i>Chyby v cvičení</i>	87
6 Metody prevence trémy	92
6.1 Psychologické prevenční metody: behaviorální a kognitivní terapie	95
6.2 Fyzické prevenční metody	99
6.3 Přístupy založené na výkonu.....	102
6.4 Prevence trémy v pedagogické praxi	105
6.4.1 <i>Umění správného cvičení</i>	109
6.4.2 <i>Pamětní osvojování hudby: strategie a techniky</i>	117
6.4.3 <i>Psychická příprava na veřejné vystoupení</i>	122
7 Výzkumná část práce	128
7.1 Předmět výzkumu, jeho cíle a základní pracovní hypotézy	128
7.2 Organizace výzkumu a jeho metodika	130
7.2.1 <i>Časový průběh výzkumu</i>	130
7.2.2 <i>Výzkumný vzorek</i>	130
7.2.2.1 <i>Charakteristiky výzkumného vzorku kvantitativního výzkumu</i>	130
7.2.2.2 <i>Charakteristiky výzkumného vzorku kvalitativního výzkumu</i>	132
7.2.3 <i>Předvýzkum</i>	133
7.2.4 <i>Metodika výzkumu</i>	134
7.2.4.1 <i>Kvantitativní metoda</i>	134
7.2.4.2 <i>Kvalitativní metoda</i>	136
7.3 Interpretace výsledků kvantitativního výzkumu	139
7.3.1 <i>Korelace celkových výsledků všech škál</i>	139
7.3.2 <i>Statistické vyhodnocení výsledků škálování</i>	139
7.3.3 <i>Genderové hledisko</i>	142
7.3.4 <i>Korelace mezi třemi škálami</i>	143

7.3.5 Porovnání výsledků ve třech skupinách studentů	146
7.3.6 Závěry kvantitativního výzkumu	149
7.4 Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu	151
7.4.1 Interpretace hlavních témat kvalitativního výzkumu	153
7.4.2 Narativní popis výsledků	160
7.5 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumu	165
Závěr.....	173
Seznam použité literatury	177
Seznam příloh	194

Úvod

Motto

„Nejsem schopen vystupovat na koncertech. Publikum mě děsí, přiškrucuje mě jejich dech a paralyzují mě jejich zvědavé pohledy.“¹

F. Chopin

Disertační práce na téma „Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému“ se zabývá problematikou, která je většinou studentů hudby a profesionálních hudebníků bytostně známa a ovlivňuje často kvalitu jejich interpretačního výkonu. O společenské užitečnosti a aktuálnosti řešeného tématu svědčí fakt, že podle výzkumných údajů trpí trémou více než 70 % zkoumaných hudebníků, často i věhlasných, jak ukazuje vstupní výrok F. Chopina. Hudebníci jsou nuceni vypořádat se nejenom s běžnými vzdělávacími stresory, ale též se musejí naučit vystoupit na pódium, hledat cesty k podání co možná nejlepšího výkonu a bojovat s nepříjemnými symptomy trémy. Udržovat rovnováhu mezi všemi těmito parametry není úplně jednoduché, a to obzvláště v kontextu současné hudební profese, která je nadměrně soutěživá a přeplněná „bezchybnými“ nahrávkami. Přílišný kriticismus pedagoga, neúměrný proces přípravy repertoáru, nedostatek příležitostí vystupovat veřejně a nedostatečná sociální podpora mohou značně přispět k pocitu trémy a působit na studentovo sebevědomí a důvěru ve vlastní schopnost dosáhnout určitého cíle. Proto není překvapivé, že vypěstovat si pozitivní přístup k veřejnému vystupování je pro mnohé hudebníky kvůli trémě stále složitější.

Můj zájem o zvolené téma pramení z vlastních zkušeností s trémou nejen v profesionální kariéře výkonného umělce, ale i v učitelské profesi, vykonávané na různých hudebních institucích ve třech zemích – v Bosně a Hercegovině, v Chorvatsku a v České republice. Během studia v oboru Hra na klavír na Hudební akademii múzických umění v Praze jsem dospěla ke zkušenosti, že o trémě se málo oficiálně diskutuje, je zmiňována situačně pouze na chodbách akademie a v zákulisí koncertního sálu, kde se všichni zúčastnění snaží mezi sebou podporovat a uklidňovat. Přitom

¹ JACHIMECKI, Z., 1937. Citováno z: KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 1. ISBN 0199586144.

informovanost o podstatě trémy a o prostředcích boje s jejími symptomy může často ovlivnit rozhodnutí studentů, zda se budou v dalším životě věnovat výkonné profesi.

Po úspěšně obhájené diplomové práci na Hudební akademii múzických umění v Praze, která syntetizovala dostupné dosavadní poznatky v oblasti trémy u hudebníků², jsem se rozhodla ve zkoumání trémy pokračovat i v rámci svého doktorského studia. K tomuto rozhodnutí přispělo i pozdější zjištění, že mnozí z mých žáků (i těch nejmladších) trpí trémou. Kladla jsem si otázku, co jim jako pedagog kromě přátelských slov mohu poskytnout. Osobně jsem poznala několik vynikajících učitelů hudby, kteří svým studentům uměli v mnohém poradit, avšak i jejich přístupy byly často nahodilé a subjektivní. Při informačním průzkumu literatury jsem zjistila, že ač řada českých autorů jako např. Věra Jůzlová, Bohumil Dušek, Milan Holas, František Sedlák, Zdeněk Gola, Libuše Tichá a Jiří Kulka uznává silný vliv trémy na výkon a kariéru hudebníků, její problematika nebyla v České republice dostatečně podrobena vědeckému bádání. Z detailních rozhovorů s kolegy na Akademii múzických umění v Praze a na Hudební akademii v Záhřebu jsem se utvrdila v poznání, že o trémě v současné době existují mnohé mylné představy, rovněž pak i nevhodné způsoby, jak se velký počet hudebníků s trémou vyrovnává (tichým snášením nebo naprostým popíráním). Mnozí z nich stále tvrdí, že tréma je problém, který vzdělávací systém nemůže nijak ovlivnit a řešit.

Jsem přesvědčena, že porozumění trémě, kterou charakterizuje ohromná rozmanitost jak v příčinách, tak i v individuálních projevech, je jednou z důležitých otázek, kterou by se pedagogové a hudebníci měli společně zabývat. Disertace si proto klade následující cíle:

- hlouběji prozkoumat a objasnit fenomenologii trémy z několika teoretických perspektiv a se všemi jejími manifestacemi;
- zjistit, jaká je prevalence trémy mezi zkoumanými studenty, kteří pocházejí ze tří rozlišných vzdělávacích systémů (Hudební akademie múzických umění v Praze, Hudební akademie v Záhřebu a Manhattan School of Music v New Yorku) a popsat její psychologické, sociální a vzdělávací určující činitele;

² STEVANOVIČ, E. *Tréma u klavíristů a její prevence ve vzdělávacím systému*. Diplomová práce. Praha: HAMU, 2012.

- prozkoumat, zda sebeúčinnost a sebevědomí mohou být prediktory trémy u studentů hudby, a stanovit eventuální rozdíly mezi třemi skupinami studentů;
- získat hlubší informace o příčinách této souvztažnosti s cílem zjistit, zda případné rozdíly můžeme přičíst rozlišným vzdělávacím zkušenostem studentů;
- analyzovat strategie, jak s trémou bojovat ve vzdělávacím systému.

Práce se zaměřuje na několik tematických okruhů, které se vzájemně doplňují. Jednotlivým tematickým okruhům odpovídá sedm kapitol, které z obsahového a strukturálního hlediska tvoří jádro práce. První kapitola „Historie problému“ se zabývá problémem úzkosti v oblasti filozofie, psychologie, psychiatrie, psychoanalýzy, biologie a umění v průběhu dějin a nabízí krátký přehled současných výzkumů o trémě. V druhé kapitole „Konceptuální rámec“ jsem se pokusila tento syndrom definovat a objasnit úzkost a trému z biologického, fyziologického, neurofyziologického a psychologického hlediska. Snažila jsem se integrovat rozsáhlé empirické a klinické studie úzkosti a objasnit jejich vztah s trémou, která jako multidimenzionální konstrukt vyžaduje tento interdisciplinární přístup. Ve třetí kapitole je podán návrh teoretického rámce, od teorií, které objasňují empirický vztah mezi úrovní aktivace a kvalitou výkonu, až po současné teorie trémy u hudebníků, z nichž mnohé stále čekají na své empirické a klinické ověřování. Po shrnutí všech symptomů (fyziologických, kognitivních a behaviorálních), které hudebníci pocítují na pódiu a které byly popsány ve čtvrté kapitole „Symptomy trémy“, objasňuje pátá kapitola pod názvem „Příčiny vzniku trémy“ okolnosti, které trému způsobují a které nejsou pouze osobní (introvertnost, obecná úzkost, perfekcionismus, úroveň sebevědomí a hudební sebeúčinnosti), ale mohou také vycházet i z nepřiměřené přípravy (technické potíže, nedostatečná sluchová kontrola, nejistá hra z paměti a nedbalé cvičení). V šesté kapitole „Metody prevence trémy“ je nabídnut detailní přehled dostupných terapií (psychologických a fyzických) a přístupů založených na výkonu a navržena strategie, kterou pedagogové mohou použít, aby pomohli svým studentům v boji s intenzivním pocitem trémy (strategie nácviku a pamětního osvojování hudby a způsoby psychické přípravy na veřejné vystoupení).

Výzkumná část práce (sedmá kapitola) je věnována sledování dvou vlastností, které jsou podle předchozích výzkumů nejvýraznějšími ukazateli trémy u hudebníků (sebevědomí a hudební sebeúčinnost anebo stupeň důvěry ve vlastní schopnost dosáhnout určitého cíle). Hudební

sebeúčinnost je také nejlepším ukazatelem kvality výkonu a dosažení co nejlepšího výkonu je v práci se studenty vrcholným cílem každého pedagoga. Po vymezení předmětu a cílů výzkumu a detailním objasnění jeho metodologie následuje interpretace výsledků výzkumu, ukončená závěrem a návrhem modelu trémy. Výzkumný vzorek tvoří studenti Hudební akademie múzických umění v Praze, Hudební akademie v Záhřebu a Manhattan School of Music v New Yorku. Důvodem, proč byly vybrány uvedené tři vzdělávací instituce, je mé studium na všech třech hudebních akademiích po delší či kratší dobu. Jejich studijní programy jsou mi dobře známé, ve všech institucích jsem si vytvořila síť kontaktů a mnohé z nich mi pomohly právě při sestavování výzkumného vzorku. Vzhledem k tomu, že kladené otázky a stanovené hypotézy měly jak kvantitativní, tak i kvalitativní složku, rozhodla jsem se při analýze výsledků použít obě metody. Zatímco kvantitativní metoda byla uplatněna s cílem zjišťovat souvztažnosti mezi koncepty trémy, sebevědomí a hudební sebeúčinnosti, rozhovory s hudebníky ze tří vzdělávacích institucí poskytly hlubší informace o vzdělávacích okolnostech, které mohou tyto vlastnosti ovlivnit. Respondenti otevřeně hovořili o svých pochybnostech a obohatili mne dojemnými autentickými výpověďmi o kreativním, ale často trnitým činu veřejného vystupování. Za to, že se podělili o část sebe, jsem jim hluboce vděčná.

Je mým přáním, aby tato práce pomohla hudebním pedagogům lépe pochopit fenomén trémy včetně metod její prevence a byla tak širokému čtenářskému publiku pedagogů, výzkumníků, studentů hudby i profesionálních hudebníků k užítku.

1 Historie problému a stav současného výzkumného bádání

Zkoumání lidského chování má interdisciplinární charakter. Zabývá se jím řada vědeckých disciplín, jako jsou biologie, fyziologie, filozofie, psychologie, sociologie apod. Lidské chování je často provázeno zvláštním stavem psychického napětí, který se obecně nazývá tréma. Protože se tréma v odborné literatuře i v běžném životě považuje za formu úzkosti, vycházíme v naší práci z tohoto širšího vztahového rámce a podáváme na pozadí mezioborového kontextu historický přehled formování názorů na problematiku úzkosti (a potažmo i trémy) a pohled do nejdůležitějších výzkumů trémy, uspořádaný podle věkových kategorií respondentů či podle obsahových hledisek výzkumu (koncepce, indikátory, okolnosti).

1.1 Úzkost z psychologického, biologického a filozofického hlediska

Psycholog R. May se ve své knize „The Meaning of Anxiety“³ (Smysl úzkosti) zabývá problémem úzkosti v současné literatuře, hudbě, umění a náboženství, dále též v oblasti psychologie, psychiatrie a psychoanalýzy se zvláštním důrazem na filozofy, kteří nejvíce ovlivnili moderní teorie úzkosti. May uvádí, že podle B. Spinozy je *úzkost* v podstatě postoj či subjektivní stav nejistoty, ve kterém se očekává nepříjemný výsledek. Spinoza se domníval, že úzkost je znakem „slabosti ducha“ a že se může překonat jen pomocí odvážného věnování se rozumu.⁴

I když se Spinozovými názory souhlasila většina intelektuálů 17. století, jeho důvěru v rozum začal zpochybňovat B. Pascal, který uznal sílu emocí a jejich působení na lidské chování. Přesvědčení, že rozum může kontrolovat emoce, zpochybňovali i filozofové 19. století, jako jsou F. Nietzsche, A. Schopenhauer a S. A. Kierksgaard. Ten ve své eseji „Koncept strachu“ detailně popsal subjektivní povahu úzkosti: „*Ani jeden velkolepý inkvizitor nepřipravil tak příšerné utrpení, jaké přináší úzkost, a ani jeden špión neumí tak vychytrale zaútočit na člověka, a to v okamžiku, když je nejslabší...*“⁵ Kierksgaardův popis je jeden z prvních fenomenologických popisů nepříjemného,

³ MAY, R. *The meaning of anxiety*. W. W. Norton & Company, 1996. ISBN 978-0393314564.

⁴ Tamtéž, s. 24.

⁵ GOODWIN, D. W. *Anxiety*. Oxford University Press, 1986. Citováno z SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1998. 1. vyd. s. 124. ISBN 978-0787943783.

subjektivního stavu, který charakterizuje nejasné, nepolevující znepokojení a strach z neexistujícího nebezpečí. Všichni uvedení existenciální myslitelé se domnívali, že se realita může pocítit jen celou osobností nikoliv jen rozumem.

V devatenáctém století se projevil rostoucí zájem o téma úzkosti a strachu též u biologů. Ve své knize „Emocionální projev u člověka a zvířete“⁶ z roku 1872 C. R. Darwin uvedl, že základní kvality úzkosti jsou určené přirozeným výběrem, a živě popsal všechny typické manifestace úzkosti, jako je například zrychlené dýchání a srdečný tep, třesení se, intenzivnější pocení, suchost úst, změny ve kvalitě hlasu apod., všechno v závislosti na její intenzitě.

S. Freud⁷ byl bezpochybně jeden z nejdůležitějších přispěvatelů k našemu chápání fenoménu úzkosti. V roce 1894 vytvořil pojem *úzkostná neuróza jako klinický syndrom*. Formuloval dvě různá vysvětlení pojmu úzkost. V prvním pojetí je úzkost považována za následek selhání v okamžiku, kdy bylo třeba potlačit nepříjemné vzpomínky, impulsy a myšlenky z vědomého vnímání. Později Freud formuloval tzv. *signální teorii úzkosti*, která úzkost považuje za reakci na blížící se nebezpečí zvnějšku nebo zevnitř osoby. Důležitost uvedené teorie spočívá v tom, že charakterizuje úzkost jako adaptivní reakci na potenciální a reálné nebezpečí. Toto stanovisko je přítomné v mnoha současných teoriích úzkosti.

Úzkost se ve 20. století stala klíčovým problémem a převládajícím tématem v životě moderního člověka. Podle druhé symfonie L. Bernsteina se toto století považuje za století strachu nebo za věk úzkosti.

Neo-freudisté jako je psychiatr H. S. Sullivan a sociální psycholog E. Fromm z třicátých let minulého století opustili pojem *primární úzkost*, která se podle Freuda odvíjela v prvních měsících života dítěte. Neofreudisté vycházeli z předpokladu, že úzkost vzniká v sociálních procesech. Proto nemůže nastat dříve, než dítě vyvine vlastní povědomí o svém postavení ve společnosti.⁸

⁶ DARWIN, C. R. *The expression of the emotions in men and animals*, 3.vyd. London: HarperCollins, 1998. ISBN 0-00-255866-1.

⁷ FREUD, S. *The problem of anxiety*. Psychoanalytic Quarterly Press: W. W. Norton, 1936.

⁸ LEVITT, E. E. *The psychology of anxiety*. London: Paladin, 1971, s. 54.

Experimentální psychologové pokládali úzkost za vrozenou tendenci, jejímž cílem je vyhýbání se bolesti. Úzkost začíná, když se rozvine vztah mezi bolestí a určitým stimulem. Pokud je bolest dostatečně silná, úzkost se může vztahovat i na objekty či situace, které jsou podobné původnímu stimulu.

Teorie úzkosti založené na teorii učení vznikly z klasického podmiňování, jehož autorem je I. P. Pavlov⁹. Jeho objev *experimentální neurózy* vyvolal vlnu dalších výzkumů týkajících se úzkosti zvířat. J. B. Watson a J. B. Morgan¹⁰ považovali úzkost za podmíněnou reakci. J. B. Watson a R. Rayner¹¹ testovali tuto hypotézu ve známém experimentu s jedenáctiměsíčním chlapcem Albertem. Na začátku experimentu malý Albert neprojevil žádný strach vůči králíkům. Opakovaným spárováním králíka se znepokojivým hlukem se začal Albert králíků bát.

Teorie sociálního učení tvrdí, že chování v jisté situaci je výsledkem interakce mezi interpersonálními, sociálními a behaviorálními faktory. Sociální teorie učení jsou vybudované na konceptech modelování a sebeúčinnosti (A. Bandura¹²). Modelování (učení se pozorováním ostatních) je mechanismus, který může způsobit přenášení úzkostných poruch. Jaké chování je adaptivní, se jedinec učí pozorováním zkušeností ostatních. Pokud např. rodič projeví úlevu, když se vyhne úzkostným situacím, dochází dítě k závěru, že jsou určité situace nebezpečné a že vyhýbání se těmto situacím je adaptivní strategie. Sebeúčinnost (vnímaná vlastní/osobní účinnost) je sebedůvěra ve vlastní schopnosti, sebeuplatnění, přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení nějakého cíle, zvládnutí nějaké situace či úkolu v nejširším slova smyslu. Osoby s nízkou sebeúčinností se domnívají, že nemohou kontrolovat danou situaci, a proto se cítí úzkostně.

⁹ PAVLOV, I. P. *Conditional reflexes*. London: Oxford University Press, 1927. ISBN 0-486-43093-6.

¹⁰ WATSON, J. B. a MORGAN, J. B. Emotional reactions and psychological experimentation. *American Journal of Psychology*, č. 28, 1917, s. 163-174.

¹¹ WATSON, J. B. a RAYNER, R. Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, č. 3, 1920, s. 1-14.

¹² BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall, 1986. ISBN 0-13-815614-X.

K. W. Spence¹³ z Univerzity Iowa provedl velké množství experimentů týkajících se působení úzkosti na učení. Spence považuje úzkost za naučenou reakci, která má schopnost povzbuzovat organismus. Úzkost z tohoto důvodu usnadňuje výkon a zvyšuje rychlost učení se.

Zájem o výzkum v oblasti úzkosti v padesátých letech minulého století byl dodatečně povzbuzen vývojem Taylorovy škály úzkosti¹⁴ a Mandler-Sarasonova testu úzkosti¹⁵. Od té doby se tímto syndromem zabývalo velké množství badatelů.

1.2 Přehled výzkumů o trémě

Analýzou současné literatury v oblasti trémy dojdeme k závěru, že tréma je relativně obecný syndrom. Hudebníci se samozřejmě liší tím, jak intenzivně pociťují symptomy trémy, ale ani jedna kategorie hudebníků se jí nezprostila. Děti, adolescenti, profesionálové, amatéři, zkušení, nezkušení, sólo, komorní, zpěváci a instrumentalisté všech druhů alespoň jednou zažili její ničivé efekty.

Nejlepšími zdroji informací o trémě u profesionálních hudebníků je několik mezinárodních studií, provedených před deseti či dvaceti lety. Předností těchto prvních výzkumů je, že mají velké vzorky respondentů. Tím se zvyšuje pravděpodobnost precizního odhadu frekvence výskytu trémy v populaci.

První experimentální studii trémy u hudebníků je doktorská disertace A. Wardlea¹⁶ z Floridské univerzity z roku 1969. Wardle ve svém výzkumu použil jako vzorek malé publikum, sestavené z kolegů hudebníků, výzkumníků a pozorovatelů. Nepoužil publikum jako experimentální proměnnou, ale soustředil se na různé metody prevence trémy. Svým dílem odstartoval další výzkumné práce, zabývající se problémem trémy u studentů různých věkových kategorií a dovednostních úrovní.

¹³ SPENCE, K. W. Behavioral theory and learning, selected papers. NJ: Prentice Hall, 1960. 420 s.

¹⁴ TAYLOR, J. A. Personality scale of manifest anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, č. 48(2), 1953, s. 285-290.

¹⁵ MANDLER, G. a SARASON, S. B. Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, č. 47 (4), 1952, s. 810-817.

¹⁶ WARDLE, A. Behavioral modification by reciprocal inhibition of instrumental music performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, č. 31, 793 A, 1969.

- **Děti**

Pozornost k výskytu trémy u dětí začali badatelé obracet teprve nedávno. Prvním výzkumným pracovníkem v této oblasti byl D. R. Lund¹⁷. Jeho studie se podobala Wardleově. Lund ve svém experimentu zkoumal dětské publikum a analyzoval účinek různých prevenčních metod na snižování projevů dětské trémy. Na rozdíl od Wardlea nepoužíval fyziologická data. Rovněž C. Ryan¹⁸ se zabývala tímto problémem v sérii výzkumů a zjistila, že děti mají podobné psychické a fyziologické symptomy trémy jako dospělí hudebníci. Jako nejzávažnější příčinu trémy dětí uvedla strach z chyb. Ryan zkoumala 173 dětí od 3 do 7 let během obyčejného školního dne a během dne konání důležitého školního koncertu. Ukázalo se, že úroveň úzkosti zkoumaných dětí je významně vyšší v den školního koncertu než v jakýkoliv jiný den. J. A. Simon a R. Martens¹⁹ porovnávali úroveň trémy mezi dětmi ve věku od 9 do 14 let ve třech situacích: sportovní zápas, test a hudební vystoupení. Zjistili, že hudební vystoupení vyvolává nejvyšší úroveň trémy. A. LeBlanc aj.²⁰ došli k závěru, že se tréma a srdeční tep zvyšují s počtem osob v publiku a s vnímanou důležitostí vystoupení. Soustředili se na genderové rozdíly a uvedli, že dívky mají významně vyšší úroveň trémy než chlapci. Všechny tyto studie jsou velmi důležité, protože naznačují přítomnost trémy již od dětství a upozorňují na to, že první koncertní zkušenosti mohou být předlohou pro všechny následující.

- **Studenti**

Rozsáhlá studie R. B. Wesnera, R. Noyesa a T. L. Davise²¹ ukázala, že 70 z 302 zkoumaných studentů má problém s trémou, 20 % z nich uvedlo, že jim tréma zničila alespoň jeden koncert, 16,5 % studentů uvedlo, že tréma negativně ovlivňuje jejich kariéru a 83 % se domnívá, že je vzdělávací systém nepřipravil na psychofyziologický tlak při veřejném vystupování.

¹⁷ LUND, D. R. A comparative study of three therapeutic techniques in the modification of anxiety behavior in instrumental music performance. *Dissertation Abstracts International*, č. 33, 1189 A, 1972.

¹⁸ RYAN, C. Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, č. 12(4), 2005, s. 331-342.

¹⁹ SIMON, J. A. a MARTENS, R. Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, č. 1, 1979, s. 160-169.

²⁰ LeBLANC, A., JIN, Y. C., OBERT, M. a SIIVOLA, C. Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, č. 45, 1997, s. 480-496.

²¹ WESNER, R. B., NOYES, R. a DAVIS, T. L. The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, č. 18, 1990, s. 177-185

Výzkum M. Kaspersena a K. G. Gotestama²² realizovaný se 126 norskými studenty hudby ukázal, že 36,5 % z nich hledalo profesionální pomoc kvůli problémům s trémou, významně více ženy (53 %) než muži (11,8 %). H. Schroeder a P. Lebelt²³ zkoumali 330 německých studentů hudby ve věku od 20 do 23 let a zjistili, že 22,8 % se při vystupování cítí velmi úzkostně. Podobné výsledky se objevily i u adolescentů ve výzkumu L. Fehm a K. Schmidta²⁴, který byl proveden na vzorku nadaných hudebníků ve věku mezi 15 a 19 lety. Celkem 32,5 % z nich uvedlo, že tréma pravidelně ničí jejich vystoupení a 9,5 % konstatovalo, že tréma negativně působí na jejich kariéru a že potřebují aktivní pomoc svých učitelů, aby se s ní vypořádali. Pozorování D. Shoupa²⁵, realizované na velkém počtu studentů konzervatoře, zjistilo, že procento studentů postižených trémou je přibližně stejné jako u profesionálních hudebníků. Přes 18 % studentů přiznalo, že tréma má velmi negativní účinek na jejich výkon. Kromě toho polovina studentů věří, že musí pokračovat v hraní, i když jim způsobuje bolest a silné svalové napětí. D. T. Kenny a M. S. Osborne²⁶ zkoumali velkou skupinu studentů hudby ve věku od 15 do 19 let. Zjistili, že tréma úzce souvisí se sociální úzkostí. Kenny uvedla, že se tréma může objevit na začátku hudební kariéry a její vlastnosti se podstatně neliší u studentů a profesionálních hudebníků. Tréma se nejčastěji objevuje ve věku od 14 do 19 let. Děti se většinou těší na vystoupení, ale v období adolescence je radost z vystupování často vystřídána trémou. Zajímavé je, že studenti s technicky méně náročným repertoárem cítili nižší úroveň trémy než jejich ambiciózní kolegové.

Členové orchestru

M. Fishbein aj.²⁷ v jedné z nejrozsáhlejších studií zkoumali 2212 členů Mezinárodního sdružení symfoniků. Z toho 24 % zkoumaných členů uvedlo, že tréma pro ně představuje problém, zatímco 16 % členů popisuje tento pocit jako znepokojující. Autoři uvedli, že 19 % žen a 14 % mužů

²² KASPERSEN, M. a GOTESTAM, K. G. A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *European Journal of Psychiatry*, č. 16(2), 2002, s. 69-80.

²³ SCHROEDER, H. a LIEBELT, P. Psychologische Phaenomen und Bedingungsanalysen zur Podiumsangst von Studierenden an Musikhochschulen. *Musikphysiologie und Musikmedizin*, č. 1 (6), 1999, s. 1-6.

²⁴ FEHM, L. a SCHMIDT, K. Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 20, 2005, s. 98-109.

²⁵ SHOUP, D. Survey of performance-related problems among high school and junior high school musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 10(3), 1995, s. 100-105.

²⁶ KENNY, D. T. a OSBORNE, M. S. Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, č. 2(2-3), 2006, s. 103-112.

²⁷ FISHBEIN, M., MIDDLESTADT, S. E., OTTATI, V., STRAUS, S. a ELLIS, A. Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 3(1), 1988, s. 1-8.

považuje trému za vážný problém. Celkem 19 % členů Sdružení ve věku mezi 35 a 45 lety považuje trému za vážnou přitěžující okolnost, zatímco to samé uvedlo 17 % členů ve věku do 35 let a 11 % členů ve věku přes 45 let. Ukázalo se, že hráči na dechové nástroje mají větší strach z veřejného vystupování (22 %) ve srovnání s hráči na smyčcové nástroje (14 %) a s ostatními instrumentalisty (17 %).

J. F. van Kemenade²⁸ aj. ve své studii zkoumali chování 155 profesionálních členů symfonických orchestrů v Holandsku. Výsledky ukázaly, že 58 % profesionálních hudebníků zažilo trému na jevišti, při čemž 55 % z nich uvedlo, že úzkost při veřejném vystupování vážně zatěžuje jejich profesionální život. Autoři nezjistili žádnou korelaci mezi pohlavím a prevalencí trémy. Nebyla také doložena žádná důležitá korelace mezi koncertními zkušenostmi a úzkostí při veřejném vystupování. Ukázalo se, že se tréma objevuje hned před vystoupením u 81 % zkoumaných členů a během koncertu u 91 % členů.

S. W. Schultz²⁹ ve svém výzkumu zjistil, že i členové jednoho z nejlepších světových orchestrů mají trému. Celkem 59 % členů Vídeňské filharmonie tvrdí, že je úroveň stresu, který pociťují před a během vystoupení „vysoká či velmi vysoká“ a 24 % z nich pociťuje silné fyzické napětí před vystoupením.

Několik autorů se snažilo porovnat úroveň trémy zkušených profesionálních hudebníků a studentů hudby. V jedné takové studii autoři A. Streptoe a H. Fidler³⁰ zkoumali chování 65 členů profesionálních orchestrů, 42 studentů Královské akademie v Londýně a 40 členů amatérských orchestrů. Výsledky ukazují, že 42,2 % členů profesionálních orchestrů má trému, stejně jako 46,4% členů amatérských orchestrů a 50,3 % studentů. Množství veřejných vystoupení a profesionální zkušenosti se neukázaly jako důležitý faktor pro výskyt trémy, ale byla zjištěna vysoká souvislost mezi trémou a negativními myšlenkami při veřejném vystupování.

²⁸ VAN KEMENADE, J. F., VAN SON, M. J., VAN HEESCH, N. C. Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: A self-report study. *Psychological Reports*, č. 77(2), 1995, s. 555-562.

²⁹ SCHULTZ, S. W. A study of children' ability to respond to elements of music. In HEDDEN, S. K. Music listening skills and music listening preferences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, č. 65, 1981, s. 16-26.

³⁰ STREPTOE, A. a FIDLER, H. Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, č. 78, 1987, s. 241-249.

- **Koncepce**

Mnozí výzkumníci se pokusili trému definovat a popsat její symptomy a účinky. P. M. Lehrer aj.³¹ zkoumali velký vzorek hudebníků s cílem odhalit hlavní příčiny trémy. Zjistili, že nejvíce souvztažné s trémou jsou obavy ze selhání a z evaluace. Lehrer a M. S. Osborne a D. T. Kenny³² se shodují v tom, že úzkost jako charakteristika osobnosti souvisí s trémou. Osborne také tvrdí, že výrazným prediktorem trémy jsou negativní myšlenky. J. M. Kirschner³³ ve své studii popsal symptomy trémy a rozdělil je do dvou skupin: mentální aspekty (negativní myšlenky, sebeočekávání, vlastní uvažování) a fyziologické aspekty (napětí, třas, zvýšený srdeční tep, bolest v břiše, těžké dýchání atd.). S. R. Miller a K. Chesky³⁴ a Osborne a Kenny³⁵ se shodují v tom, že kognitivní komponenta úzkosti nejvíce souvisí s trémou. Osborne navíc soudí, že studenti, kteří problémy s hraním přičítají trémě, se nebudou dlouhodobě věnovat kariéře výkonného umělce.

- **Indikátory trémy**

Několik výzkumů se zabývalo indikátory trémy. Ukázalo se, že důležitou roli hrají rodinné vztahy a perfekcionismus. Ty jsou jedním z nejvíce zkoumaných indikátorů trémy. J. J. Nagel³⁶ zkoumal nejenom skupinu mladých, ale i zkušených hudebníků, kteří se sami rozhodli věnovat kariéře výkonného umělce. Bylo zjištěno, že ti, kteří si sami tuto cestu zvolili, se cítili méně úzkostně. M. L. Wolfe³⁷ uvádí za důležitý indikátor trémy koncertní zkušenosti. Hudebníci, kteří měli více zkušeností, výrazněji pociťovali pozitivní účinky trémy a její schopnost emočně naplnit výkon. Na

³¹ LEHRER, P. M., GOLDMAN, N. S. a STROMMEN, E. F. A principal components assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 5(1), 1990, s. 12-18.

³² OSBORNE, M. S. a KENNY, D. T. The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, č. 36 (4), 2008, s. 1-16.

³³ KIRSCHNER, J. M. A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 18(2), 2003, s. 78-82.

³⁴ MILLER, S. R. a CHESKY, K. The multidimensional anxiety theory. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 19(1), 2004, s. 12-20.

³⁵ OSBORNE, M. S. a KENNY, D. T. Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 19, 2005, s. 725-751.

³⁶ NAGEL, J. J. In pursuit of perfection – career choice and performance anxiety in musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 3(4), 1988, s. 140-145.

³⁷ WOLFE, M. L. Correlates of adaptive and maladaptive music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 4(1), 1989, s. 49-56.

druhé straně méně zkušené hudebníky více trpěli negativními účinky trémy. M. Liston aj.³⁸ při zkoumání bakalářů a magistrů hudby zjistili, že klíčovým ukazatelem trémy jsou negativní myšlenky. Tvrdí, že negativní kognice a sebeúčinnost mohou objasnit všechny ostatní indikátory trémy, jako jsou perfekcionismus, pohlaví a úzkost jako charakteristika osobnosti. J. M. Kirchner³⁹ věří, že ničící sebekriticismus souvisí s trémou, podobně D. T. Kenny⁴⁰ tvrdí, že soustředění se na negativní sebeevaluaci způsobuje vážné poškození výkonu.

- **Okolnosti**

Mnozí autoři zkoumali trému v souvislosti se specifickými okolnostmi. M. A. Leglar⁴¹ pracovala s 30 varhaníky od studentů po zkušené profesionály. Účastníci výzkumu hráli nejdříve o samotě, potom před kritikem a na konci před kritikem a malým publikem sestaveným z patnácti kolegů. Tepová frekvence účastníků se zvýšila za přítomnosti kritika a kulminovala za přítomnosti kritika a publika. D. Abrams a A. A. Manstead⁴² zkoumali 80 studentů konzervatoře, kteří vystupovali za čtyř okolností: o samotě, za přítomnosti dvou lidí v sousední místnosti, před zrcadlem a s nahrávacím přístrojem, při čemž bylo známo, že nahrávka bude posuzována profesorem. Výsledky ukázaly, že ženy dělaly méně chyb, ale cítily se více úzkostně a měly významně vyšší puls než muži. D. L. Haman a M. Sobaje⁴³ zkoumali 60 studentů hudby, kteří vystupovali za okolností zvýšeného psychického napětí (před komisí) a sníženého napětí (bez komise). Studenti hlásili významně vyšší úroveň trémy, když hráli před komisí, ale zkušenější studenti dostali lepší hodnocení, když hráli před komisí než bez komise. M. Craske a K. Craig⁴⁴ také

³⁸ LISTON, M., FROST, A. M. a MOHR, P. B. The prediction of musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 18(3), 2003, s. 120-125.

³⁹ KIRCHNER, J. M. A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 18(2), 2003, s. 78-82.

⁴⁰ KENNY, D. T. Negative emotions in music making: Performance anxiety. In JUSLIN, P. N. a SLOBODA, J. A. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0199230143.

⁴¹ LEGLAR, M. A. Measurement of indicators of anxiety levels under varying conditions of musical performance. *Dissertation Abstracts International*, č. 39, 5201 A, 1978.

⁴² ABRAMS, D. a MANSTEAD, A. A test of theories of social facilitation using a musical task. *British Journal of Social Psychology*, č. 20, 1981, s. 271-278.

⁴³ HAMAN, D. L. a SOBAJE, M. Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, č. 11, 1983, s. 37-50.

⁴⁴ CRASKE, M. a CRAIG, K. Music performance anxiety – the three-system model and self-efficacy theory. *Behaviour Research and Therapy*, č. 22(3), 1984, s. 267-280.

zkoumali skupinu studentů klavíru v kontextu komisní zkoušky. Studenti se cítili lépe a jejich výkon byl mnohem kvalitnější, když vystupovali před publikem než před komisí. Studie P. Salmona aj.⁴⁵ také ukázala, že se kognitivní, afektivní a fyzické symptomy trémy zvyšovaly s blížícím se termínem zkoušky.

⁴⁵ SALMON, P., SCHRODT, G. R. a WRIGHT, J. A temporal gradient of anxiety in a stressful performance context. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 4(2), 1989, s. 77-80.

2 Konceptuální rámec

2.1 Co je úzkost?

Jak už jsme výše uvedli, *úzkost*, která se projevuje psychickým a fyzickým napětím, byla objektem nespočtených studií a psychologických výzkumů, což způsobuje značnou terminologickou rozvolněnost i variabilnost ve vlastním vymezení. Kromě termínu „úzkost“ se k jeho označení používají též běžné termíny jako „strach“, „fobie“, „panika“ a „nervozita“. V dnešní době se termín úzkost používá ve dvou aspektech. První se týče vlivu úzkosti na to, jak přemýšlíme a jak se cítíme. Druhý se zaměřuje na úzkostné omezování základních kognitivních schopností (jako jsou paměť a pozornost). Oba uvedené aspekty úzkosti mají důležité implikace na výkonného umělce.

Mnozí autoři se pokusili úzkost definovat. Tak např. autor M. M. Anthony ji vymezuje jako „k budoucnosti orientovaný pocit hrozby a obavy související s tušením, že budoucí události jsou nejen nezkrotitelné, ale i nepředvídatelné.“⁴⁶ Podobně český autor I. Ulč popisuje úzkost jako „nepříjemný emoční prožitek spojený s anticipací hrozby nebo budoucí katastrofy. Je doprovázena pocity nepříjemnosti, které často mají menší či větší zevní příčinu.“⁴⁷

Úzkost je tedy obava vyvolaná ohrožením hodnoty, kterou jedinec považuje za podstatnou. Jinými slovy: úzkost je pocit, který se objevuje, když jedinec věří, že by mohlo dojít k negativním událostem, které mohou ohrozit něco v samém jádru či podstatě jeho osobnosti a že nemůže udělat nic, aby se tomu zabránilo. Úzkostný člověk má tendenci hodnotit spíše negativně nejen okolnosti, ale i sebe samého. Tendence rozebírat budoucnost s očekáváním negativních výsledků se někdy též nazývá *obava*. Úzkost je také spojena s nepříjemnými fyzickými pocity, jako je zvýšený puls, těžké a zpomalené dýchání, svalové napětí a bolest. Jedinec si přestává věřit, klade si nižší cíle a vzdává se. To snižuje jeho sebevědomí a vede k ještě větší úzkosti.

⁴⁶ ANTHONY, M. M a SWINSON, R. P. *Shiness and social anxiety workbook: Proven step by step techniques to overcome your fear*. New Harbinger Publications Oakland USA, 2008, s. 4. ISBN 1572245530.

⁴⁷ ULČ, I. aj. *Úzkost a úzkostné poruchy*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1999, s. 17. ISBN 80-7169-790-7.

Český autor H. Radkin rozlišuje *úzkost* a *strach*. „Úzkost se liší od strachu pouze tím, že její příčina nebo vyvolávající moment se nenachází v oblasti reálného a konkrétního světa, ale v oblasti myšlenkové, v realitě psychologické.“⁴⁸

Cyklus úzkosti může začít fyzickou, kognitivní či behaviorální komponentou. Uveďme konkrétní příklad: Vycházíte na podium a uvědomíte si, že se třesete (fyzická komponenta). To může vést k úzkostným úvahám, zda si publikum všimlo vašeho třasu a co si o tom myslí (kognitivní komponenta). Se zvyšováním úzkosti se zvyšuje i intenzita vašich fyzických pocitů a negativních myšlenek. Kvůli tomu se nakonec začínáte vyhýbat koncertním situacím (behaviorální komponenta). Cyklus může začít i behaviorální komponentou. Jestli se delší dobu vyhýbáte koncertním situacím (behaviorální komponenta), je větší pravděpodobnost, že koncert budete vnímat jako hrozbu a přemýšlet negativně (kognitivní komponenta) o tom, co se stane, až budete muset vystoupit. Prožíváte též obavy, jestli budete schopni fyzicky zvládnout výkon až do konce (fyzická komponenta). Vyhýbání se situacím, které vyvolávají úzkost, může mít krátkodobě uklidňující efekt, avšak zároveň může danou situaci ještě více znepríjemnit. Z toho vyplývá, že jedním z podstatných prvků tohoto bludného kruhu úzkosti je tzv. vyhýbavé chování.

Když je úzkost příliš silná, bezpochybně narušuje vystoupení. Nicméně přiměřená úroveň úzkosti může být užitečná. Pokud se jedinec v žádné situaci necítí úzkostně, proč by se vůbec snažil vykonávat činnosti, které běžně dělá? Proč by se snažil dokončit věci včas, každodenně cvičit a připravovat se, kdyby se nebál následků své nečinnosti? „Naprostý klid, daný malou mírou zájmu, není nejlepším startem, protože zajišťuje jen část potenciálu, který máme pro daný výkon k dispozici.“⁴⁹ Úzkost nás motivuje, abychom pilně pracovali, připravovali se na výzvy a ochraňovali sami sebe od možných ohrožení. Mobilizuje dostupné síly a rezervy, zvyšuje naši pozornost, povzbuzuje tvůrčí schopnosti a umožňuje lepší vnímání a zapamatování detailů a rychlejší pochopení vztahů.

Podle H. Radkina úzkost je chorobná tehdy, jestliže:

- její intenzita výrazně přesahuje potřeby, které odpovídají vyvolávacím podnětům;

⁴⁸ RADKIN, H. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, 1995, s. 11. ISBN 80-85800-05-5.

⁴⁹ Tamtéž, s. 12.

- přetrvává příliš dlouhou dobu po původním podnětu;
- je převažujícím naladěním pro většinu času;
- podněty, které ji vyvolávají, jsou zcela nevinné;
- dostavuje se v záchvatech neudržitelné paniky;
- negativně ovlivňuje kvalitu života.⁵⁰

E. Valentine⁵¹ rozlišuje reaktivní, adaptivní a neadaptivní typ úzkosti. Reaktivní úzkost, která je výsledkem nedostatečné přípravy, se řeší nejlépe hudební analýzou a zkoušením. Úzkost se nejčastěji považuje za škodlivou (neadaptivní), ale každý umělec ví, že jisté vzrušení, jak jsme již výše uvedli, je užitečné pro výkon. Adaptivní úzkost připravuje hudebníka na výzvu tím, že nasměřuje všechnu jeho energii na úkol. Proto můžeme konstatovat, že nejen intenzita, ale i směr úzkosti ovlivňuje kvalitu výkonu. Otázkou je, jaké faktory určují tento směr. Sportovní psychologové⁵² se domnívají, že úroveň přípravy, sebeúčinnost, sebevědomí a vnímaná kontrola výkonu jsou rozhodující činitelé. Výkon je obecně nejkvalitnější, když úroveň úzkosti je optimální. Při příliš nízké úrovni bývá výkon nezáživným, nezajímavým a bez života, a pokud je hladina úzkosti příliš vysoká, kvalita výkonu je obecně velmi nízká.

Úzkost je tedy příčinou mnohých psychických problémů včetně trémy. Úzkostné poruchy jsou nejčastěji diagnostikovaný psychický problém jak u dospělých (M. M. Antony a M. B. Stein⁵³, M. M. Antony a R. P. Swinson⁵⁴), tak i u dětí (M. M. Antony a M. B. Stein). Téměř každá sociálně vědecká disciplína se zabývala problémem úzkosti a jejími příčinami a pokusila se o objasnění jejích fyziologických a psychologických základů. Protože koncept úzkosti je velmi důležitý pro vysvětlení trémy, pokusíme se shrnout tato nejvýznamnější vědecká tvrzení.

⁵⁰ Tamtéž, s. 21.

⁵¹ VALENTINE, E. The fear of performance. In RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002, s.170. ISBN 9780521788625.

⁵² HANTON, S., O'BRIEN, M. a MELLALIEU, S. D. Individual differences, perceived control and competitive trait anxiety. *Journal of Sport Behavior*, č. 26(1), 2003, s. 39-55.

⁵³ ANTHONY, M. M. a STEIN, M. B. *Oxford handbook of anxiety and related disorders*, Oxford University Press, 2009. ISBN 9780195307030.

⁵⁴ ANTHONY, M. M. a SWINSON, R. P. Exposure-based strategies and social skills training. In ANTHONY, M. M. a SWINSON, R. P. *Phobic disorders and panic in adults: A guide to assesment and treatment*. Washington: American Psychological Association, 2000, s. 191-238. ISBN 978-1-55798-696-2.

2.1.1 Fyziologický základ úzkosti

Úzkost dlouho byla považována za adaptivní prostředek, který nás připravuje na hrozbu a nebezpečí. C. R. Darwin se ve svých knihách „Emocionální projev u člověka a zvířete“⁵⁵ a „O původu druhů přírodním výběrem“⁵⁶ zabýval otázkou, zda je úzkost vrozená či naučená emoce. Věřil, že lidé a zvířata reagují na potenciální hrozbu či životně ohrožující situaci řadou stereotypních fyziologických reakcí, které se nazývají *generálním adaptačním syndromem*. Když se aktivuje tento mechanismus, spolupráce a součinnost sympatické a parasympatické části autonomní nervové soustavy (ANS) je narušena, a tím i homeostatická rovnováha organismu. Sympatická část ANS připravuje tělo na reakci (útok nebo útek). Ta zahrnuje zvyšování srdečního tepu, zrychlování dechu v závislosti na zvyšování množství kyslíku v krevním oběhu, zpomalování trávení, dilataci krevních cév ve svalech, které se připravují na útok, zúžení krevních cév v ostatních částech těla a ztrátu periferního vidění. Tento mechanismus mobilizuje organismus a připravuje ho na to, aby bojoval s nebezpečím, nebo aby utekl. Kromě toho existuje i třetí část tohoto mechanismu, který kontroluje parasympatická část ANS. Aktivace této části způsobuje nepohyblivost těla a tzv. reakci „předstírání smrti“. Když se tento mechanismus chování aktivuje na koncertním pódiu, dochází k tzv. ztuhnutí svalů.

Důležitou částí fyziologického mechanismu úzkosti jsou i sensorické reakce, které jsou též v určité míře podmíněné aktivitou ANS. Umělci často říkají, že při zvýšené aktivitě ANS slyší dříve nepovšimnuté hudební nuance. Jinak řečeno, jsou ve stavu, který psychologové nazývají *stavem zvýšené bdělosti*.⁵⁷ Tento stav vzniká při aktivaci ANS a zvyšuje se při něm vnímavost a ostrost vidění, ale také i citlivost organismu. Kombinace těchto pocitů způsobuje většinu psychických symptomů trémy u hudebníků.

P. G. Salmon a R. G. Meyer graficky ilustrovali stav zvýšené bdělosti. Když jsme v tomto stavu, více si uvědomujeme věci, které se dějí jak zvenku, tak i uvnitř nás samých. Naše smysly jsou ostřejší a máme větší schopnost vnímat věci, které se dějí kolem nás a kterých bychom si běžně

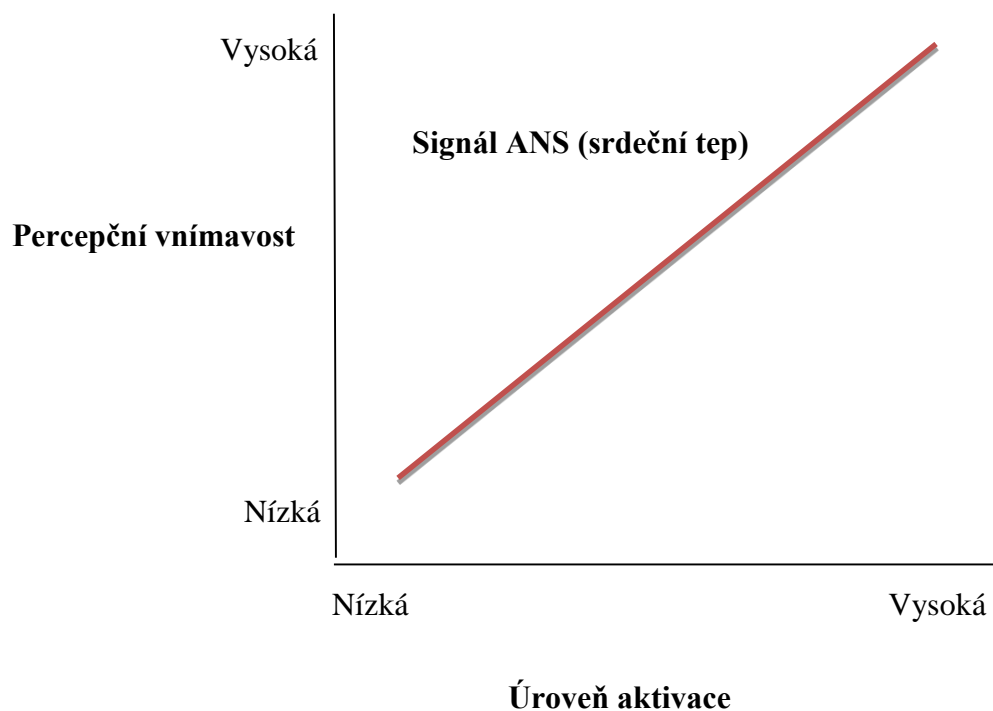
⁵⁵ DARWIN, C. R. *The expression of the emotions in men and animals*, 3.vyd. London: HarperCollins, 1998. ISBN 0-00-255866-1.

⁵⁶ DARWIN, C. R. *On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life*, 1.vyd. London: John Murray, 1859.

⁵⁷ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992, s. 58.

nevšíkali. Takže nejen, že umělec pocítuje více symptomů úzkosti, ale navíc si je více uvědomuje. Proto nám i nejmenší změny tepové frekvence připadají důležité. Mnozí hudebníci často uvádějí, že během vystoupení jejich srdce „jako kdyby chtělo vyskočit z hrudníku“.

Graf č. 1⁵⁸ Zobrazení stavu zvýšené bdělosti



Aktivace sympatické části ANS a sekrece adrenalinu v krevním oběhu by v případě nebezpečí měla adaptivní funkci. Ale v kontextu veřejného vystupování by útěk z pódia nebo útok na publikum nebyla vhodná reakce, takže uvedené tělesné reakce jen narušují náš umělecký výkon.

Antropologové se již dlouho snaží prověřit univerzálnost úzkosti jako takové. I když je prokázáno, že jedinci všech kultur pocítují úzkost, existují velké individuální rozdíly v intenzitě a výskytu úzkostných reakcí. Proč se ve stejné situaci někdo cítí velmi úzkostně a někdo vůbec? Jsou univerzální rozdíly způsobeny našimi vlastními a unikátními předchozími zkušenostmi?

⁵⁸ Tamtéž, s. 59.

2.1.2 Mozkové mechanismy zapojené do procesu vystupování

Hra na nástroj je záměrný senzomotorický proces, který se intenzivním cvičením postupně automatizuje. Tento proces zaměstnává všechna motorická, senzomotorická a sluchová centra v mozku a zvyšuje množství neuronů, zapojených do těchto komplexních úkolů.

Cílem této kapitoly je nabídnout krátký přehled mozkových mechanismů, které jsou zapojeny do procesu vystupování.

Lidský mozek je rozdělen na tři části: *zadní mozek* (který se skládá z *prodloužené míchy*, *mostu* a *mozečku*); *střední mozek* a *přední mozek*. Zadní a střední mozek spolu tvoří tzv. *mozkový kmen*, který kontroluje vitální funkce, jako jsou dýchání, srdeční tep a teplota těla. Mozeček se nachází za mostem a reguluje rovnováhu těla a časovou souvislost pohybů, a proto je velmi důležitý pro hudební výkon. Střední mozek se nachází nad mostem a obsahuje dvě struktury: *thalamus* (odesílá informace ze všech senzoričtých systémů do mozkové kůry) a *hypothalamus* (reguluje autonomní a endokrinní funkce). Přední mozek se skládá ze tří struktur: *bazální ganglie* (reguluje motoriku); *hipokampus* (usměrňuje ukládání informací do dlouhodobé paměti) a *amygdala* (koordinuje autonomní a endokrinní reakce spojené s projevem emocí, a proto je velmi důležitá pro hudební výkon).

Výzkumy ukázaly, že amygdalu aktivují negativní podněty z okolí⁵⁹. Stimulace amygdaly mikroelektrodami vytváří u subjektu pocit strachu a úzkosti⁶⁰. Kromě toho, že ji aktivují negativní podněty, amygdala také reaguje na vnější podněty, které vyvolávají úzkost, ale samy o sobě jsou neutrální. Amygdala se také zapojuje do organizace motorických reakcí na vyhrožující podněty a hraje důležitou roli ve zpracovávání afektivních složek sociálních interakcí.⁶¹

Všechny kognitivní funkce důležité pro hudební výkon jsou regulované *mozkovou kůrou*, která je nejkompexnější částí lidského těla. Mozková kůra je rozdělena na hemisféry, které jsou dále členěné na čtyři laloky: *čelní (frontální)*, zajišťující plánování budoucích aktivit; *spánkový*

⁵⁹ PHAN, K. L., WAGER, T., TAYLOR, S. F. a LIBERAZON, I. Functional neuroanatomy of emotion: a meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage* č. 16, 2002, s. 331–348.

⁶⁰ LANTEAUME, L. aj. Emotion induction after direct intracerebral stimulations of human amygdala. *Cerebral Cortex* č. 17, 2007, s. 1307–1313.

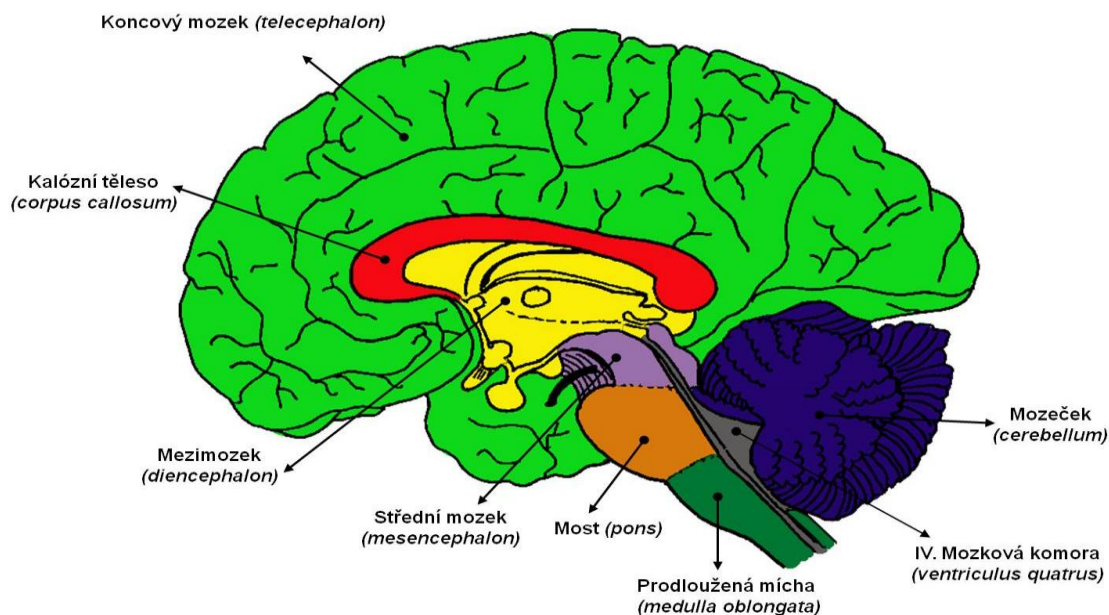
⁶¹ WEISKRANTZ, L. Behavioral changes associated with ablation of the amygdaloid complex in monkeys. *JCPP*, č. 49, 1956, s. 381–391.

(*temporální*), který reguluje sluch, učení, paměť a emoce; *temenní (parietální)*, zpracovávající somatické pocity a *týlní (okcipitální)*, který zpracovává zrakové informace.

Hra na nástroj se primárně opírá o vysoce rozvinutou schopnost integrace sluchových a motorických funkcí v kombinaci se somatosenzorickou zpětnou vazbou a úmyslnými pohyby rukou, které zapojují čtyři oblasti obou hemisfér: *primární motorickou oblast* (nachází se před centrálním sulcusem); *doplňkovou motorickou oblast* (je umístěna na vnitřní mediální straně kůry); *cingulární motorickou oblast* (nachází se nad kalózním tělesem) a *promotorovou oblast*, (přiléhá na laterální část primární motorické oblasti). Doplňková motorická oblast reguluje koordinaci pohybů rukou a promotorová oblast se zabývá plánováním aktivit, které jsou stimulované z vnějšku.

Současné výzkumy dodatečně objasnily komplexní vztah mezi úzkostí a zpracováváním kognitivních informací a emocí v mozku. Jak jsme uvedli výše, mozkové struktury jako jsou amygdala a hypothalamus, regulující projev emocí, jsou většinou subkortikální, zatímco struktury zodpovědné za kognitivní zpracovávání jsou většinou kortikální.

Obrázek č. 1 Stavba a funkce lidského mozku⁶²



⁶² LUNGOVÁ, V. *Stavba a funkce lidského mozku*. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc, 2012. [on line]. [15.04.2015]. Dostupné z: <http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=3265>.

Výzkumy ukázaly, že v mozku existují oblasti, které propojují emocionální a kognitivní centra pro zpracování informací a integrují mezi těmito centry proud informací.⁶³

Amygdala, jak jsme již uvedli, reguluje projev emocí, například strachu. Amygdala může být zapojena i do kognitivních funkcí jako jsou učení se a pozornost. Kognitivní požadavky úkolu působí na úroveň aktivace amygdaly – například kapacita paměti potřebná pro provedení určitého úkolu může zmírnit úroveň její aktivace. Ta na oplátku snižuje intenzitu emocionálních reakcí (jako je například strach) na úkol.⁶⁴ D. T. Kenny⁶⁵ uvedla další výzkumy, které ukázaly, že amygdala je schopná ukládat a obnovit vzpomínky na specifické situace vyvolávající úzkost. Jinými slovy, amygdala dokáže rozeznávat různé situace vyvolávající úzkost, což je mechanismus, který podporuje udržování trémy u hudebníků. Tento objev má důležitý účinek na výběr vhodných metod prevence trémy, neboť naznačuje, že je nutné za účelem snižování celkové úrovně trémy modifikovat všechny naučené reakce na situace, které ji vyvolávají.

2.1.3 Psychologický základ úzkosti

Obavy a zlá předtucha jsou klíčovými elementy úzkosti. *Obava* se v současné literatuře definuje jako „k budoucnosti orientovaný stav, který je doprovázen pocitem bezmocnosti a zaměřením pozornosti na sebe sama, při čemž jsou negativní afektivní stavy, negativní myšlenky o sobě a neschopnost vyrovnat se se situací klíčovými symptomy tohoto stavu.“⁶⁶ Negativní sebeevaluace a neschopnost soustředění mohou způsobit narušení výkonu, které pak zaviní negativní afektivní a kognitivní stav. I v situaci, kdy výkon není narušen, je pro hudebníka tato výkonná zkušenost nepříjemná, protože vyvolává negativní afektivní stav, který nemůže být subjektem kontrolován.

Důležitým jevem pro objasnění psychologického základu úzkosti je i *citlivost* jedince. Citlivost je strach ze situací vyvolávajících úzkost, kterou způsobují negativní myšlenky o tom, že tyto situace

⁶³ PESSOA, L. On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, č. 9, 2008, s. 148-158.

⁶⁴ Tamtéž.

⁶⁵ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 29. ISBN 0199586144.

⁶⁶ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 23. ISBN 0199586144.

jsou ohrožující a nebezpečné. P. J. Moore předpokládal, že citlivost jedince a pravděpodobnost uskutečnění obávané situace je v přímo úměrném vztahu.⁶⁷

A. T. Beck a G. Emery tvrdili, že nejčastějším spouštěcím mechanismem úzkostných reakcí je percepce hrozby⁶⁸. Vnímání hrozby způsobuje:

- přeceňování pravděpodobnosti vzniku této hrozby;
- přeceňování vážnosti hrozby;
- podceňování vlastních schopností vyřešit ohrožující situaci;
- podceňování možné pomoci od jiných lidí.

Jedním z nejdůležitějších psychologických základů úzkosti je *strach z budoucnosti*. Osoby, které se cítí úzkostně, očekávají, že všechno dopadne špatně, i když se většina jejich předpovědí skoro nikdy nesplní. P. G. Salmon a R. G. Meyer uvedli, že i když se předpokládá, že minulost je nejlepším prediktorem budoucnosti, mnozí úzkostliví jedinci věří, že jejich předpovědi jsou nevyhnutelnými.⁶⁹ Jedna studentka si například byla úplně jistá, že během některého z mnoha jejích vystoupení dostane na pódium infarkt. I když měla vystoupení velmi úspěšná, věřila, že se takovému konci nemůže vyhnout, protože její srdce jako by chtělo vyskočit z hrudníku.

A. T. Beck a G. Emery⁷⁰ došli k závěru, že úzkost je založena na kognitivní aktivitě, při které jedinec věří, že je ohrožen a cítí se nedostatečně připraven k tomu, aby bojoval s problémem. Tento komplexní systém reakcí může být orientován k specifickému podnětu jako u fobie nebo všeobecně k vnějšímu světu či určitému vnitřnímu pocitu.

I když úzkost většinou vnímáme jako negativní fenomén, ve shodě s názorem většiny teoretiků se domníváme, že je nevyhnutelnou součástí našeho života a velmi adaptivní reakcí na určité

⁶⁷ MOORE, P. J. aj. Information, integration and emotion: How do anxiety sensitivity and expectancy combine to determine social anxiety? *Cognition and Emotion*, č. 23, 2009, s. 1237 - 1251.

⁶⁸ WILSON, G. a ROLAND, D. Performance anxiety. In McPHERSON, G. E. a PARNCUTT, R. *Science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002, s. 49. ISBN 978-0195138108.

⁶⁹ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 133. ISBN 978-0787943783.

⁷⁰ BECK, A. T. a EMERY, G. *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books, 1985.

okolnosti. Úzkost může být užitečná, pokud se nevnímá jenom jako nevyhnutelná příčina nebezpečí. Je to základní a zcela nutný stav spojený se seberealizací, po které všichni toužíme. Jako mechanismus nutný pro přežití je úzkost překvapivě adaptivní. Fyziologické vzrušení vyvolané úzkostí zabraňuje lhostejnému a nedbalému chování v kritických situacích a umožňuje rychlé reakce. Úzkost je také velmi silným motivátorem, který překonává letargii a nahrazuje ji intenzivní bdělostí.

2.1.4 Úzkostné poruchy

Úzkost je univerzální emocií, proto je občas velmi těžké rozlišit, kdy je úzkost normální a kdy začíná být patologická. Podobně je tomu i s trémou. Při diagnostikování trémy se klade otázka, zda má hudebník problém s trémou jako jedinečným fenoménem, nebo zda je tréma jenom manifestací jiné úzkostné poruchy.

Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM) Americké psychiatrické asociace (APA) klasifikoval úzkostné poruchy podle kategorií. Úzkostné poruchy byly zavedené do DSM v roce 1980. Před třetím vydáním DSM se úzkostné poruchy nazývaly neurózami a byly rozdělené na:

- úzkostnou neurózu;
- fobickou neurózu;
- obsesivně kompulzivní neurózu;
- traumatickou neurózu.

V DSM III byla úzkostná neuróza rozdělena na panickou poruchu a generalizovanou úzkostnou poruchu a fobická neuróza na agorafobii, sociální úzkostnou poruchu a specifickou fobii. V přepracovaném třetím vydání DSM v roce 1987 byla agorafobie přesunuta do oblasti panických poruch. Přesné názvy a krátký popis všech úzkostných poruch je uvedený v tabulce č.1.

Tabulka č. 1⁷¹ Názvy a krátký popis úzkostných poruch

Název úzkostné poruchy	Popis
Generalizovaná úzkostná porucha	Chronický pocit intenzivní obavy bez konkrétního důvodu, který trvá minimálně šest měsíců. Osoba, která trpí touto poruchou, je napjatá, unavená a neklidná. Pocit každodenní obavy je doprovázen zvýšeným tlakem a srdečním tepem, svalovým napětím, pocením, třesením se, nevolnosti a nespavostí.
Sociální úzkostná porucha	Intenzivní pocit strachu v sociálních situacích nebo při veřejném vystupování. Klíčová charakteristika je strach z negativního hodnocení a vyhýbání se sociálním situacím.
Specifická fobie	Intenzivní, iracionální a přetrvávající pocit strachu z určitých objektů, lidí a situací. Osoba trpící touto poruchou se aktivně vyhýbá stimulu, který způsobuje úzkost.
Panická porucha (bez agorafobie)	Záchvaty paniky se vyskytují bez spouštěcího mechanismu a nečekaně. Většinou jsou doprovázeny potřebou utéci a fyziologickými symptomy, které jsou typické pro reakci útoku či útěk.
Obsesivně-kompulzivní porucha	Opakující se a nechtěné myšlenky (obsese) a repetitivní chování (kompulze) jako je například mytí rukou, počítání, kontrolování nebo čištění. Toto chování poskytuje dočasnou úlevu.

⁷¹ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 34-44. ISBN 0199586144.

2.2 Definice sociální úzkosti a její přínos k definici trémy

Sociální úzkost je pocit nepřiměřeného a přehnaného strachu, nervozity a nepříjemnosti v sociálních situacích, který vzniká z obavy, že uděláme něco trapného nebo že zanecháme špatný dojem u ostatních. Tento strach je následek očekávání jedince, že bude negativně ohodnocen. I když je syndrom sociální úzkosti známý přes sto let, získala *sociální fobie* (jak se tehdy jev nazýval) teprve nedávno (s publikací DSM III v roce 1980) status oficiální psychiatrické poruchy. V posledním desetiletí byl tedy termín sociální fobie nahrazen termínem sociální úzkost, který lépe vyjadřuje všudypřítomnost tohoto syndromu.

W. R. Crozier uvedl, že původ sociální úzkosti a stydlivosti může být spojený s deregulací určitých složek adaptivního systému strachu, který má genetický základ. Tato deregulace se nejčastěji objevuje v období raného dětství a její psychologické a behaviorální komponenty mohou zůstat zachované během celého psychofyzického rozvoje jedince.⁷²

Diagnóza sociální úzkosti vyžaduje, aby osoba cítila intenzivní a přetrvávající strach z jedné či více sociálních situací. Strach způsobuje pocit, že nás ostatní pečlivě pozorují nebo že uděláme něco trapného či ponižujícího. Kromě toho strach musí trvat delší dobu a narušovat každodenní život jedince.⁷³

A. T. Beck a G. Emery definují sociální úzkost jako „strach z toho, že nedostatky jedince budou odhalené ostatními. Je doprovázena vysokou citlivostí, pocitem ostudy, obavou z negativního ohodnocení od okolí, pochybností, zda máme schopnosti k získání uznání ostatních, přeceňováním možnosti neúspěchu a rigidními pravidly, která se týkají sociálního chování.“⁷⁴

U většiny lidí vyvolávají sociální úzkost jen určité situace, jako například veřejný projev, formální proslov či schůzka s autoritou. Pro některé je strach zvládnutelný, zatímco jiní ho nejsou schopni

⁷²CROZIER, W. R. a LYNN, E. A. *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness*. New York: John Wiley & Sons, 2001, s. 39. ISBN 0471491292.

⁷³ANTHONY, M. M a SWINSON, R. P. *Shyness and social anxiety workbook: Proven step by step techniques to overcome your fear*. New Harbinger Publications, Oakland USA, 2008, s. 13. ISBN 1572245530.

⁷⁴SANDERS, D. a WILLS, F. *Counselling for anxiety problems*, 2.vyd. London: Thousand Oaks, 2003, s.169. ISBN 978-1-4129-3336-0.

kontrolovat. Rozdíl mezi adaptivní a patologickou úzkostí je jen ve stupni. Sociální úzkost se vztahuje k rysům osobnosti, jako jsou introvertnost, perfekcionismus a stydlivost. Stydlivé osoby se cítí nepříjemně v určitých sociálních situacích, které se týkají interakce s ostatními. Introvertnost je spojená se zdrženlivostí, mlčenlivostí a touhou po samotě, zatímco perfekcionismus spočívá v tendenci stanovit příliš vysoké standardy, které není možné splnit, sobě samému.

To, jestli je určitá situace opravdu ponižující či trapná, není tolik důležité. Důležitější je přetrvávající strach z toho, že dojde k takovému závěru. Jinými slovy – není problém v tom, že osoba pociťuje uvedené symptomy. Problémem je její přesvědčení o významu a možných následcích těch symptomů, které jen zvyšují úroveň úzkosti. Kdyby jedinci nezáleželo na tom, zda si ostatní všimli jeho fyzických symptomů úzkosti, pravděpodobně by se cítil méně úzkostně v sociálních a veřejně výkonných situacích. Kromě toho by pravděpodobně zažíval těchto nepříjemných symptomů méně. Interpretace situace určuje, jestli je ohrožující nebo ne. Například když někdo v publiku zívá během vystoupení, to je dvojsmyslná situace. Znamená to, že se nudí, že je v sále příliš teplo nebo že se včera večer dobře nevyspal? Interpretace této situace určuje úroveň úzkosti. Proto poznání hraje důležitou roli v psychopatologii sociální úzkosti.

Sociální úzkost nejčastěji vyvolávají následující situace:

- veřejný projev či prezentace;
- veřejné koncertní vystupování;
- výkon, který pozoruje autorita;
- svatba;
- hraní na pódiu;
- čtení nahlas před ostatními;
- psaní před ostatními;
- chyby před ostatními;
- představování se ostatními.

Úroveň úzkosti je závislá na proporcionální novosti situace, důležitosti pozorovatelů a pociťovaném pocitu trapnosti v dané situaci. Strach ze specifické situace jako je například veřejné vystupování se zvyšuje v období adolescence, kdy se úzkost a pocit trapnosti v sociálních situacích stává běžným. Sociální úzkost narušuje každodenní fungování jedince. Studie H. U. Wittchen a L. Fehm ukázala, že jen 1 až 11 % úzkostlivých osob hledá pomoc a že sociální úzkost často není dostatečně uznávaná porucha.⁷⁵ Prevalence sociální úzkosti je podle R. C. Kesslera aj. 13,3 %, přičemž ženy jí trpí nepatrně více než muži.⁷⁶

Kromě toho, že mají strach z negativního hodnocení, sociálně úzkostné osoby věnují hodně pozornosti sobě samým (D. A. Hope, R. G. Heimberg a J. R. Klein⁷⁷) a hodnotí negativně svůj vlastní výkon. Uvědomování si sebe samého je nutná komponenta sociální úzkosti. Toto zaměření se na sebe nejen zvyšuje úzkost, ale vytváří též představu o tom, jak by osoba „měla vypadat“ před ostatními. Korelaci mezi sebevědomím a sociální úzkostí dokumentoval velký počet studií (M. A. Bruch, R. J. Hamer a R. G. Heimberg⁷⁸, J. M. Check a A. H. Buss⁷⁹ a M. Leary⁸⁰).

Úzkostlivé osoby často mají negativní přesvědčení o sobě a mluví o sobě v negativních termínech, cítí se nejistě, mají nižší sebevědomí a sebedůvěru a stále znehodnocují své sociální chování ve srovnání s ostatními. Předvídají, že udělají chybu, že jejich výkon dopadne špatně a jejich fyzické symptomy (jako je třes nebo zrudnutí) odhalí jejich úzkost. Sociálně úzkostlivé osoby věří, že ostatní můžou číst jejich myšlenky a jsou schopni jen pouhým pohledem odhalit jejich nedostatky. Nejčastější behaviorální následek sociální úzkosti je vyhýbání se sociálním situacím. Chování úzkostlivých jedinců je často kontraproduktivní a spíše zvyšuje potíže spojené s pocitem úzkosti.

⁷⁵ WITTCHEN, H. U. a FEHM, L. Epidemiology and natural course of social fears and social phobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum*, 2003 (417), s. 4-18.

⁷⁶ KESSLER, R. C. aj. Lifetime and 12 months prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, č. 51, 1994, s. 8-19.

⁷⁷ HOPE, D. A., HEIMBERG, R. G. a KLEIN, J. R. Social anxiety and the recall of interpersonal information. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An international quarterly*, č. 4, 1990, s. 185-195.

⁷⁸ BRUCH, M. A., HAMER, R. J. a HEIMBERG, R. G. Shyness and public self-consciousness: Additive or interactive relation with social interaction? *Journal of Personality*, č. 63, 1995, s. 47-63.

⁷⁹ CHEEK, J. M. a BUSS, A. H. Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, č. 41, 1981, s. 330-339.

⁸⁰ LEARY, M. A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology, Bulletin*, č. 9, 1983, s. 371-375.

V. Starčević uvedl, že strach z vystupování na veřejnosti je v důležitém vztahu se sociální úzkostí. Na rozdíl od ní není spojený s každodenním fungováním jedince, a to je základní rozdíl mezi sociální úzkostí a trémou. Neexistuje však přímý vztah mezi stydlivostí a trémou, protože osoby, které trpí trémou, často nemusí vůbec být stydlivé.⁸¹

V literatuře se vede debata o tom, zda je tréma formou sociální úzkosti. Mnozí autoři, např. D. H. Barlow⁸² a G. D. Wilson⁸³, se shodují v tom, že oba syndromy vycházejí ze strachu z negativního ohodnocení, zatímco ostatní tvrdí, že tréma vychází z širší konstelace symptomů.

2.3 Definice trémy a používaná terminologie

„Jasně, že jsem nervózní. Umělec, který se chlubí, že nikdy není nervózní, není umělec – je to buď lhář, nebo hlupák.“⁸⁴ (E. Caruso)

Tréma – většinou hudebníků dobře známý jev – existuje odjakživa, ale zájem o její podstatu, symptomy a účinky se výrazně zvýšil v posledních patnácti letech. Někteří z nejslavnějších umělců jako jsou Maria Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Vladimír Godowsky, Vladimír Horowitz a Sergej Rachmaninov přiznali, že trpí trémou.

V zahraniční literatuře ještě není v oblasti trémy u hudebníků ustálená terminologie. Někteří autoři používají termín *music performance anxiety* (úzkost z veřejného vystupování), jiní *stage fright* (strach z pódia). Například W. Brodsky⁸⁵ používá termín *stage fright* k popisu nejzávažnějšího typu trémy, zatímco L. Fehm a K. Schmidt termínem *stage fright* označují o něco slabší pocit

⁸¹ STARCEVIC, V. *Anxiety disorders in adults: A clinical guide*. Oxford University Press, 2004, s. 150. ISBN 0-19-515606-4.

⁸² BARLOW, D. H. *Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic*. 2.vyd. New York: Guilford Press, 2004. ISBN 978-1593850289.

⁸³ WILSON, G. D. *Psychology for performing artists: Butterflies and bouquets*. London: Jessica Kingsley, 1994. ISBN 1853021660.

⁸⁴ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 47. ISBN 0199586144.

⁸⁵ BRODSKY, W. Music performance anxiety reconceptualised: A critique of current research practice and findings. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 11 (3), 1996, s. 88-98.

úzkosti s méně závažnými symptomy.⁸⁶ A. Streptoe⁸⁷ používá termín stage fright jen pro herce a tanečníky a termín music performance anxiety (MPA) vztahuje jen na hudebníky. Stage fright naznačuje utrpení vyvolané velkým počtem lidí v publiku a MPA může nastat i v intimním prostředí. Stage fright označuje náhlý výskyt intenzivních emocí, při čem se MPA může postupně zvyšovat. Streptoe správně uvažuje, že intenzita trémy do jisté míry nezáleží na počtu lidí v publiku, ale spíš na jejich schopnosti ocenění výkonu.

V současné literatuře se nejčastěji používá název *performance anxiety* (výkonová úzkost či úzkost při veřejném vystupování).

O. Kondáš⁸⁸ uvádí zajímavou zmínku, že slovo tréma pochází z německého jazykového slangu, kde se používalo pro vyjádření pocitu, který má herec před vystoupením na jevišti. Předpokládá, že zřejmě odtud pochází anglický název tohoto syndromu stage fright (strach z jeviště).

Termín *tréma*, který se používá v češtině, má latinský původ (tremo, tremere - třást se, chvět se, tremendus - strašný, tremor - pocit hrůzy). Definiuje se jako „zvláštní duševní, sociálně podmíněný stav, spojený se zvýšeným napětím a strachem z možného neúspěchu při výkonu ve význačných, náročných a zátěžových životních situacích.“⁸⁹

O. Kondáš⁹⁰ považuje trému za specifický duševní stav charakterizovaný pocitem strachu, který se spojuje s negativními očekáváními a obavami ohledně kvality vlastního výkonu.

B. Dušek nazývá trému „stavem zvýšené citlivosti nervové soustavy, který se projevuje hlavně roztřáskaností mysli a pocitem strachu doprovázeným obvyklými fyziologickými příznaky.“⁹¹

⁸⁶ FEHM, L. a SCHMIDT, K. Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 20(1), 2005, s. 98-109.

⁸⁷ STREPTOE, A. Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In JUSLIN, P. N. a SLOBODA, J. A. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press, 2001, s. 291-307. ISBN 978-0192631886.

⁸⁸ KONDÁŠ, O. *Tréma-strach ze skúšky*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979, s. 10. ISBN 67-055-79.

⁸⁹ SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989, s. 229. ISBN 80-7058-073-9.

⁹⁰ KONDÁŠ, O. *Tréma-strach ze skúšky*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979, s. 11. ISBN 67-055-79.

⁹¹ DUŠEK, B. *Psychologie hudby: Určeno pro posluchače fakulty hudební*. 1.vyd. Praha: SPN, 1982, s. 98.

Tréma člověka zachvacuje jen při společenském chování a způsobuje nepřiměřeně kritické ohodnocení vlastního výkonu. Dušek rozlišuje:

- *trému maladaptivní*, která nastává v nových, neobvyklých a neočekávaných situacích z nedostatku možností adaptace na novou situaci;
- *trému motivační*, která je způsobena nadměrnou motivací v důležitých výkonných situacích pro hudebníka;
- *trému podmíněně reflexní*, která vzniká z toho, že je u některých lidí představa určitého výkonu podmíněně spojena s představou akutní situace, jež byla spojena s trémou;
- *trému antropofobiozní*, která pramení ze strachu, který nemá reálnou příčinu a který se nazývá úzkost (tréma je v tomto případě důsledkem strachu před lidmi – antropofobie);
- *trému z utkvělých představ*, která se dostavuje teprve po výkonu, když si hudebník vzpomene na nedostatky své hry, které si zveličuje;
- *trému za cizí výkon* (druh trémy, ve které subjekt trémy má blízký citový vztah s danou osobou);
- *trému skladatelskou*, při které skladatel prožívá nepříjemné pocity během provedení svého díla;
- *trému učitelenskou*, kterou pociťuje učitel hry na nástroj za svého žáka.

A. Streptoe⁹² věří, že se tréma skládá ze čtyř složek. Primární či centrální komponentou je afekt či pocit, jako například pocit úzkosti, napětí, hrozby, obavy a strachu. Dalšími třemi složkami jsou kognice (ztráta koncentrace, výpadky a špatně přečtená partitura), chování (třes, technické chyby, špatné držení těla) a fyziologické reakce (zvýšený srdeční tep, zrychlené dýchání, problémy s trávením).

Tréma může být fokální (zaměřena jen na veřejné vystupování), nebo je součástí jiné psychické poruchy, nejčastěji sociální úzkosti.

⁹² STREPTOE, A. Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In JUSLIN, P. N. a SLOBODA, J. A. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press, 2001, s. 291-307. ISBN 978-0192631886.

V DSM IV Americké psychiatrické organizace je jen krátká zmínka o trémě v kapitole, která se zabývá diferenciální diagnostikou sociální úzkosti.

„Tréma, strach z pódia a stydlivosť v sociálnych situáciách, ktorých se účastní neznámé osoby, se běžně vyskytují a neměly by být diagnostikovány jako sociální fobie, pokud úzkost a vyhýbání se jim nevedou ke klinicky závažnému utrpení.“⁹³ Mezi sociální úzkostí a trémou existuje několik rozdílů. U sociální úzkosti jsou diváci často imaginární a sociálně úzkostné osoby mají pocit, že je všichni pozorují a hodnotí, i když to vůbec nemusí být pravda. U veřejného hudebního vystoupení je publikum reálné a umělci si většinou pravdivě uvědomují, že je všichni pozorují.⁹⁴ Profesionální hudebníci hodně investují do své hudební identity a velmi často nemohou oddělit svoje sebevědomí od své hudební sebeúčinnosti.⁹⁵ Častěji podléhají trémě, protože selhání v hudební kariéře ztotožňují se selháním sebe sama.⁹⁶ Osoby, které trpí trémou, více očekávají od sebe sama a více se obávají vlastního hodnocení svého výkonu.⁹⁷

Ve shodě s autorkou D. T. Kenny⁹⁸ uvažujeme, že nedostatek jasné definice trémy a explicitních kritérií, které by ji rozlišovaly od sociální úzkosti a sociální fobie, zpomaluje další teoretický rozvoj této oblasti, vývoj účinných způsobů léčby a identifikaci osob, které by potřebovaly pomoc.

2.3.3 Tréma jako výsledek profesního stresu

Do 19. století byla hudba považována za druh relaxace. Každé evropské město se mohlo pochlubit množstvím domů, v nichž se hrály skladby Brahmsa, Schumanna a Chopina, které obohacovaly každodenní život rodin. Situace se ve 20. století se podle D. Kirnarskaji dramaticky změnila. „Dnešní komunita profesionálů, úzkých, ale bezkonkurenčních specialistů ve svých oborech,

⁹³ American Psychiatric Organisation, 2000, s. 300 a 323. Citováno z KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 47. ISBN 0199586144.

⁹⁴ BROTONS, M. Effects of performing conditions on music performance anxiety and performance quality. *Journal of Music Therapy*, č. 31(1), 1994, s. 63-81.

⁹⁵ KEMP, A. E. *The musical temperament – psychology and personality of musicians*. Oxford University Press, 1996, s. 40. ISBN 0198523629.

⁹⁶ CHESKY, K. S. a HIPPLE, J. Performance anxiety, alcohol-related problems, and social/ emotional difficulties of college students. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 12(4), 1997, s. 126-132.

⁹⁷ ABBOTT, M. J. a RAPEE, R. M. Post-event rumination and negative self-appraisal in social phobia before and after treatment. *Journal of Abnormal Psychology*, č. 113(1), 2004, s. 136-144.

⁹⁸ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 50. ISBN 0199586144.

vyžaduje od hudebníků tak vysokou úroveň perfekcionismu a uhlazenosti, tak dokonalý a překrásný tón, že ve srovnání s nimi i velice nadaný amatér zní povrchně. Hudba se stala velkým podnikem komerční společnosti, ve které stovky sólistů, orchestrů, skupin a souborů soutěží o pozornost publika.⁹⁹

Profesionální hudebníci jsou vystaveni různým profesním stresům, které musí zdolat, pokud chtějí mít uspokojující kariéru. Ale nejenom profesionální hudebníci trpí vysokou úrovní stresu. Těž studenti konzervatoří a vysokých uměleckých škol mají podobné potíže. Vícehodinová cvičení, dlouhodobá práce bez okamžitých výsledků, náročné konkurzy, každodenní lekce a zkoušky, na kterých se nejčastěji ozývají jen negativní kritiky, způsobují nejen fyzické, ale i emocionální potíže. Hudebníci se snaží udržet rovnováhu mezi svým osobním životem a hudebními aktivitami, což u mnohých začíná již v mládí.

„I když je student ve věku, ve kterém by měl rozvíjet své sociální schopnosti, zůstává skutečností, že hudebníci zlepšují své schopnosti cvičením v izolaci. Kromě toho koncentrace, nutná k rozvíjení techniky, může mít za následek introverzi u studentů, kteří již takové tendence mají.“¹⁰⁰

D. Sternbach považuje nepřiměřenou sebekritiku při cvičení a na hodinách hry na nástroj za faktor, který se může stát spouštěčem trémy. „Hudebníci jsou naučeni, aby byli velmi zodpovědní. Něco v provedení skladby není úplně v pořádku? Jdi více cvičit. Ale kvůli tomuto rysu osobnosti může hudebník podléhat sebeobviňování i v situacích, kde okolnosti nelze kontrolovat.“¹⁰¹

Výzkum Mezinárodní hudební federace na velkém vzorku členů orchestru ukázal, že více než 50 procent dotazovaných hudebníků považuje následující okolnosti za nejvíce stresující: spolupráce s dirigentem, který ničí vaše sebevědomí, nečitelná partitura, špatně organizované zkoušky, problémy s nástrojem, chyby při hraní, nekompetentní dirigent, fyzické potíže či hraní ve studeném sále.¹⁰²

⁹⁹ KIRNARSKAJA, D. *The natural musician: On abilities, giftedness and talent*. New York: Oxford University Press, 2009, s. 231. ISBN 9780199560134.

¹⁰⁰ STERNBACH, D. Stress in the lives of music students. *Music Educators Journal*, č. 94 (3), 2008, s. 42-48.

¹⁰¹ Tamtéž.

¹⁰² STREPTOE, A. Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In JUSLIN, P. N. a SLOBODA, J. A. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press, 2001, s. 291-307. ISBN 978-0192631886.

C. L. Cooper¹⁰³ kategorizoval šest proměnných faktorů, které mohou způsobit stres:

- vnitřní charakteristiky práce (rozvrhy, hluk);
- vztahy s kolegy (konflikty či nedostatek sociální podpory);
- nejasné rozdělení pracovních funkcí;
- kariérní rozvoj (nedostatek perspektivy, nejistota, stagnace);
- organizační struktura a atmosféra (nedostatek autonomie, nedostatek příležitostí pro společné rozhodování, nedostatek kontroly pracovního tempa);
- rozpor mezi osobním a pracovním životem.

Vztahem mezi profesními stresory a trémou u hudebníků se do dneška zabývaly jen tři studie. A. Streptoe¹⁰⁴ zkoumal 65 členů orchestru a 41 studentů hudby s cílem zjistit podstatu tohoto vztahu. Výsledky ukazují, že profesní stres a tréma nejsou nezávislé a že jsou vzájemně propojené. Ti, kteří se cítili více vystresovaně, měli větší trému na pódiu.

D. T. Kenny aj.¹⁰⁵ zkoumali 32 sborových zpěváků z Australské opery. Dotazovaní zpěváci měli v Spilbergerově testu úzkosti ve srovnání s normativním vzorkem významně vyšší skóre. Většina zpěváků jako nejzávažnější příčiny profesního stresu uvedla nejasná očekávání, nejasný způsob hodnocení, neupřesněná kritéria pokroků, konflikty s dirigentem či sbormistrem, nepředvídatelné rozvrhy, nedostatečné využití jejich schopností, nedostatečné ocenění jejich úsilí a obavy týkající se vývoje jejich kariéry.

Třetí studie C. L. Coopera a G. I. D. Willise¹⁰⁶ byla provedena na vzorku 70 britských pop umělců. Ke všemu již uvedenému autoři ještě přidali finanční nejistotu, velké požadavky hudebního

¹⁰³ COOPER, C. L. Identifying stressors at work: Recent research development. *Journal of Psychosomatic Research*, č. 27(5), 1983, s. 369-76.

¹⁰⁴ STREPTOE, A. Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music*, č. 17(1), 1989, s. 3-11.

¹⁰⁵ KENNY, D. T., DAVIS, P. a OATES, J. M. Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 18(6), 2004, s. 757-77.

¹⁰⁶ COOPER, C. L. a WILLIS, G. I. D. Popular musicians under pressure. *Psychology of Music*, č. 17(1), 1989, s. 22-36.

průmyslu, pracovní přetížení a vliv častého cestování a práce v nestandardních hodinách na jejich rodinu a soukromý život.

Tuto kapitolu uzavřeme slovy významné houslistky K. Havas: „Každé povolání, při němž jsme nuceni soutěžit s jinými a jsme druhými hodnoceni, nutně v člověku vytváří nános zničujících pochybností o sobě samém.“¹⁰⁷

2.3.4 Tréma jako sociální úzkost

Sociální úzkost má důležitý a zajímavý vztah s běžnými formami úzkosti, jako jsou tréma a stydlivost. Na rozdíl od sociální úzkosti ani tréma ani stydlivost nejsou spojené s narušováním základních funkcí jedince. Toto považujeme za největší rozdíl mezi zmíněnými stavy.

W. R. Crozier a E. A. Lynn¹⁰⁸ rozlišují potíže vyvolané hodnocením a potíže vyvolané vystavováním se vnějšímu světu. Potíže vyvolané hodnocením vyžadují kognice, protože jsou založené na vlastním hodnocení našich schopností ve srovnání s nějakou normou. Potíže vyvolané vystavováním se veřejnosti souvisí s tím, že je jedinec objektem pozorování. Kognice a hodnocení ostatních v tomto případě nejsou podstatné.

Klasifikace sociální úzkosti na generalizovanou (týká se všech interpersonálních vztahů), negeneralizovanou (vztahuje se na situace, ve kterých je jedinec pozorován) a specifickou (týká se jen několika určitých výkonných situací) napomáhá zařazení trémy do specifické sociální úzkosti.

Osoby trpící trémou stejně jako osoby trpící sociální úzkostí mají podle A. A. Wallace¹⁰⁹:

- negativní očekávání před výkonem;
- negativní předsudky, týkající se jejich vlastního hodnocení svého výkonu;
- očekávání, že jejich výkon bude negativně posuzován;

¹⁰⁷ HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1990, s. 115. ISBN 80-7058-155-7.

¹⁰⁸ CROZIER, W. R. a LYNN, E. A. *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions related to the self and shyness*. New York: John Wiley and Sons, 2001, s. 114. ISBN 0471491292.

¹⁰⁹ WALLACE, A. A. Social phobia and positive social events: The proce of success. *Journal of Abnormal Psychology*, č. 106, 1997, s. 416-424.

- obavy z následků špatného vystoupení;
- zvýšenou citlivost na změny reakcí publika či poroty.

Na rozdíl od sociálně úzkostlivých osob, které se více obávají pozornosti a hodnocení ostatních, osoby trpící trémou mají větší očekávání od sebe sama, větší strach z vlastního hodnocení svého výkonu. Sociálně úzkostlivé osoby se snaží vyhybat situacím, které vyvolávají strach. Hudebníci-trémisté jsou oddáni své profesi a veřejnému vystupování, i když jsou v jeho průběhu vystaveni úzkosti. U sociální úzkosti nejsou obávané situace většinou mentálně či fyzicky obtížné. Mnohé z nich, jako je například interakce s kolegy v práci nebo objednávání jídla v restauraci, nevyžadují hodiny cvičení. Naproti tomu hudební výkon vyžaduje komplexní dovednosti, mentální a fyzické cvičení, zkoušení a vysokou úroveň koncentrace a koordinace.

Tréma také může být výsledkem série negativních zkušeností či příliš obtížného repertoáru, což se málokdy děje u sociální úzkosti. U sociální úzkosti je publikum imaginární, v realu se může stát, že úzkostlivou osobu vůbec nikdo nepozoruje. Jak už jsme výše uvedli, trémisté mají reálné publikum, které je opravdu pozoruje a často také hodnotí. Hudebníci na rozdíl od sociálně úzkostlivých osob pochybují často více o svých vlastních schopnostech ve vztahu ke kvalitě provedení skladby. Jejich tréma často závisí též na počtu osob v publiku, jejich postavení a vnímané kompetenci.

I některé výzkumy svými závěry poukazují na fakt, že tréma a sociální úzkost sice mají společné rysy, ale že se nejedná o stejný syndrom. M. S. Osborne a J. Franklin¹¹⁰ ukázali, že sociální úzkost objasňuje jen 24 % rozptylu (variance) trémy u hudebníků. Nejnovější definice trémy autorky D. T. Kenny, jasně rozlišuje trému od sociální úzkosti: „Tréma u hudebníků je zkušenost výrazné a přetrvávající obavy, týkající se výkonu...Manifestuje se kombinací afektivních, kognitivních, somatických a behaviorálních symptomů...Může být fokální (týkající se jen hudebního vystoupení) nebo může být součástí jiných úzkostných poruch, zejména sociální úzkosti...“¹¹¹

¹¹⁰ OSBORNE, M. S. a FRANKLIN, J. Cognitive processes in music performance anxiety, *Australian Journal of Psychology*, č. 54 (2), 2002, s. 86-93.

¹¹¹ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 61. ISBN 0199586144.

2.4 Umění veřejného vystupování

„Hudba je výkonné umění...není napsaná v notách.“¹¹²

Hudba a veřejné vystupování jsou vzájemně těsně propojené. Někteří hudebníci jsou motivováni emocionálním nábojem, který přináší veřejné vystupování, a některé motivuje primárně hudba. U těch prvních s hudebním rozvojem a pěstováním lásky k hudbě jako takové přestávají být důležité odměny, které přináší vystupování na veřejnosti. Pro druhé se vystupování na veřejnosti stává čím dál tím důležitějším, protože časem pochopí, že je to nejlepší způsob, jak se s ostatními podělit o hudbu, kterou tak milují. Když se začínáme učit nějaký repertoár, vždy máme na mysli jeho koncertní provedení. Pokud jsou hudba a veřejné vystupování tak těsně propojeny, otázkou je, proč se ve vzdělávacím systému veřejné vystupování občas považuje za odlišný a samostatný cíl.

Pedagogové se několik měsíců zabývají se svými studenty čtením not, stupnicemi a technickými cvičeními a nechávají veřejné vystupování na konec „až student bude připraven“, což někdy trvá i celý školní rok. Pokud je vystupování opravdu naším konečným cílem, nácvik výkonných dovedností se musí zařadit do každé hodiny nástrojové přípravy. Učitelé, kteří připravují studenty na výkonnou profesi, ani nevědí, že takto jen zvyšují jejich trému. Když se výkonné dovednosti na hodinách zanedbávají, na koncertním pódiu čeká na svou příležitost tréma. Student ztrácí kontrolu a neví, jak komunikovat s publikem, které je čím dál tím náročnější.

V průběhu 20. století se koncept veřejného vystupování v oblasti klasické hudby značně změnil. Na většině koncertů se dnes očekává, že posluchač bude zticha a soustředěně bude pozorovat vše, co se děje na pódiu. Taková praxe se liší od koncertních zvyků posluchačů v 19. století a dříve. Na premiéře své Pařížské symfonie v roce 1778 byl W. A. Mozart nadšený aktivními reakcemi publika, které jsou v současné době spíš charakteristikou pop a rock koncertů. Publikum hlasitě tleskalo po každé kadenci a během částí skladby, které byly ve forte, a vykřikovalo nahlas „bravo“, dříve než skladba byla dohrána.¹¹³

¹¹² TIPPETT, M. Citováno z KLINKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 52. ISBN 0195343131.

¹¹³ ANDERSON, E. *The letters of Mozart and his family*. 3. vyd. London: Macmillan, 1985, s. 558. ISBN 9780333398326.

Založení prvních hudebních akademií, vývoj technologie a možností natáčení hudby výrazně změnily způsob interpretace. Technická dokonalost našla svou cestu i ke koncertnímu pódiu. Výkonní umělci se museli přizpůsobit těmto změnám a zdokonalit své technické dovednosti. Následkem toho je úplné vymizení amatérských umělců z koncertního života. Jak nedávno poznamenal vedoucí jednoho Londýnského orchestru: „*Možná století zafixovaných hudebních pravidel nahradilo srdce, potěšení a komunikaci akademickou obcí, sociálním řádem a alienací*“.¹¹⁴

2.4.1 Definice veřejného vystupování

Hudebníci každodenně pracují s hudbou, ale každý segment této práce není považován za veřejné vystupování. Podle S. Gordona¹¹⁵ se běžná práce stává veřejným výkonem, když hudebník identifikuje jeden nebo kombinaci následujících činitelů:

- *Důležitost*: Pokud se hudebník domnívá, že jeho výkon vede k dalekosáhlým následkům, které budou mít vliv na jeho budoucnost, hraní přestává být benigní aktivita a vystupování na veřejnosti se stává primárním cílem.
- *Časový rámeček*: Jestliže si hudebník uvědomuje, že určitý repertoár musí být připraven v omezeném časovém rámci, hraní se považuje za výkonně orientované.
- *Údajná obtížnost*: Když hudebník připravuje skladbu, která se považuje za obtížnou, obvykle má v úmyslu její koncertní provedení.
- *Vnímaná obtížnost*: Pokud hudebník považuje skladbu, kterou hraje, za obtížnou, jejím veřejným provedením ohodnocuje své vlastní schopnosti.
- *Dovednosti*: Jak hudebník vnímá určitý úkol, často závisí na jeho dovednostech - kolik času potřebuje, aby dovednosti získal, kolikrát jsou vyzkoušené, jak hluboce je analyzován celý proces jejich získání a jaké jsou jeho předchozí zkušenosti.

¹¹⁴ DORNY, S. Vital signs. BBC Music Magazine, říjen 1999, s. 53-4. Citováno z RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002, s. 14. ISBN 9780521788625.

¹¹⁵ GORDON, S. *Mastering the art of performance: A primer for musicians*. Oxford University Press, 2010, s. 13-14. ISBN 978-0195398724.

D. Pargman¹¹⁶ považuje výkonnou hudební činnost za:

- *Estetický zážitek*

Každý očekává, že veřejný výkon bude technicky přesný, při čem i úplní začátečníci „musí hrát správně“. Jen velmi empatičtí posluchači jako jsou rodina a přátelé tolerují chyby na pódiu. Ale nezapomenutelné výkony jsou mnohem více než jen technicky dokonalé. Jejich nevysvětlitelná krása a lehkost okouzluje publikum a nechávají posluchače ve stavu blaženosti.

- *Radost a potěšení*

Výkon se může prožívat i ve velmi intimním a soukromém prostředí jen pro uspokojení sebe sama. Když si sami stanovíme parametry našeho výkonu a kritéria pro vlastní úspěch, slouží pak jako médium k dosažení vlastního uspokojení a radosti.

- *Zábavu*

Jeden z úkolů výkonného umělce je i zábava publika. Výkon by měl být zábavný, zajímavý a potěšující pro posluchače.

- *Kognitivní zážitek*

Provedení hudebního díla vyžaduje komplexní kognitivní aktivitu, detailní analýzu pohybů, struktury a obsahu díla. Stupeň ovládnutí těchto procesů rozhoduje o výsledku.

- *Fyzický zážitek*

Uvolněnost svalů a lehkost pohybů je důležitou podmínkou kvalitního výkonu.

E. Clarke definuje veřejné vystupování jako „fyzickou realizaci hudebních nápadů bez ohledu na to, zda tyto nápady byly zaznamenány v notové partituru, předávány dál sluchově (jako v mnohých nezápadních kulturách) či vymyšleny v té samé chvíli (improvizace).“¹¹⁷ Veřejné vystupování na vyšší úrovni vyžaduje komplexní fyzické a mentální schopnosti. Od umělce se žádá, aby oživil

¹¹⁶ PARGMAN, D. *Managing performance stress*. Routledge: New Ed edition, 2006, s. 48-65. ISBN 0-415-95252-2.

¹¹⁷ CLARKE, E. *Understanding the psychology of performance*. In RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002, s. 59. ISBN 9780521788625.

hudbu, podal expresivní výkon a převýšil to, co je explicitně napsáno v notách. Proto se v dnešní době mnozí badatelé zabývají otázkami interpretace a výrazu.

2.4.2 Proč vystupujeme na veřejnosti?

Touha věnovat celý svůj život veřejnému vystupování je cílem mnoha hudebníků. Jak jsme uvedli výše, většina z nich si sama vybírá tuto cestu kvůli lásce k hudbě a potřebě se o ni podělit s ostatními. Kdybychom vzali v úvahu jen tuto skutečnost, dospěli bychom k závěru, že každý hudebník s nadšením vítá všechny příležitosti k veřejnému vystoupení. Ale není to vždy tak. Každý, kdo se pokusil odhadnout tuto dimenzi povolání, brzy pochopil, že profese výkonného umělce má své výhody a nástrahy. Na jedné straně je vzrušení, spokojenost a uznání publika, a na druhé pochybnost a zklamání.

Co motivuje umělce, aby se dlouhodobě věnovali této nejisté profesi a aby strávili měsíce v přípravě obtížného repertoáru?

S. Gordon¹¹⁸ věří, že se kombinací následujících faktorů vytváří jedinečný motivační profil umělce:

- *Reakce na výzvu* - je vrozená a projevuje se již od dětství. Spontánnost a tendence k dobrodružství je u hudebníků žádaná vlastnost a akceptování tohoto druhu motivace, která se obyčejně vyskytuje u mladých umělců, může dodat energii, lehkost a živost veřejnému výkonu.
- *Touha po odměně* - může být finanční nebo osobní. Finanční odměna je u hudebníků většinou sekundární motiv, protože výše této odměny mnohokrát neodpovídá úrovni výkonu a času věnovanému přípravě. U hudebníků je proto mnohem obvyklejší touha upoutat pozornost a obdiv svých kolegů. Tato touha je přirozená a normální, a není-li přehnaná, může dodat pozitivní náboj veřejnému výkonu. Jak napsal Gordon: „Život je

¹¹⁸ GORDON, S. *Mastering the art of performance: A primer for musicians*. Oxford University Press, 2010, s. 25-31. ISBN 978-0195398724.

nekonečná přehlídka talentu. Nejlepší způsob, jak udržet vitalitu svého výkonu, je být současně velký showmen i nadšený divák.“¹¹⁹

- *Láska k hudbě* je jeden z motivů, který dlouhodobě udržuje vůli a oddanost této profesi. Hudebníci se velmi často identifikují se svou profesí, kterou považují za něco, čím jsou, a ne za něco, co dělají.

J. W. Davidson¹²⁰ věří, že teorie „očekávání - hodnota“ nejlépe objasňuje, proč někdo považuje hudební aktivity za více uspokojující a vyplácející se, než někdo jiný. Podle této teorie se jedinec učí, pokud pozitivně hodnotí určitou aktivitu a očekává, že bude úspěšný v jejím provedení. Hodnota záleží na několika druzích motivace:

- *externí motivace* (úkol se provádí kvůli externí odměně, jako je například získání zápočtu či známky);
- *sociální motivace* (touha, aby výkon potěšil a uspokojil ostatní);
- *úspěch* (uspokojuje se vlastní ego, jedinec dokazuje sobě, že je lepší než ostatní);
- *vnitřní motivace* (osobní zájem o určitou aktivitu, která přináší radost a potěšení).

Každý hudebník svým způsobem kombinuje tyto motivační faktory, které se mění v závislosti na dozrávání osobnosti a na externích okolnostech a příležitostech.

2.4.3 Dovednosti nezbytné pro kvalitní veřejný výkon

Mnohá hudební díla byla ve své době nehratelná, ale dnes jsou součástí standardního repertoáru. Technika a metody cvičení jsou čím dále tím rafinovanější a standardy profesionálních umělců se neustále zvyšují. Mnozí z nich mají absolutní sluch, výjimečnou hudební paměť a schopnosti čtení z listu.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 36.

¹²⁰ DAVIDSON, J. W. Developing the ability to perform. In RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2010, s. 95. ISBN 9780521788625.

Čtení z listu a učení se nazpaměť jsou základní částí hudebního vzdělání. Ve svém výzkumu J. A. Sloboda¹²¹ žádal od klavíristů, aby pokračovali v hraní, i když notová partitura nečekaně „zmizí“ z pultu. Zjistil, že klavíristé vidí dopředu i sedm not, což také záleží na jejich znalosti struktury a harmonie. I když bylo v partituře schválně několik chyb, zkušený klavírista podvědomě hráli „správně“. Sloboda prokázal, že schopnost čtení z listu není jen vizuální, ale závisí na tom, jak úspěšně hudebník spojuje vizuální a sluchovou složku a jak si zvukově představuje přečtenou partituru.

E. Hughes¹²² se zabýval otázkou *hudební paměti* a došel k závěru, že hudebníci používají při učení se nazpaměť vizuální, sluchovou a kinestetickou paměť. H. Váňová a F. Sedlák podobně hovoří o paměti sluchové, zrakové a motorické. Sluchová složka je „charakteristická zvýšeným zvýrazněním akustických podnětů v celkovém procesu vnímání a zapamatování“, zraková složka „souvisí se čtením notového zápisu“ a motorická složka je „zajišťována senzomotorickými úkony, instrumentálními dovednostmi při hudební interpretaci, svalovými pocity v hrtanu při zpěvu a adekvátními pohyby těla při aktivním hudebním vnímání.“¹²³ R. Aiello¹²⁴ ve svém výzkumu zjistila, že hudebníci více spoléhají na sluchovou paměť než na kinestetickou, i když všichni přiznali důležitost dobrého prstokladu a znalosti harmonie. Znalosti struktury a analýza partitury jsou podle respondentů tohoto výzkumu nejspolehlivější metody učení se nazpaměť. Většina hudebníků se učí skladby po částech a zdůrazňuje důležitost improvizace.

Další důležitý hudební předpoklad je *práce s časem*. Mnozí výzkumníci se zabývali problémem času a pohybu v hudbě. První z nich byl C. E. Seashore¹²⁵, který vyvinul metody zaznamenávání dynamických a časových vlastností hudby. Časový aspekt je velmi důležitý nejen pro strukturu díla, ale také jako expresivní prostředek. Profesionální hudebníci podle L. H. Shaffera aj. mají mimořádnou schopnost kontroly času při interpretaci hudebního díla.¹²⁶ Schaffer se také zabýval otázkou koordinace pohybů u hudebníků a zjistil, že klavíristé mají mimořádnou koordinaci rukou

¹²¹ SLOBODA, J. A. Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, č. 2, 1982, s. 222-36.

¹²² HUGHES, E. Musical memory in piano playing and piano study. *Musical Quarterly*, č. 1, 1915, s. 592-603.

¹²³ SEDLÁK, F. a VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 167-8.

ISBN 978-80-246-2060-2.

¹²⁴ AIELLO, R. Strategies for memorizing piano music: pedagogical implications. Citováno z: RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2010, s. 120. ISBN 9780521788625.

¹²⁵ SEASHORE, C. E. *Psychology of music*. New York: Dover, 1967.

¹²⁶ SHAFFER, L. H. aj. Performances of Chopin, Bach and Bartok: studies in motor programming. *Cognitive Psychology*, č. 13, 1981, s. 326-76.

nejen pro polyfonní, ale i pro expresivní účely. Koordinace je vrozená vlastnost, ale cvikem se může výrazně zlepšit.

Výuka hry na nástroj se i v dnešní době soustředí spíše na vizuální než na auditivní a expresivní stránku hraní. Iracionální posedlost partituroou je západní trend. Existuje něco důležitějšího, než naučit dítě, kde je nota C1 a jak vypadá v partituře?

Expresivita, kterou C. E. Seashore nazývá „estetickou deviací od normy“¹²⁷, je nutná pro kvalitní výkon. V západní hudební tradici existují určitá omezení této „deviace“ a hudebníkům není dovoleno, aby měnili noty nebo rytmus hudebního díla (i když se může říci, že je to tradice 20. století, neboť pravidla před tím byla o mnoho volnější). Také není ustálenou praxí měnit pořadí vět nebo výrazně měnit tempo. Avšak i tak má hudebník obrovský prostor, aby v interpretaci díla vyjádřil svou kreativitu a city. V současné době se mnozí výzkumníci pokoušejí specifikovat psychologické principy expresivního hraní. E. Clarke zjistil, že i když čtou hudebníci z listu, hrají expresivně a pokaždé jinak¹²⁸. Autor tím dokázal, že expresivita není naučená forma používání dynamiky, agogiky a artikulace, ale že musí vyplývat z chápání struktury a obsahu hudebního díla.

„Expresivita se může považovat za nevyhnutelný a nepotlačitelný následek chápání hudební struktury... Jako důkaz o její nevyhnutelnosti a nevědomé přítomnosti v interpretaci díla někteří autoři uvedli, že pokud požádali hudebníky, aby nehráli expresivně, variace v dynamice a v tempu byla sice snížena, ale nebyla odstraněna.“¹²⁹

Kromě základních hudebních schopností a dovedností si každý umělec musí přiznat, že pro veřejné vystupování je potřebná určitá úroveň odvahy. Na pódiu pokaždé zažívá něco nového a dosud neznámého. Zkušený umělec je tím vždy inspirován, je to pro něj radost, a odměnou za toto riziko je vrcholný zážitek na pódiu. Vrcholný zážitek je výkon, který je bezstarostný, smělý, nevinný a uvolněný. Je to výkon, který není úplně vědomý, není egocentrický a je plný odvahy a pozitivní energie.

¹²⁷ SEASHORE, C. E. *Psychology of music*. New York: Dover, 1967, s. 9.

¹²⁸ CLARKE, E. Structure and expression and rhythmic performance. In HOWEL, P., CROSS, I. a WELLS, R. *Musical structure and cognition*. London: Academic Press, 1985, s. 209-236.

¹²⁹ CLARKE, E. Understanding the psychology of performance. In RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2010, s. 65. ISBN 9780521788625.

Uvědomování si sebe sama, imaginace, intelektuální kapacita, kognitivní schopnosti a potřeba sebeaktualizace jsou nutné rysy osobnosti, nezbytné pro dosažení nejvyšší úrovně hraní. „Psychická stránka interpretace je jejím počátkem i cílem, zatímco fyziologická stránka neboli motorika jsou druhotné... Interpret si hudbu především musí představit – hudební fantazie, cítit – hudební cit a slyšet – hudební percepce. Teprve pak je může zahrát – hudební motorika.”¹³⁰

Vystupovat veřejně znamená nejen mít určité schopnosti a dovednosti, ale použít je v klíčové chvíli a při tom zanechat cit a výraz. Hudebníci často hovoří o „úplné přítomnosti na pódiu“ a o „osvobození“. Když vystupují, vzdávají se vědomé kontroly, která je součástí procesu učení, a odvážně odhalují publiku své vlastní já.

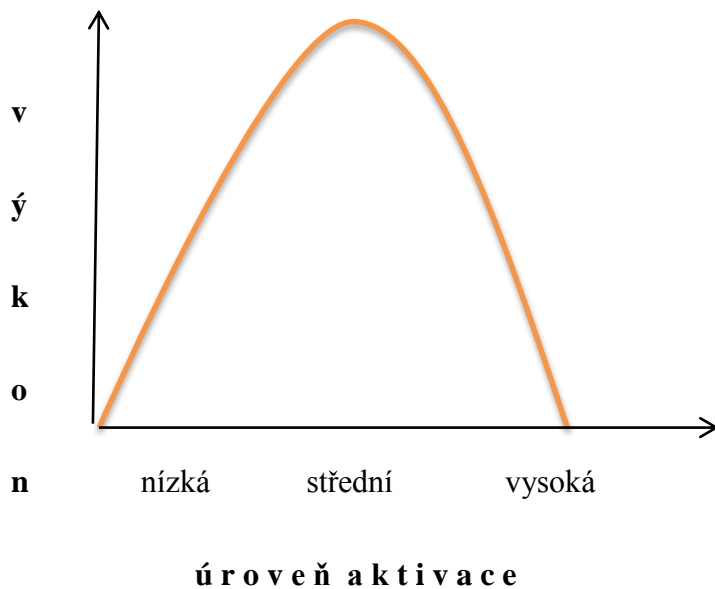
¹³⁰ KULKA, J. *Psychologie hudební interpretace*. [online 2006, cit. 20.02.2014]. Dostupné na WWW:<<http://www.arcana.cz/texty/problemy-teorie-umeni-a-estetiky/psychologie-hudebni-interpretace/>

3 Teoretický rámec

3.1 Yerkes-Dodsonův zákon

Určitá úroveň trémy může být pro výkon užitečná. Tréma emočně naplňuje provedení skladby a je důkazem toho, že nám na výkonu záleží. Proto mnozí hudebníci tvrdí, že potřebují trému, aby dosáhli tzv. optimálního výkonu. O objasnění empirického vztahu mezi úrovní aktivace a kvalitou výkonu se pokoušelo několik teorií. V literatuře je nejcitovanější zákon, který v roce 1908 definovali R. M. Yerkes a J. D. Dodson. Podle Yerkse a Dodsona výkon stoupá při vzrůstající aktivaci do určitého bodu; po jeho dosažení, když je jedinec přespříliš stimulován, kvalita výkonu klesá. Tato závislost kvality výkonu na úrovni aktivace je zobrazována pomocí tzv. obrácené U-křivky:

Graf č. 2¹³¹ Zobrazení závislosti kvality výkonu na úrovni aktivace



¹³¹ YERKES, R. M. a DODSON, J. D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, č. 18, 1908, s. 459-82.

Levá strana křivky naznačuje, že obě proměnné mezi sebou pozitivně korelují (když stoupá úroveň aktivace, zvyšuje se i kvalita výkonu). Pravá strana křivky však naznačuje negativní vztah mezi proměnnými (kvalita výkonu se zhoršuje s vzestupem úrovně aktivace).

Kvalita výkonu se zlepšuje do dosažení optimální úrovně aktivace. Překročení této úrovně způsobuje tzv. neadaptivní úzkost, která je velmi škodlivá pro výkon. Optimální aktivace závisí na několika faktorech, především na druhu vystoupení. Pro hráče na bicí nástroje a populární skupiny je přirozené mít vyšší úroveň aktivace než pro klasické zpěváky či klavíristy, kteří na druhé straně potřebují větší dechovou a motorickou kontrolu. Určitá úroveň aktivace může být pro jednoho problematická a pro druhého užitečná. Fyziologické symptomy způsobené příliš vysokou úrovní aktivace mohou negativně působit na výkon. Svalové napětí a třes mají negativní vliv na technické provedení skladby a způsobují také rytmické nepřesnosti. Zrychlený srdeční tep působí na výběr tempa, který je na pódiu často o hodně rychlejší než obvykle, což zavinuje další technické potíže, které vedou k problémům s koncentrací.

Existuje však rozdíl mezi jednoduchými a složitými úkoly. Pro složité a intelektuálně náročnější úkoly je optimálnější nižší úroveň aktivace, čím se zvyšuje koncentrace nutná pro jejich provedení, zatímco pro snadnější úkoly je vhodnější vyšší úroveň aktivace, která zvyšuje motivaci.

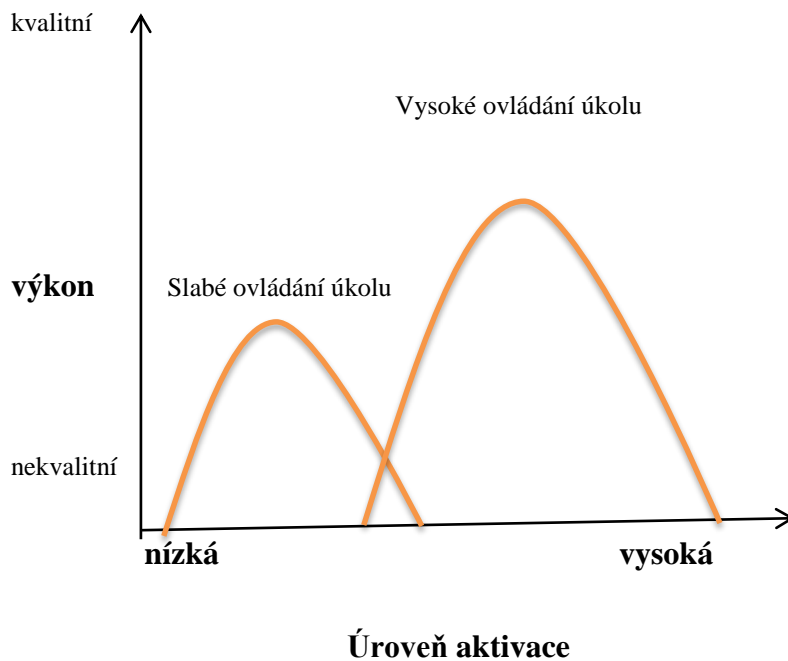
G. D. Wilson¹³² shrnul všechny uvedené poznatky do tří generálních principů, se kterými se shoduje většina autorů:

- Vysoká úroveň aktivace je klíčová pro dosažení optimálního výkonu v pohybových aktivitách, které vyžadují sílu, rychlost a vytrvalost.
- Vysoká úroveň aktivace je škodlivá pro výkon, který vyžaduje komplexní motoriku, koordinaci, jemné pohyby svalů a koncentraci.
- Nepatrně zvýšená úroveň aktivace je vhodnější pro všechny pohybové aktivity včetně těch každodenních.

¹³² WILSON, G. D. *Psychology for performing artists: Butterflies and bouquets*. London: Jessica Kingsley, 1994. ISBN 1853021660.

Mnozí autoři kritizovali Yerkes-Dodsonův zákon kvůli nejasnosti a nejednoznačnosti pojmu „optimální výkon“. Optimální výkon je určen komplexní interakcí mezi rysy osobnosti, obtížností úkolu a požadavky výkonu. D. Kokotski a J. W. Davidson¹³³ tvrdí, že úroveň aktivace také závisí na úrovni úzkosti jedince a na kvalitě zvládnání úkolu. Více úzkostlivý jedinec vyžaduje nižší úroveň aktivace pro dosažení optimálního výkonu ve srovnání s méně úzkostlivými osobami, které potřebují vyšší úroveň aktivace, aby dosáhly vysoké kvality výkonu.¹³⁴ Samozřejmě, že v obou případech se předpokládá, že úkol je dokonale zvládnán.

Graf č. 3¹³⁵ Zobrazení vztahu mezi úrovní ovládnání úkolu a úrovní aktivace potřebné pro dosažení optimálního výkonu



I kdyby úroveň aktivace byla ideální, pokud repertoár není dostatečně kvalitně připraven, výkon bude průměrný nebo podprůměrný.¹³⁶

¹³³ KOKOTSKI, D. a DAVIDSON, J. W. Investigating musical performance anxiety among music college singing students: A quantitative analysis. *Music Education Research*, č. 5(1), 2003, s. 45-49.

¹³⁴ SALMON, P. G. A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 5(1), 1990, s. 2-11.

¹³⁵ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 142. ISBN 0199586144.

¹³⁶ KOKOTSKI, D. a DAVIDSON, J. W. Investigating musical performance anxiety among music college singing students: A quantitative analysis. *Music Education Research*, č. 5(1), 2003, s. 45-49.

L. Hardy a G. Parfitt¹³⁷ rozvinuli zajímavou alternativu obrácené U-křivky. Jejich teorie katastrofy předvídá, že zvyšování úrovně aktivity a vnímavosti vede k optimálnímu výkonu (stejně jako podle Yerkse a Dodsona). Když úroveň aktivace však překročí optimální bod, kvalita výkonu dramaticky klesá. Kognitivní úzkost, kterou vyvolávají obavy, starosti a negativní myšlenky, rozhoduje, zda účinky přehnaného stimulování jedince budou slabé či katastrofické. Zvýšená aktivace má za následek katastrofu jen v případě, když kognitivní úzkost jedince je vysoká.

Velmi nízká úroveň aktivace také působí negativně na výkon. Zkušenější umělci často potřebují trénu pro dosažení vrcholného výkonu. Proto můžeme rozlišovat pozitivní aspekty trémy, které mohou zintenzivnit expresivní stránku interpretace a emočně naplnit provedení skladby, a negativní aspekty, které mohou poškodit kvalitu výkonu.

3.2 Teorie trémy

Teorie trémy, které by se spíše měly nazvat hypotézami, neboť ani jedna z nich nemá silnou empirickou podporu, se pokouší o objasnění trémy z různých hledisek. Podle teorie D. Nelskyho¹³⁸, založené na teorii učení, začíná začarovaný kruh trémy v dětství vysokými nároky rodičů, kteří vyžadují od dítěte vynikající výkon. Dítě soutěží stále více a jen zřídka bývá oceněno. Když začne vystupovat mimo domov, setká se s vnější porotou, která je o hodně kritičtější, než jeho předchozí posluchači. Tato kritická porota čím dál tím více poskytuje negativní zpětnou vazbu, týkající se výkonu. Perfekcionismus se stává primárním cílem vystupování. Dítě si nastavuje nerealistické standardy pro svůj výkon. Strach z negativního hodnocení rozptyluje pozornost při výkonu, objevují se častější chyby a dítě je stále více posedlé možnými negativními výsledky. Tréma se následně zintenzivňuje a vytváří se začarovaný kruh, který zajišťuje její přetrvávání.

¹³⁷ HARDI, L. a PARFITT, G. A catastrophe model of anxiety and performance. *British Journal of Psychology*, 4.82(2), 1991, s. 163-178.

¹³⁸ ROBSON, B., DAVIDSON, J. W. a SNELL, E. But I am not ready, yet: Overcoming audition anxiety in the young musician. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 10(1), 1995, s. 32-37.

Použitím fenomenologické analýzy kvantitativních dat z výzkumu provedeném na skupině umělců na volné noze, L. Montello aj.¹³⁹ objevili osm klíčových činitelů, které se podílejí na vzniku trémy u hudebníků:

- „vnitřní kritik“;
- ambivalentní vztah k nástroji;
- nedostatečná příprava na vystoupení;
- nedostatek oddanosti profesi;
- nedostatek koncentrace při vystupování;
- rozpačitost a znepokojení při hraní před publikem;
- nerozvinuté vlastní já;
- ambivalentní vztah k publiku.

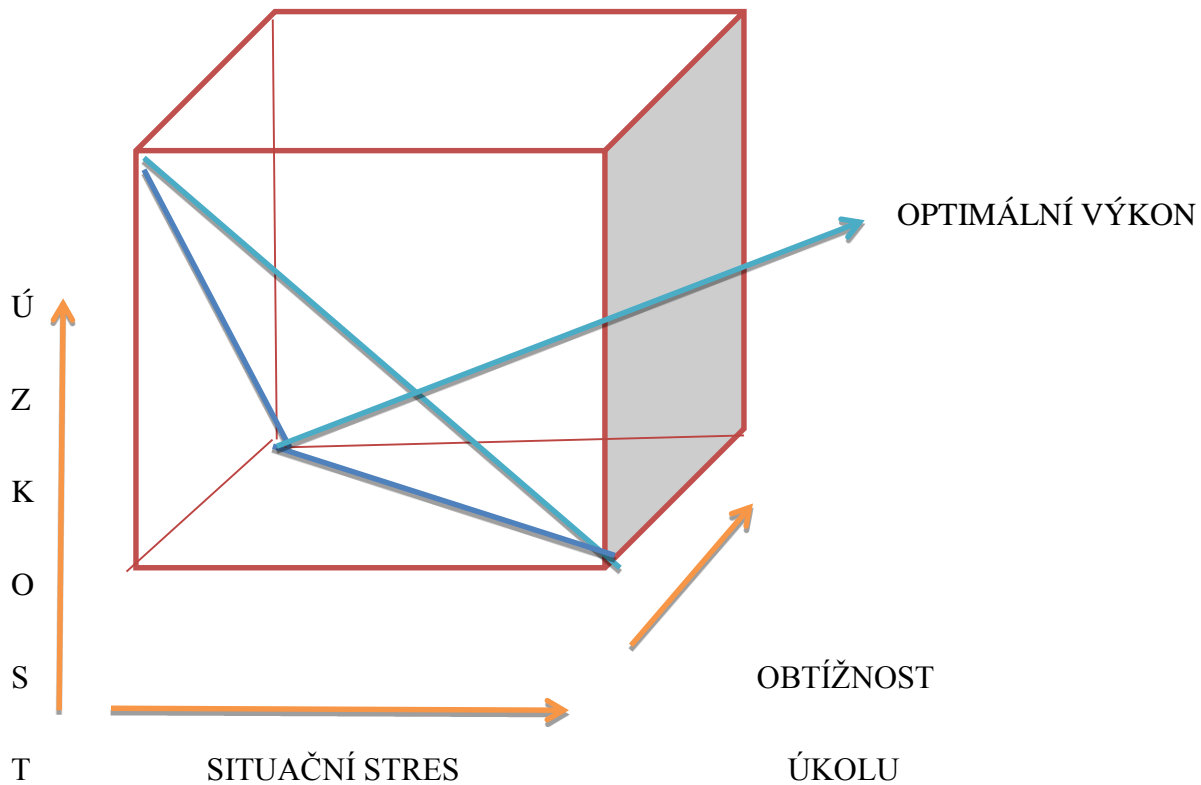
Výsledky výzkumu ukázaly, že je většina respondentů schopná identifikovat záležitost z dětství, která způsobila nevyřešený konflikt se sebou samým a s vlastní hudební identitou.

G. D. Wilson rozvinul třídídimenzionální model, ve kterém se tři faktory vzájemně ovlivňují a určují úroveň trémy:

- úroveň úzkosti hudebníka;
- stupeň připravenosti díla;
- úroveň situačního stresu (přítomnost, početnost, druh a charakteristiky publika, důležitost vystoupení: konkurs, sólové či komorní vystoupení, zkouška, soutěž atp.)

¹³⁹ MONTELLO, L., COONS, E. E. a KANTOR, J. The use of group music therapy as a treatment for musical performance stress. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 5, 1990, s. 49-57.

Graf č. 4 Ilustrace Wilsonova třídímenzionálního modelu¹⁴⁰



Vysoká skóre v jednom faktoru mohou nahradit nízká skóre v druhém. Proto by přirozeně měla úzkostlivá osoba vybrat pro důležité vystoupení, soutěž či zkoušku zvládnutelný a již vyzkoušený repertoár. Čím těžší je skladba, tím větší je pravděpodobnost vzniku trémy. I u zkušenějších hráčů trému vyvolávají jen náročnější úkoly. Lidé se mezi sebou liší v jejich citlivosti na kritické posuzování od ostatních. V literatuře existují důkazy, že hudebníci jsou úzkostlivější než zbytek populace.¹⁴¹ Mnoho studií se zabývalo situačními činiteli. M. A. Leglar¹⁴² zjistila, že hra nazpaměť před velkým publikem většinou způsobuje nejvyšší úroveň trémy.

¹⁴⁰ WILSON, G. D. *Psychology for performing artists: Butterflies and bouquets*. London: Jessica Kingsley, 1994. ISBN 1853021660.

¹⁴¹ KEMP, A. The personality structure of the musician: Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, č. 9, 1981, s. 3-14.

¹⁴² LEGLAR, M. A. *Measurements of indicators of anxiety levels under varying conditions of musical performance*. Doktorská disertace. Indiana University, 1978.

Tři uvedené faktory – rysy osobnosti, situační činitelé a obtížnost skladby se vzájemně ovlivňují. W. J. Cox a J. Kenardy¹⁴³ se zabývají vztahem mezi rysy osobnosti a situačními činiteli. Sociálně úzkostlivé osoby jsou více vystresované, když vystupují sólově, než osoby, které netrpí sociální úzkostí, zatímco mezi těmito dvěma skupinami neexistuje velký rozdíl v komorních vystoupeních. D. L. Hamann a M. Sobaje¹⁴⁴ ilustrují ve své studii vztah mezi situačními činiteli a úkolem. Výsledky ukazují, že tréma může usnadnit výkon zkušenějším hráčům, kteří hráli lépe, když porota hodnotila jejich výkon, než když se vystoupení konalo v místnosti se zapnutým nahrávacím přístrojem.

¹⁴³ COX, W. J. a KENARDY, J. Performance anxiety, social phobia and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 7, 1993, s. 49-60.

¹⁴⁴ HAMANN, D. L. a SOBAJE, M. Anxiety and college musicians: study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, č. 11, 1983, s. 37-50.

4 Symptomy trémy

Když hudebník vstoupí na pódium, přestává být důležité, jakou školu vystudoval, jaké soutěže vyhrál a jak rychle může zahrát určitou pasáž. Tréma působí na každého. I když se náš styl života dramaticky změnil, naše fyzické reakce zůstávají stejné, tak jak je popsal C. R. Darwin v knize „O vzniku druhů prostřednictvím přírodního výběru“ (viz též výše kapitola 2). Člověk reaguje na potenciálně ohrožující situaci bojem, útekem či tzv. behaviorálním freezingem¹⁴⁵. Proto symptomy trémy mohou učinit výkon:

- lepším, více inspirujícím a živějším;
- horším, s narušenou koncentrací a s doprovázejícími fyziologickými symptomy;
- horším, ale bez viditelných symptomů. Hráč je zdrženlivý a nekomunikuje s publikem, výkonu chybí snaha a nadšení.

Podle D. Reubarta¹⁴⁶, nejzávažnějšími problémy na pódiu jsou zapomínání hudebního materiálu, mentální zmatení a dezorientace, neschopnost koncentrace, pocit bezmocnosti, trapnosti, zoufalství a sociální nedostatečnosti.

Nejčastější důvody uvedené v literatuře pro vyhledání terapeuta jsou:¹⁴⁷

- somatické: bušení srdce, zrychlené dýchání, pocení se, třesení se atd.;
- kognitivní: obsesivní myšlenky, negativní myšlenky, problémy s koncentrací a pamětí, podrážděnost;
- problémy s chováním: vyhýbání se koncertním příležitostem, předkoncertní rituály.

¹⁴⁵ DARWIN, C. R. *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. 1. vyd. London: John Murray, 1859.

¹⁴⁶ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 7. ISBN 0306762536.

¹⁴⁷ ARCIER, A. F. *Trema i kako je savladati*. Hrvatski odbor europskog udruženja medicine umjetnosti, 2007. s. 13. ISBN 978-953-98234-7-2

Symptomy trémy rozdělujeme tedy na fyziologické, kognitivní a behaviorální.

4.1 Fyziologické průvodní jevy

Fyziologické symptomy trémy jsou podobné příznakům ostatních fóbií, ve kterých také dochází k aktivaci sympatické části autonomní nervové soustavy. Ta způsobuje tzv. reakci útěku či útoku, jak jsme již uvedli v kapitole 2.1.1. Podle psychologa D. Greena se naše tělo připravuje na boj s tygrem a ne na Chopinovu baladu¹⁴⁸. Kvůli zvýšenému srdečnímu rytmu směřuje energie do svalů a končetin a naše tělo se připravuje na „obranu“, protože nerozpoznává rozdíl mezi tygrem a Chopinem.

Uvedený mechanismus útoku či útěku způsobuje podle D. Pargmana¹⁴⁹ u hudebníků následující reakce:

- *Svalové napětí*

Jisté skupiny svalů se ve stresové situaci stávají značně napjatými. U hudebníků jsou to většinou svaly ramen a krku.

- *Bolest hlavy*

Následek uvedeného svalového napětí je i bolest hlavy. Napjaté svaly vyžadují jisté množství kyslíku. Když ho krev nedoručí požadované množství, krevní cévy se rozšiřují a způsobují bolest hlavy.

- *Pocení*

Studený pot je naneštěstí velmi známý fenomén pro většinu hudebníků, bez ohledu na jejich zkušenosti. Sympatická část ANS reguluje vylučování potu. Ve stresové situaci se zvyšuje aktivita této části ANS a tím se zvyšuje i vylučování potu. Nejčastěji se potí ruce a dlaně.

¹⁴⁸ GREENE, D. *Performance success: Performing your best under pressure*. New York: Routledge, 2002, s. 17-18. ISBN 0-87830-122-4.

¹⁴⁹ PARGMAN, D. *Managing performance stress*. Routledge: New Ed edition, 2006, s. 20-25. ISBN 0-415-95252-2.

- *Respiratorní reakce*

Jednou z nejčastějších stresových reakcí je nepravidelné, zrychlené dýchání a dechová nedostatečnost. Když tělo reaguje na stres, zvyšuje se hladina kyseliny uhličité v krvi.

- *Kardiovaskulární reakce* zahrnují zrychlování srdečního tepu v důsledku zvýšené aktivity sympatické části ANS, silné bušení srdce v hrudníku a zrudnutí tváře v závislosti na rozšiřování krevních cév nebo zblednutí způsobené jejich zužováním.

Kromě toho hudebníci často pociťují i chvění nebo třes, svírání žaludku, nestabilitu, točení hlavy nebo pocit na omdlení, znecitlivění nebo brnění, návaly horka nebo chladu, ledové či zvlhlé ruce nebo vyschlo v krku. Nervy stimulují žlázy v břišní dutině, které vylučují adrenalin, jenž zvláštním způsobem ovlivňuje orgány našeho těla. Autor A. C. Lehman popisuje, jak funkce orgánů působí na naše pocity (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2¹⁵⁰ Přehled působení tělesných funkcí na lidské pocity

Tělesná funkce	Pocit
Zrychlená srdeční činnost zvyšuje zásoby kyslíku ve svalech	Bušení srdce
Kožní žlázy vylučují pot, aby snížily tělesnou teplotu	Zpocené dlaně
Plíce a dýchací cesty se otevírají, aby zvýšily dodávku kyslíku	Dechová nedostatečnost
Snižuje se sekrece slin	Suchá ústa
Zpomalení trávení kvůli přesměrování krve z břicha do svalů	„Motýlky v břiše“, nevolnost
Zornice se rozšiřují, aby umožnily vidění na dálku	Zamlžení zraku, potíže s koncentrací
Napětí svalů, které se připravují na fyzické namáhání	Napětí a třes končetin

¹⁵⁰ LEHMANN, A. C. *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. 1.vyd. Oxford University Press, 2007, s. 146. ISBN 978-0195146103.

Ze všech uvedených symptomů je pro hudebníky nejnebezpečnější napětí svalů. Nejvíce narušuje interpretaci. Skeletální svaly jsou vždy mírně natažené, aby umožnily rovné držení těla. Při stresové reakci se svaly dodatečně napínají, zejména svaly ramen a krku. Paradoxně, nejvíce napínáme ty svaly, které by měly zůstat uvolněné. Uvedené reakce jsou způsobené tím, že naše tělo na všechny „nebezpečné situace“ reaguje tímto způsobem:

- Myslíme rychleji, abychom byli schopni vyrovnat se se situací nebo se jí vyhnout.
- Jsme agilnější, rychlejší a odolnější, vyostřuje se také hmatový smysl.
- Potíme se intenzivněji, což hodně ovlivňuje výkon. Většinou interpretů se hraje špatně, když mají suché ruce, ale na druhé straně příliš mnoho vlhkosti znesnadňuje hraní a kontrolu pohybů.
- Tělo se následně chrání dvěma způsoby:
 - zužují se povrchní krevní cévy, což vytváří pocit studených rukou a umožňuje menší ztrátu krve v případě úrazu. Taková reakce není užitečná pro veřejné vystupování, protože snižuje taktilní citlivost, která je nutná pro kvalitní umělecký výkon.
 - zvyšuje se svalové napětí, čímž se tělo chrání od úrazu a zvyšuje svou pevnost. Taková reakce ale není užitečná pro umělce, neboť když jsou svaly napjaté, nastávají tzv. svalové křeče, jež znemožňují komplexní a precizní motoriku, kterou potřebujeme při hraní technicky složitých pasáží.

I když většina hudebníků považuje vysokou úroveň aktivace za problém, příliš nízká úroveň aktivace je pro výkon také škodlivá. Hranice mezi povzbuzením a strachem je často velmi tenká. Mnozí hudebníci se na pódiu na chvíli cítí nadšeně a povzbuzeně, a záhy znepokojeně a vystrašeně. Tento pocit ambivalentnosti je obvyklejší u nezkušených hudebníků, kteří svůj výkon často nechávají osudu.

4.2 Kognitivní projevy trémy

Když jsme ve stresu, procesy v našem mozku se obvykle zrychlují. To způsobuje největší noční můru každého hudebníka – paměťové výpadky. D. Greene¹⁵¹ uvažuje, že k tomu dochází kvůli boji mezi levou a pravou mozkovou hemisférou. Levá mozková hemisféra myslí, komentuje, analyzuje a soudí pomocí slov. Je užitečná, když se učíme nový repertoár, ale v podstatě škodlivá pro veřejné vystupování. Pravou hemisférou, která je zásadní pro výkonného umělce, slyšíme krásný zvuk, barvu tónu, celek a frázi. Problém nastává, když hudebník není schopen se rychle přesunout v závislosti na požadavcích skladby z jedné hemisféry na druhou.

Následkem zrychlené mozkové aktivity jsou také negativní myšlenky, např. tohoto druhu:

- negativní myšlenky o sobě a o vlastních schopnostech („*Myslím si, že to nevydržím*“);
- negativní myšlenky o prostředí, ve kterém se hraje („*Sál má špatnou akustiku*“, „*Klavír je příliš tvrdý*“, „*Jeviště je příliš blízko publiku*“);
- negativní myšlenky o budoucnosti („*Nikdy ničeho nedosáhnu*“).

Podle J. Esposito¹⁵² se pod vlivem trémy vyskytují některé modely myšlení:

- *Personalizace* je tendence neuznávat ostatní faktory, které mohly způsobit negativní výsledek, ale obviňovat jen sebe sama.
- *Černobílé myšlení* je tendence negativního hodnocení výkonu, který nebyl úplně dokonalý. Hudebníci, kteří přemýšlí tímto způsobem, kategorizují svůj výkon buď jako dokonalý anebo jako velmi špatný a nepřijatelný, a nepřiznávají další možnosti, které existují mezi těmito extrémy. Tento styl myšlení způsobuje nerealistické perfekcionistické standardy.
- *Mentální filtr* nebo *selektivní myšlení* je tendence věnovat větší pozornost jistým informacím. U trémistů jsou to většinou negativní detaily, což odpovídá jejich způsobu

¹⁵¹ GREENE, D. *Performance success: Performing your best under pressure*. New York: Routledge, 2002, s. 21. ISBN 0-87830-122-4.

¹⁵² ESPOSITO, J. *Jak překonat strach z veřejného vystoupení*, Praha: Grada Publishing, 2011, s. 75. ISBN 978-80-247-3680-8.

přemýšlení. Hudebník se zaměřuje na jeden negativní detail svého vystoupení a tvoří závěry, založené na nedostačujících či příliš selektivních důkazech.

- *Popírání úspěchu:* Hudebník nechce přijmout gratulace publika, které považuje za neupřímné a zanedbává pozitivní kritiky, týkající se svého vystoupení.
- *Čtení myšlenek* je přeceňování pravděpodobnosti vzniku ohrožující situace, přičemž hudebník věří, že ví, co si jeho kolegové, profesori a členové poroty myslí o jeho výkonu. Hudebník spontánně připisuje posluchačům v první řadě kritické a negativní záměry, přičemž se snaží dokázat, že i publikum si myslí totéž, co on - že je neúspěšný a neschopný.
- *Emoční zdůvodňování* je způsob přemýšlení, ve kterém hudebník předpokládá, že negativní pocity odrážejí skutečný stav věcí: Já to tak cítím, takže to tedy musí být pravda.
- *Absolutní myšlenky* jsou chybné a přehnané výroky o tom, jak věci měly dopadnout. To zahrnuje všechny výroky, které začínají slovy „musím“, „měl jsem“, „vždycky“, „nikdy“ jako je například výrok „*Nikdy to nezahraju dobře*“, který je beznadějný a nemá žádnou perspektivu. Tendence používat tato slova může být často příznakem rigidních a perfekcionistických očekávání od sebe sama.

Nejčastější typ automatických myšlenek jsou myšlenky, které jsou jistým způsobem deformované a objevují se i navzdory opačným důkazům. Druhý typ automatických myšlenek jsou myšlenky, které jsou správné, ale závěry získané z nich jsou nesmyslné („*Nezahrála jsem dobře. Už nikdy nebudu vystupovat.*“)

Třetím typem jsou myšlenky, které jsou správné, ale jsou disfunkční, protože zvyšují úroveň úzkosti a snižují koncentraci. („*Zítرا bude plný sál. Celá fakulta mě uslyší hrát.*“).

Tréma způsobuje i problémy s pozorností, které se zintenzivňují, když hudebník na pódiu bojuje s ostatními symptomy. Hudebník se stává příliš citlivým na vnitřní stavy, které nejsou relevantní pro jeho vystoupení. Pozornost slábné a místo o skutečnosti interpret začíná dopředu přemýšlet o „tom technicky složitém místě“, a neposlouchá se.

K transferu pozornosti dochází kvůli tomu, že si hudebník uvědomuje množství lidí kolem sebe - posluchačů, kolegů, profesorů, členů poroty, jejichž názory jsou pro něho důležité a relevantní. Někteří interpreti často „nakukují“ na lidi v sále a „analyzují“ jejich názory, mimiku a řeč těla, aby se dozvěděli, co si myslí o jejich výkonu. Všechno uvedené rozptyluje pozornost od jediné důležité věci, a tou je hudba.

4.3 Behaviorální reakce na trému

Uvedené fyziologické a kognitivní symptomy nejenže znemožňují svalovou a expresivní kontrolu, ale také ovlivňují hudebníkův postoj k vystupování. Mnozí interpreti více tlačí na nástroj, hrají agresivněji, snadněji se unaví a na podiu vypadají ztuhle a nepřírozně. Uvedené změny chování spolu s chybami, které kvůli nim vznikají, se nazývají behaviorálními symptomy trémy.

D. Reubart¹⁵³ jako nejčastější behaviorální reakce na pódiu uvedl:

- množství a závažnost chyb, které nastávají během vystoupení;
- neklidnost a nervozní vrtění se v zákulisí;
- nepřírozený a trapný výstup na pódium;
- špatné držení těla a pokrčení ramen;
- utírání rukou;
- bledost a kamenný výraz;
- vyhýbání se koncertům.

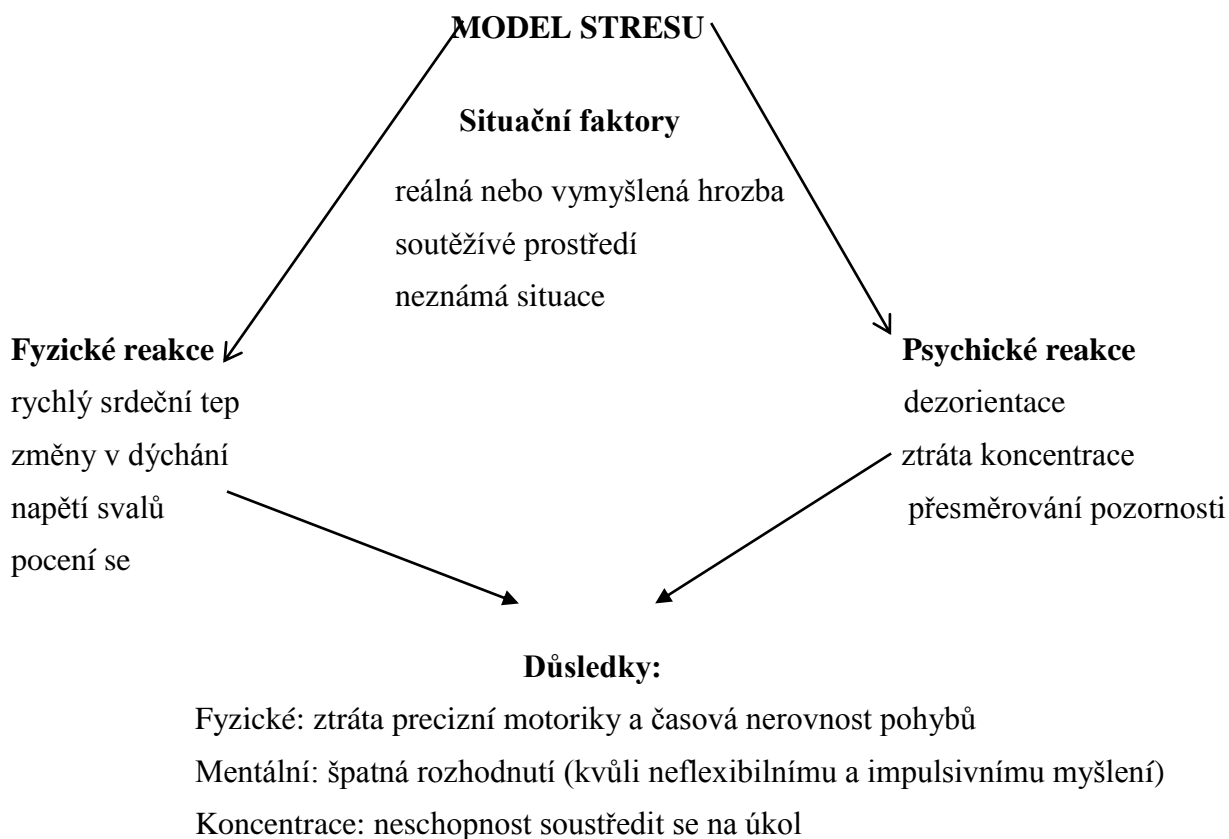
Tyto publiku nejvíce viditelné reakce nastávají kvůli tomu, že se hudebník obává své neschopnosti zvládnout některá technicky náročná místa, nepozornosti posluchačů, výsměchu kolegů či kritiků a možnosti získání negativní reputace.

Jak jsme již uvedli v kapitole 2.1, fyziologické, kognitivní a behaviorální symptomy vzájemně souvisejí a často vznikají souběžně. Negativní myšlenky a obavy (kognitivní) způsobují třes,

¹⁵³ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 9. ISBN 0306762536.

pocení a svalové napětí (fyziologické), což vede k chybám a technickým potížím (behaviorální), které dodatečně zintenzivňují negativní myšlenky.

Graf č. 5¹⁵⁴ Model stresu



Na druhé straně podle P. J. Langa uvedené tři způsoby reagování nemusí vždy být ve vzájemné korelaci.¹⁵⁵ U mnoha hudebníků se vyskytují jen fyziologické symptomy. Studie M. G. Craske a K. D. Craiga¹⁵⁶ ukázala, že relativně úzkostliví klavíristé v průběhu vystupování před publikem pociťují všechny tři skupiny symptomů, zatímco u ostatních se vyskytují jen fyziologické příznaky.

¹⁵⁴ GREENE, D. *Performance success: Performing your best under pressure*. New York: Routledge, 2002, s. 16. ISBN 0-87830-122-4.

¹⁵⁵ LANG, P. J. *The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavioral change: An empirical analysis*. New York: Wiley, 1971.

¹⁵⁶ CRASKE, M. G. a CRAIG, K. D. Music performance anxiety: The three-system model and self-efficacy theory. *Behavior Research and Therapy*, č. 22, 1984, s. 267-80.

Autor G. Klickstein¹⁵⁷ dělí symptomy trémy na předkoncertní, koncertní a pokoncertní. Předkoncertní symptomy trémy nastávají několik dnů či týdnů před vystoupením a jsou nejčastěji behaviorální. Hudebníci se často vyhýbají cvičení, aby se nemuseli vyrovnat s vlastní úzkostí, což jen zvyšuje pravděpodobnost negativního výsledku, protože odkládání jen zvyšuje úroveň trémy. Na druhé straně, mnozí hudebníci neodkládají cvičení, ale naopak: začínají obsesivně cvičit kvůli nedostatku sebevědomí. Mnozí z nich přepínají své fyzické limity, což způsobuje závažné svalové napětí a bolest. Kromě behaviorálních pocitů u hudebníků i emotivní a mentální symptomy trémy jako jsou obavy a negativní myšlenky o významu určitého vystoupení a očekávání nejhoršího možného výsledku. Někteří z nich trpí depresí a nemohou se soustředit na přípravu repertoáru, zatímco druzí trpí bolestí břicha, hlavy nebo jsou chronicky nevyspalí.

Další skupina symptomů se podle Klicksteina objevuje těsně před začátkem vystoupení, nejčastěji v zákulisí, ale u některých hudebníků již na generální zkoušce. Tyto symptomy jsou většinou fyziologické: studené ruce, třesení se, bušení srdce, svalové napětí, pocení se atd. Uvedené symptomy poškozují technickou stránku interpretace skladby, znemožňují spontánnost a přirozenost pohybů a donucují hudebníka, aby hrál obezřetně a bezvýrazně. Mentální symptomy v této fázi zahrnují strach a pocit trapnosti, znepokojení a nervozitu, která zaviňuje paměťové výpadky a negativní sebe-dotazování. Zvyšuje se citlivost hudebníka, který i nejmenší chyby interpretuje jako katastrofu.

Málokterý hudebník je po koncertě schopen objektivně ohodnotit svůj výkon. Pokoncertní fáze je fáze únavy a úlevy, což je přirozený následek poté, co hudebník investuje obrovskou energii do svého výkonu. Nejzávažnější symptomy v této fázi jsou pokroucené myšlenky a podceňování sebe sama. Hudebník všechny chyby připisuje své osobnosti a často se nepříznivě chová vůči posluchačům, kteří mu po koncertě přijdou gratulovat.

¹⁵⁷ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s.136-139. ISBN 0195343131.

5 Příčiny vzniku trémy

Veřejné vystupování je jedna z nejvíce stresujících aktivit nejen kvůli konkurenční povaze povolání a touze hudebníka po dokonalé interpretaci, ale také kvůli blízkosti kritiků a posluchačů a silné potřebě kontrolovat přesně ty mentální funkce, na které tréma nejvíce působí (paměť, koncentrace, svalová koordinace).

Podle J. Kulky nejdůležitější příčiny trémy jsou:

- uvědomění si důležitosti situace, vážnosti úkolu, hodnocení osobní významnosti situace;
- uvědomění si možnosti selhat, tj. náročnosti situace ve vztahu k vlastním schopnostem a dovednostem;
- pokles sebedůvěry, nejistota a problémy, které se vyskytnou během vystoupení;
- vysoké aspirace, které neodpovídají nadání, resp. technické vyspělosti účinkujícího;
- osobnostní vlastnosti, jako je úzkost, ostýchavost, citová labilita, zvýšená dráždivost, snížená frustrační tolerance atd.;
- uvědomění si, že se na náš výkon soustřeďuje pozornost;
- nové prostředí a lidé, pověst publika atp.¹⁵⁸

Nejvíce citované příčiny trémy ve studii D. T. Kenny byly sebetlak (88,1 %), silné fyzické napětí před nebo během vystoupení (77,7 %), negativní zkušenost na koncertním pódiu (77,4 %), negativní myšlenky a obavy před vystoupením (75,9 %), strach z negativního ohodnocení (67,5 %), příliš složitý repertoár (61,7 %), nedostatečná příprava (62,5 %), nedostatek sebedůvěry (51,3 %), obavy týkající se spolehlivosti paměti (56,8 %).¹⁵⁹

¹⁵⁸ KULKA, J. *Tréma obecně a u hudebníků zvlášť*. [online, 2003. Cit. 10.06.2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.arcana.cz/texty/klinicka-psychologie/trema-obecne-a-u-hudebniku-zvlast/>>

¹⁵⁹ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 93. ISBN 0199586144.

A. LeBlanc¹⁶⁰ vytvořil jedenácti úrovnový hierarchický model příčin trémy, kde je první úroveň nejvyšší a jedenáctá nejnižší. Na poslední úrovni jsou rysy osobnosti a zkušenosti hudebníka (věk, hudební schopnosti a dovednosti, osobnost, koncertní zkušenosti, paměť). Na desáté úrovni je obtížnost repertoáru, za kterou následuje adekvátnost hudebního nástroje, kvalita přípravy, fyzické a duševní zdraví hudebníka, jeho současný afektivní stav a prostředí, ve kterém se hraje. Na páté úrovni je percepce sebe sama přímo před vystoupením. Následuje mentální a fyzický stav hudebníka, pozornost během vystoupení a následné reakce publika, kritiky či učitele, přičemž pozitivní kritika může snížit úroveň trémy u dalšího vystoupení.

Z výše uvedeného vyplývá přirozené zařazení příčin trémy do tří kategorií:

- osobní faktory (úroveň obecné úzkosti, strach z hodnocení, perfekcionismus, motivace, nízké sebevědomí a vnímaná sebeúčinnost);
- faktory spojené s přípravou (obtížnost repertoáru, nevhodnost repertoáru, nedostatečná příprava, paměťové výpadky, nedostatek zkušeností, technické potíže, nedostatečná sluchová kontrola);
- situační faktory (okolnosti, druh, velikost a charakteristiky publika, zdravotní potíže).

5.3 Faktory osobnosti jako příčina trémy

Rysy osobnosti jsou důležitý faktor vzniku trémy. Někteří hudebníci mají neobvykle citlivý mechanismus spouštěče trémy a málokdy se cítí pohodlně na koncertním pódiu. Reakce útoku či útěku se velice rychle aktivuje u hudebníků, kteří jsou přirozeně úzkostliví a mají nízký práh tolerance na stres. Hudebníci s negativními zkušenostmi na pódiu mají úzkostlivé návyky na rozdíl od hudebníků s převážně pozitivními zkušenostmi. Mnozí hudebníci jsou přirozeně stydliví a introvertní a raději čerpají energii z vnitřního světa pocitů než z okolního světa.

5.3.1 *Introvertnost, neurotismus a obecná úzkost*

Způsob myšlení hudebníka, jeho postoje, cíle, názory a soudy ve vysoké míře určují, zda bude vnímat vystoupení jako hrozbu či jako výzvu. Hudebníci mají tendenci k *introvertnosti* (jejich

¹⁶⁰ LeBLANC, A. A theory of music performance anxiety. *The Quarterly*, č. 5(4), 2010, s. 60-68.

energie směřuje dovnitř, preferují přebývat v osobním, vnitřním světě subjektivních zkušeností, jsou zdrženliví a jejich chování je řízeno subjektivními hodnotami). Výzkumy ukazují, že se rysy osobnosti spojené s introvertností důsledně projevují u profilů většiny hudebníků (jak u konzervatoristů, tak i u studentů hudby a profesionálních hudebníků).¹⁶¹ Introvertnost může být spojená s dosažením lepších výsledků v určitých hudebních aktivitách, jako je například skládání hudby, přičemž extrovertnost je spíše charakteristická pro interprety populárních žánrů. I navzdory introvertnosti, soběstačnosti a dlouhodobému cvičení v izolaci musejí hudebníci vystupovat veřejně před publikem a přenést na ostatní svůj bohatý vnitřní život.

Kromě introvertnosti hudebníci mají tendenci k *neurotismu* (emocionální labilitě), která se projevuje častými změnami emocionálního stavu. Podle E. A. Kempa je emocionální citlivost také stabilní charakteristikou osobnosti hudebníka, což potvrzuje velký počet výzkumů.¹⁶² Citlivý hudebník je podle Kempa nejistý, milý, něžný, intuitivní, nápaditý ve svém vnitřním světě a často hledá pomoc a očekává náklonnost a pozornost ostatních.¹⁶³

Kemp také uvedl zajímavou zmínku o tom, že se rysy osobnosti instrumentalistů liší v závislosti na tom, na jaký nástroj hrají. Například introvertnost hráčů na smyčcové nástroje je často výsledkem pomalého postupu kupředu, který je typický pro tento druh nástrojů. Na druhé straně pak extrovertnost hráčů např. na bicí nástroje je odrazem společenského prostředí, ve kterém se jejich schopnosti vyvíjejí.¹⁶⁴

Výzkum A. Strepto a H. Fidlera ukázal, že i introvertnost i neurotismus vysoce korelují s trémou u hudebníků.¹⁶⁵

Další vlastnost, která je spojena se vznikem trémy, je *obecná predispozice jedince k úzkosti* nebo úzkost jako rys osobnosti. Hudebníci mají větší sklon k úzkosti než lidé, kteří se nevěnují výkonnému umění. I když se úzkost považuje za vrozenou charakteristiku, výzkumy ukazují, že

¹⁶¹ KEMP, E. A. *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford University Press, 1996, s. 40. ISBN 0198523629.

¹⁶² Tamtéž, s. 75.

¹⁶³ Tamtéž, s. 70.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 165.

¹⁶⁵ STREPTOE, A. a FIDLER, H. Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, č. 78, 1987, s. 241-249.

může být výsledkem nahromadění určitých životních zkušeností.¹⁶⁶ W. J. Cox a J. Kenardy¹⁶⁷, M. G. Craske a K. D. Craig¹⁶⁸ ve svých výzkumech demonstrují, že predispozice jedince k úzkosti je v korelaci s úrovní trémy, přičemž hudebníci s nízkou obecnou úzkostí častěji mají fyziologické symptomy trémy, a hudebníci, kteří jsou velice úzkostliví, častěji pociťují kognitivní symptomy. Tento vztah mezi obecnou úzkostí a trémou se může vysvětlit různými způsoby. Nervový systém určitých jedinců je citlivější na podněty, které vyvolávají úzkost. Druhé vysvětlení této korelace je skutečnost, že jedinci s negativním postojem k vystupování, kteří posuzují svůj výkon a očekávají špatný výsledek, mají větší predispozice k úzkosti. Tyto osoby většinou zveličují rozsah problému a podceňují vlastní schopnost jeho vyřešení.

Studie M. Kaspersena a K. G. Gotestama¹⁶⁹ ukázala, že úroveň trémy norských studentů konzervatoře před a během vystoupení je v pozitivní korelaci s vysokou úrovní negativního postoje k vystupování.

Poslední vysvětlení této korelace je neschopnost jedinců vyrovnat se se situací. Někteří hudebníci jsou schopni zvládnout stresové situace lépe než ostatní a snížit pravděpodobnost vzniku škodlivého druhu trémy. Hudebníci, kteří nemají rozvinuté tyto schopnosti, zažívají negativní symptomy.

5.3.2 *Perfekcionismus*

Perfekcionismus nebo nerealistické očekávání od sebe sama je jednou z nejčastějších mentálních příčin trémy. Umělec se soustřeďuje na negativní detaily a všímá si spíše toho, co nebylo dobré v jeho výkonu. Perfekcionismus se projevuje nejen na jevišti, ale i během celého procesu přípravy na vystoupení. Veřejné vystupování vyžaduje vysokou úroveň dovedností v řadě oblastí včetně motoriky, koordinace, pozornosti, paměti a estetických a interpretačních schopností. Aby toho

¹⁶⁶ KEMP, E. A., *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford University Press, 1996, s. 86. ISBN 0198523629.

¹⁶⁷ COX, W. J. a KENARDY, J. Performance anxiety, social phobia and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 7, 1993, s. 49-60.

¹⁶⁸ CRASKE, M. G. a CRAIG, K. D. Music performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behavior Research and Therapy*, č. 22, 1984, s. 267-80.

¹⁶⁹ KASPERSEN, M. a GOTESTAM, K. G. A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *European Journal of Psychiatry*, č. 16 (2), 2002, s. 69-80.

dosáhli, hudebníci často musejí strávit více let cvičením a každodenně se sebehodnotit. Perfekcionismus je proto vlastnost hudebníkům velmi blízká, vzhledem k tomu, že uvědomování si vlastních chyb během cvičení je pro rozvíjení interpretačních dovedností velmi důležité. Posedlost malými chybami, kterých si publikum většinou ani nevšimá, pouze znemožňuje interpretovi dosažení vyšších interpretačních cílů. Výzkumy ukazují, že perfekcionisté jsou více citliví na chyby, že mají více problémů s koncentrací a že jsou méně spokojeni se svým výkonem.¹⁷⁰

Interpreti vážné hudby, kteří hrají přísně podle not a málokdy improvizují, obvykle mají vyšší perfekcionistické standardy než ostatní výkonní umělci, protože se od nich očekává, že budou hrát „přesně“ a „bez chyb“.

Sebekritizování může mít několik účelů. U mnoha hudebníků je to způsob, jak předejít očekávané kritice ze strany ostatních nebo jak připisovat sobě samému schopnost zaznamenat drobné chyby, kterých si nikdo jiný není schopen všimnout. Sebekritizování může také způsobit opakované negativní hodnocení vlastního výkonu. Mnozí hudebníci se snaží dosáhnout nerealistických standardů, které si nastavili sami. Následkem toho je skutečnost, že si málokdy užívají svých veřejných vystoupení. Proto je velmi důležité rozlišovat perfekcionismus od racionálního a vyváženého sebehodnocení.

Perfekcionismus je multidimenzionální vlastnost. Výzkumy rozlišují dvě klíčové dimenze perfekcionismu: perfekcionistické úsilí a perfekcionistické obavy.¹⁷¹ *Perfekcionistické úsilí* (zdravý perfekcionismus) se považuje za adaptivní vlastnost a definuje se jako snaha dosáhnout rozumných a realistických standardů, které vedou k vlastnímu uspokojení a zvyšují sebevědomí.¹⁷² Zdravé perfekcionistické úsilí má za následek pozitivní výsledky. Na druhé straně *perfekcionistické obavy* (neurotický perfekcionismus) nebo tendence nastavování si nadměrně vysokých standardů kvůli obavám a strachu z neúspěchu a zklamání ostatních¹⁷³, které způsobují posedlost chybami, pochybnost, rozpor mezi očekáváními a výsledky a negativní reakce na

¹⁷⁰ FLETT, G. L. a HEWITT, P. L. The perils of perfectionism in sport and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, č. 14(1), 2005, s. 14-18.

¹⁷¹ FROST, R. O., HEIMBERG, R. G., HOLT, C. S., MATTIA, J. I. a NEUBAUER, A. L. A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, č. 14, 1993, s. 119-126.

¹⁷² FROST, R. O. aj. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, č. 14, 1990, s. 449-468.

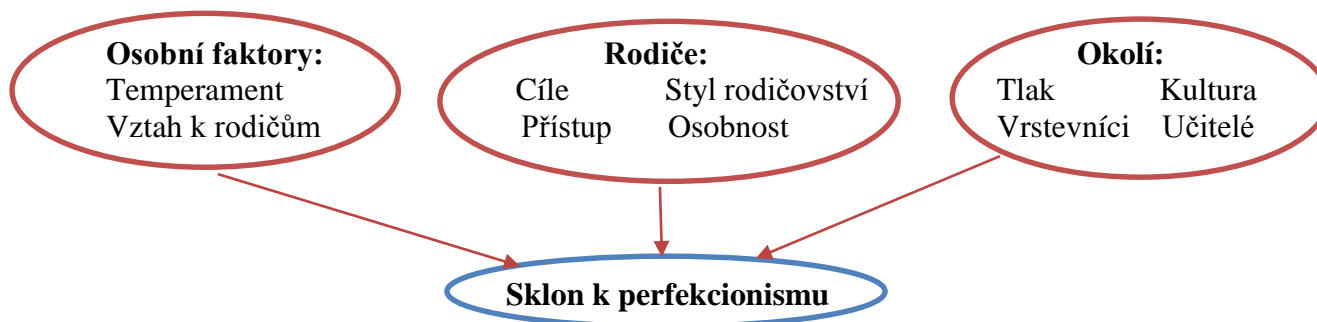
¹⁷³ Tamtéž.

nedokonalost, se považují za maladaptivní, neurotické a nezdravé a většinou vedou k negativním výsledkům.

Výzkum J. Stoebera a U. Eissmana¹⁷⁴ na vzorku 126 německých studentů hudby ukázal, že perfekcionistické úsilí je spojené s vnitřní motivací, vyšší snahou a dosažením lepších výsledků, zatímco perfekcionistické obavy a negativní reakce na nedokonalost jsou spojené s externí motivací a utrpením. Jejich výzkum tudíž podhalil, že perfekcionismus u hudebníků má jak pozitivní, tak i negativní prvky.

Autoři R. B. Slaney a J. S. Ashby zkoumali podíl rodiny na vzniku perfekcionismu na vzorku 37 perfekcionistů. Celkem 30 z nich jako příčinu vzniku perfekcionistických standardů uvedli rodiče, 12 uvedlo sebe sama, 4 prarodiče a 4 sourozence. Výsledky výzkumu ukázaly, že nejlepším ukazatelem vzniku perfekcionistických standardů jsou kritika a vysoká očekávání rodičů.¹⁷⁵ Pravděpodobnost vzniku perfekcionistických obav se zvyšuje nejen u dětí autoritářských rodičů, kteří zdůrazňují negativní následky chyb, ale i u dětí, jejichž rodiče mají perfekcionistické standardy. V literatuře se jasně rozlišují vnitřně motivované cíle zaměřené na proces učení se a externě motivované cíle zaměřené na výsledek, cenu či uznání ze strany ostatních. Zaměření se rodičů na výsledek místo na proces učení se může způsobit perfekcionistické standardy. G. L. Flett aj. kromě role rodičů zdůrazňují ještě i osobnost dítěte a jeho okolí:

Graf č. 6¹⁷⁶ Faktory, které působí na rozvoj perfekcionistických standardů



¹⁷⁴ STOEBER, J. a EISSMAN, U. Perfectionism in young musicians: relations with motivation, effort, achievement and distress. *Personality and Individual Differences*, č. 43, 2007, s. 2182-2192.

¹⁷⁵ SLANEY, R. B. a ASHBY, J. S. Perfectionists: study of a criterion group. *Journal of Counselling and Development*, č. 74, 1996, s. 393-398.

¹⁷⁶ FLETT, G. L., HEWITT, P. L., OLIVER, J. M. a MACDONALD, S. Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In FLETT, G. L. a HEWITT, P. L. *Perfectionism: Theory, research and treatment*. Washington: American Psychological Association, 2002, s. 108. ISBN 1-55798-842-0.

Perfekcionismus je v korelaci i s řadou jiných vlastností včetně trémy a nízkého sebevědomí, což potvrzuje několik výzkumů. Studie C. L. Dewse a M. S. Willimse ukázala, že studenti hudby mají perfekcionistické standardy způsobené nejen tlakem hudební komunity, ale i měřítky úspěchu, které si studenti sami nastavili již v dětství.¹⁷⁷

L. M. Sinden¹⁷⁸ zkoumala 138 studentů hry na nástroj a zjistila stejně jako D. T. Kenny, P. Davis a J. M. Oates¹⁷⁹ ve svém výzkumu sborových zpěváků, že dimenze perfekcionismu vysoce koreluje s trémou.

S. Mor aj.¹⁸⁰ zkoumali perfekcionismus u profesionálních hudebníků. Výsledky ukázaly, že umělci s vyššími osobními standardy („*Vždy musím zahrát nejlépe, jak mohu*“) mají silnější pocit trémy a jsou méně spokojeni se svým výkonem než ti, kteří neměli v těchto bodech vysoké skóre.

5.3.3 Typ rodičovství a první koncertní zkušenosti

Mnozí autoři zkoumali vliv rodičů a rodinných vztahů na první zkušenosti s trémou. Rodiče nadaných žáků často tlačí na své děti, aby dosáhly co nejlepších výsledků. Prosazováním svých ambicí tak u nich nevědomky podporují zvyšování úrovně trémy a perfekcionistických standardů. Příliš starostliví nebo k trestu orientovaní rodiče, kteří nepěstují nezávislost dítěte v procese učení se, podporují vznik trémy.

K. Ablard a W. Parker¹⁸¹ zkoumali vztah mezi perfekcionismem a cíli rodičů týkajících se jejich dětí. Většina ze 127 zkoumaných rodičů řekla, že primárně pěstují vnitřně motivované učení a cíle zaměřené na proces učení se a ne na výsledky. Děti rodičů orientovaných primárně na výsledky

¹⁷⁷ DEWS, C. L. a WILLIAMS, M. S. Student musicians' personality styles, stresses and coping patterns. *Psychology of Music*, č. 17, 1989, s. 37-47.

¹⁷⁸ SINDEN, L. M. Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping styles, self-efficacy and self-esteem. *Dissertation Abstracts International*, č. 60 (3-A), 0590, 1999.

¹⁷⁹ KENNY, D. T., DAVIS, P. a OATES, J. M. Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 18(6), 2004, s. 757-777.

¹⁸⁰ MOR, S., DAY, H. I., FLETT, G. L. a HEWITT, P. L. Perfectionism, control and components of performance anxiety in performing artists. *Cognitive Therapy and Research*, č. 19, 1995, s. 207-225.

¹⁸¹ ABLARD, K. a PARKER, W. Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*. 26. vyd, č. 6, 1997.

měly významně vyšší dysfunkční perfekcionistické standardy (posedlost chybami, pochybnost, strach z hodnocení) než děti rodičů primárně orientovaných na proces učení se.

K. M. Pahl aj.¹⁸² zjistili, že vysoká úroveň stresu rodičů může být indikátorem vzniku úzkosti u dítěte v období raného dětství.

V literatuře se objevuje několik typů rodičovství, které způsobuje sociálně úzkostlivé chování u dětí:

- Dominantní typ s vysokými nároky. Děti nedostávají žádnou pozitivní zpětnou vazbu týkající se svého výkonu a obávají se, že se jejich rodiče budou stydět, jestli něco nedopadne dobře. Proto mají často nerealistická očekávání od sebe sama.
- Lhostejní a nedbalí rodiče jsou fyzicky a psychologicky nepřítomní, dítě se musí starat samo o sebe.
- Hodní rodiče s existenčními problémy. Takoví rodiče se snaží, ale kvůli okolnostem a vlastním problémům přenášejí svou vlastní úzkost a stres na dítě.
- Příliš starostliví rodiče, kteří na dítě přenášejí svoji vlastní úzkost způsobenou neschopností vyrovnat se s každodenními problémy.

U dětí přísných, náročných a autoritářských rodičů existuje větší pravděpodobnost vzniku trémy než u těch ostatních, protože takové děti musejí velmi pečlivě kontrolovat své chování, aby získaly podporu rodičů nebo aby se alespoň vyhnuly trestu. Očekávání rodičů také může zvýšit jejich nesmělost a rozpačitost ve veřejném kontextu, protože se dítě primárně soustředí na pozorování a hodnocení svého chování před ostatními (B. Klonsky, C. Dutton a C. Liebel¹⁸³). Pokud si dítě uvědomuje, že se rodič neustále obává názorů a hodnocení jiných, začne napodobovat jeho chování a považovat ho za hlavní princip sociální interakce.

Nejen rodičovská podpora, ale i první koncertní zkušenosti dítěte mohou mít rozhodující účinek na jeho další zkušenosti s trémou. První zážitky neúspěchu a selhání mají významnou roli pro

¹⁸² PAHL, K. M., BARRETT, P. M. a GULLO, M. J. Examining potential risk factors for anxiety in early childhood. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 26, 2012, s. 311-320.

¹⁸³ KLONSKY, B., DUTTON, C. a LIEBEL, C. Developmental antecedents of private self-consciousness, public self-consciousness and social anxiety. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, č. 116, 1990, s. 273-297.

vznik trémy. O. Kondáš z rozhovorů s absolventy hudebních akademií zjistil, že jejich zkušenosti s trémou pocházejí z období středního školního věku mezi devátým a jedenáctým rokem. Tyto zkušenosti se týkaly zejména veřejných koncertů a méně často zkoušek. „Nechybí mezi nimi ani vzpomínky na brečení, bolesti hlavy, žaludeční bolesti a známé „reprodukční okno“. Jsou to dostatečně silné zážitky na to, aby při následující příležitosti vyvolaly obavy z podobného stavu.“¹⁸⁴

Vzpomínky na prožití strachu se uchovávají v amygdale, mozkové struktuře, která je, jak jsme již uvedli, umístěna ve střední části spánkového laloku. Hraje hlavní roli ve formování a uchování paměťových stop spojených s emočními prožitky a významně ovlivňuje chování při strachu. První negativní zkušenosti s vystupováním jsou pevně a dlouhodobě uchované, o čemž svědčí živé vzpomínky hudebníků na tento okamžik. Autorka D. T. Kenny¹⁸⁵ požádala profesionální hudebníky, aby popsali svůj první zážitek s trémou. Emoce a intenzita projevu při popisování tohoto zážitku naznačují, že vzpomínky na něj jsou tak živé a jasné, jako kdyby se stal včera. Z toho vyplývá, že minulé zážitky stejně jako strach z nového a neznámého nesmíme zanedbat při úvahách o trémě jako formě naučeného strachu.

5.1.4 Sebeпоjetí a sebeúčinnost

S úrovní trémy také souvisí sebeпоjetí jedince, důvěra ve vlastní schopnosti a přesvědčení o tom, že se vystoupení povede a že splní očekávání a cíle hudebníka. *Sebeпоjetí* (self-concept) je pojetí sebe samého v celkových rysech v nejkompletnější možné míře.¹⁸⁶ Zahrnuje jedincův celkový dojem ze sebe sama: jak moc si jedinec věří, jak si sám sebe váží, jak je celkově kompetentní.

„Sebeпоjetí je představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; je zdůrazněná poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty má hodnotící a popisnou dimenzi, zahrnuje i kognitivní mapy. Je označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“; jeho součástí je sebedůvěra“.¹⁸⁷ M. C. J. Schmitt

¹⁸⁴ KONDÁŠ, O. *Tréma-strach ze skúšky*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1979, s. 70. ISBN 67-055-79.

¹⁸⁵ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011. s. 268-9. ISBN 0199586144.

¹⁸⁶ REBER, A. S. *Penguin dictionary of psychology*. Harmondsworth: Penguin Books, 1995, s. 701. ISBN 0-14-051280-2.

¹⁸⁷ HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 524. ISBN 80-7178-303-X.

definoval sebepojetí jako „soubor organizovaných a důsledných postojů k vlastní osobnosti a schopnostem“. ¹⁸⁸ M. Greenberg již v sedmdesátých letech popisoval nedostatek úspěchu mladých sborových zpěváků nerozvinutým self-conceptem. ¹⁸⁹

Důležitou složkou celkového sebepojetí je i pojem *self-efficacy*. Podle J. Mareše se v české odborné literatuře můžeme setkat s těmito variantami překladu tohoto pojmu:

Tabulka č. 3¹⁹⁰ České překlady pojmu self-efficacy

anglický termín	základ českého překladu	český překlad	autor/autoři
self-efficacy	sebedůvěra	sebedůvěra ve vlastní schopnosti	Urbánek a Čermák
	uplatnění	Sebeuplatnění	Janoušek, Vymětal
		vnímané sebeuplatnění	Janoušek
	účinnost/efektivita	Sebeúčinnost	Janoušek, Binarová a Dařílek
		vnímaná osobní účinnost	Hoskovcová, T.Mertin
		vnímaná vlastní účinnost	Hoskovcová
		percipovaná autoefektivnost	Janoušek
		obecná vlastní efektivita	Křivohlavý
	úspěšnost	přesvědčení o vlastní úspěšnosti	T. Mertin
	zdatnost	osobní zdatnost	Mareš, Gavora
		vnímaná osobní zdatnost	Mareš

¹⁸⁸ SCHMITT, M. C. J. *Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability*. Doktorská disertace. ProQuest Dissertations & Theses, 1979. Plný text (AAT 8009164).

¹⁸⁹ GREENBERG, M. Musical achievement and the self-concept. *Journal of Research in Music Education*, č. 18(1), 1970, s. 57-64.

¹⁹⁰ MAREŠ, J. *Může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků?* Sborník z konference „Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy. Masarykova univerzita v Brně, 2012, s. 12.

Nejčastěji se používá termínu „sebeúčinnost“, kterým se označuje stupeň důvěry ve vlastní schopnost dosáhnout určitého specifického cíle.¹⁹¹ Oproti sebepojetí je sebeúčinnost specifičtější. Jde o hodnocení sebe sama v konkrétní situaci. Jedinec zvažuje, jak je zdatný při provádění určité činnosti se záměrem dosáhnout určitého cíle.

Zahraniční badatelé v oblasti vzdělávání již dokázali souvztažnost mezi sebeúčinností a akademickými výsledky ve čtení (E. L. Usher a F. Pajares¹⁹²) a matematice (F. G. Lopez a R. W. Lent¹⁹³). V české literatuře nacházíme výzkum T. Urbánka a I. Čermáka „Self-efficacy dětí ve školní činnosti“¹⁹⁴ a výzkum I. Binarové a P. Dařílka „Výsledky škály sebeúčinnosti u studentů vysoké školy ve vztahu k některým dalším proměnným.“¹⁹⁵

Výzkumy v oblasti hudebního vzdělávání ukázaly, že sebeúčinnost značně ovlivňuje vystupování na veřejnosti. Percepce vlastní zdatnosti určuje, jak jedinec přemýšlí, co ho motivuje, jaké úkoly si vybírá, jak moc se bude snažit a jak dlouho v tom vytrvá. Vnímaná sebeúčinnost zvyšuje možnost úspěchu několika způsoby. Jedinci, kteří mají vysokou důvěru ve vlastní schopnosti, vnímají těžké úkoly jako výzvu, kterou musejí zvládnout, a ne jako hrozbu, jíž se musejí vyhnout. Takové osoby si stanoví náročné cíle, ke kterým se zavazují. Udrží stejnou úroveň snahy i v případě neúspěchu a v případě selhání se rychle vzchopí. Hudebníci s vysokou mírou percepce sebeúčinnosti připisují neúspěch nedostatečné přípravě a ne žádným nekontrolovatelným faktorům. K stresujícím situacím přistupují s jistotou, že mají dostatečné schopnosti je zvládnout a většinou mají všechno pod kontrolou. Takový přístup přináší lepší výsledky a snižuje úroveň stresu.

Na druhé straně hudebníci, kteří mají pochybnosti o vlastních schopnostech hrát na veřejnosti, se vyhýbají koncertům, které vnímají jako osobní hrozbu. Mají nízké aspirace a nezavazují se

¹⁹¹ BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4.

¹⁹² USHER, E. L., a PAJARES, F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, č. 31, 2006, s. 125-141.

¹⁹³ LOPEZ, F. G. a LENT, R. W. Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *Career Development Quarterly*, č. 41(1), 1992, s. 3-9.

¹⁹⁴ URBÁNEK, T. a ČERMÁK, I. Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti*. Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, CSc. Brno: Vydavatelství MU a PsÚ AV ČR, 1996, s. 101-113.

¹⁹⁵ BINAROVÁ, I. a DAŘÍLEK, P. Výsledky škály sebeúčinnosti u studentů vysoké školy ve vztahu k některým dalším proměnným. In *Psychologické poradenství na vysokých školách – sondy do problematiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996, s. 7-20.

dostatečně k cílům, které si sami nastavili. Místo toho, aby se soustředili na výkon, hudebníci s nízkou osobní vnímanou zdatností spíše rozebírají vlastní nedostatky a různé překážky, na které by mohli narazit. V případě neúspěchu se brzy vzdávají a potřebují hodně času, aby se z něho vzpamatovali. Neúspěšný výkon připisují nedostatku schopností, a proto velmi rychle ztrácejí sebedůvěru. Často se stávají obětmi stresu, trémy a deprese.

Podle A. Bandury¹⁹⁶ se na vzniku sebeúčinnosti podílejí čtyři zdroje informací: dosavadní zkušenosti, zástupné učení se při pozorování jednání jiných lidí (zejména vrstevníků), se kterými se jedinec porovnává, hodnocení jiných lidí a jejich verbální zpětná vazba a vnitřní procesy, zejména psychologický a fyziologický stav jedince.

Nejlepší způsob rozvíjení sebeúčinnosti jsou předchozí úspěšné výkony, protože opakované úspěchy posilují vnímanou zdatnost, zatímco opakované neúspěchy ji oslabují. Druhý způsob posilování pocitu sebeúčinnosti jsou informace, které poskytují sociální modely. Úspěch kolegy, který se dlouhodobě snažil a setrval, zvyšuje důvěru pozorovatele ve vlastní schopnost dosáhnout toho samého cíle. Třetí způsob posilování pocitu sebeúčinnosti se nejvíce používá v hudební výchově a vzdělávání. Jedná se o verbální zpětnou vazbu učitele či jiné autority. Hudebníci, kteří jsou verbálně přesvědčeni, že mají dostatečné schopnosti zvládnout určitou aktivitu, se více snaží a déle setrvávají ve svém úsilí. Zpětná vazba učitele však musí být realistická. Nerealistické povzbuzování pocitu sebeúčinnosti odezní s prvním zklamáním na pódiu. Verbální zpětnou vazbou se také může snížit pocit sebeúčinnosti. Hudebníci, kteří si myslí, že nemají dostatečné schopnosti zvládnout veřejné vystupování, se velmi často vyhýbají koncertům a lehce se vzdávají všech příležitostí vystoupit veřejně.

Hudebníci často interpretují vlastní somatický a emotivní stav jako příznak nedostatku schopností, a proto každý učitel musí bojovat s příznaky napětí svých žáků. Nálada také může ovlivnit percepci sebeúčinnosti, při čemž pozitivní nálada zvyšuje pocit sebeúčinnosti a negativní ho snižuje.

Klíčovou složkou percepce sebeúčinnosti nejsou jen emotivní a fyzické reakce na vystoupení, ale také interpretace těchto reakcí. Hudebníci s vysokým pocitem sebeúčinnosti interpretují svůj stav

¹⁹⁶ BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, č. 84(2), 1977, s. 191-215.

afektivního povzbuzení a mírného fyzického napětí jako usnadňující a ulehčující faktor pro své vystoupení, zatímco hudebníci, kteří mají pochybnosti o své účinnosti, považují tento stav za ohrožující. Pocit, že jsme schopni kontrolovat stresory, hraje klíčovou roli ve výskytu trémy. U hudebníků, kteří věří, že mají pod kontrolou všechny aspekty svého vystoupení, se nevyskytují negativní myšlenky. Tréma se častěji vyskytuje u těch, kteří mají pocit, že nejsou schopni ovládat potenciální potíže.

Vztah sebeúčinnosti a hudebního vystoupení povzbudil zájem mnoha výzkumníků. L. M. Sinden¹⁹⁷ svým výzkumem zjistila, že nízká úroveň sebeúčinnosti, nízké sebevědomí a dimenze perfekcionismu (nízké osobní standardy, obavy a pochybnosti o vlastních schopnostech realizovat určitou aktivitu) jsou významným indikátorem trémy. J. Eccles, A. Wigfield a U. Schiefele¹⁹⁸ se domnívají, že účast dětí ve věku od osmi do jedenácti let v hudebních aktivitách souvisí s jejich percepcí hudební sebeúčinnosti. S. G. Nielsen¹⁹⁹ předpokládá, že se norští studenti vysokých škol a akademií s větším pocitem sebeúčinnosti více snaží naučit nový a těžší hudební materiál než jejich kolegové s nižší percepcí sebeúčinnosti. Podle výzkumu J. McCormicka a G. E. McPhersona²⁰⁰ provedeném na 332 instrumentalistech, je sebeúčinnost jedním z nejlepších předpovědatelů výsledku výkonu. Autoři uvedli, že jedincovo posouzení svých vlastních schopností vystupovat na veřejnosti je důležitou složkou hudební sebeúčinnosti.

Ve studii z roku 2000 stejní autoři²⁰¹ uvedli, že studenti s vysokým pocitem sebeúčinnosti mají větší pravděpodobnost úspěchu v těžkých výkonných situacích, jako jsou např. zkoušky, než studenti, kteří mají stejné schopnosti, ale mají nižší očekávání od sebe sama. Způsob, jakým student přemýšlí o sobě, o úkolu a o veřejném výkonu, je stejně důležitý jako hodiny strávené

¹⁹⁷ SINDEN, L. M. Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, č. 60(3-A), 1999.

¹⁹⁸ ECCLES, J., WIGFIELD, A. a SCHIEFELE, U. Motivation to succeed. In EISENBERG, N. *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. 5. vyd. New York: Wiley, 1998, s. 1017-1095.

¹⁹⁹ NIELSEN, S. G. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, č. 32, 2004, s. 418-431.

²⁰⁰ MCCORMICK, J. a MCPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, č. 31, 2003, s. 37.

²⁰¹ MCPHERSON, G. E. a MCCORMICK, J. The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Psychology of Music*, č. 31(1), 2000, s. 37-51.

cvičením. K. S. Hendricks²⁰² ve svém výzkumu zjistila, že studenti s vysokým pocitem sebeúčinnosti jsou pozitivně ovlivněni jak negativní tak pozitivní zpětnou vazbou, podporou kolegů a úspěchem u ostatních studentů. J. R. Austin a W. P. Vispoel²⁰³ se podobně domnívají, že studenti s vysokým pocitem sebeúčinnosti přičítají svůj úspěch schopnostem a rodinné podpoře, zatímco studenti s nízkým pocitem sebeúčinnosti přičítají svůj neúspěch nedostatku schopností a vytrvalosti. Proto učitelé musejí přizpůsobit svůj styl výuky oběma skupinám studentů.

Z hlediska vzdělávacího dospěl A. Bandura k závěru, že existují tři úrovně působení sebeúčinnosti na vývoj studentových schopností:

- studentovo subjektivní posouzení své způsobilosti organizovat a uskutečňovat určité aktivity a dosahovat určitých cílů;
- učitelova vnímaná zdatnost, která pomáhá při motivování studentů, prosazování určitého stylu výuky a působí na akademické prostředí;
- přesvědčení fakulty o její kolektivní způsobilosti dosáhnout stanovených cílů působí na akademické výsledky jejích studentů.²⁰⁴

Sebevědomí jako součást sebepojetí, tedy představy jedince o vlastním já, také povzbudilo zájem mnoha výzkumných pracovníků. Zatímco sebepojetí je širší pojem, sebevědomí se týká vlastního hodnocení sebe sama. E. L. Wells a G. Marwell²⁰⁵ se pokusili definovat sebevědomí na základě dvou psychologických procesů: hodnocení, při němž se zdůrazňuje role kognice, a afektivních procesů se zřetelem na roli citů.

Výsledkem je definice sebevědomí, která vykazuje trojí pojetí. První a nejjednodušší způsob je definovat sebevědomí jako určitý postoj k určitému objektu, zahrnující pozitivní či negativní kognitivní, emocionální a behaviorální reakce. Druhý způsob definování sebevědomí je založený

²⁰² HENDRICKS, K. S. *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event*. Doktorská disertace. ProQuest Dissertations & Theses, 2009. Plný Text (AAT 3362920).

²⁰³ AUSTIN, J. R. a VISPOEL, W. P. How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, selfconcept and achievement. *Psychology of Music*, č. 26, 1998, s. 26-45.

²⁰⁴ BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, č. 28 (2), 1993, s. 117-148.

²⁰⁵ WELLS, E. L. a MARWELL, G. *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage, 1976, s. 62. ISBN 9780803903944.

na konceptu nesrovnalosti mezi reálným (co jedinec je) a ideálním (jakým by jedinec chtěl být) vlastním já. Čím bližší jsou reálné a ideální já, tím vyšší je úroveň sebevědomí. Třetí způsob definování se zaměřuje na psychologické reakce jedince vůči sobě samému spíše než na samotný postoj. Tyto reakce mohou být pozitivní či negativní, což znamená, že jedinec akceptuje nebo neakceptuje sebe sama.

Podle D. Sedláčkové²⁰⁶ můžeme dělit sebevědomí na:

- celkové sebevědomí, které zahrnuje vnímání vlastních kompetencí a aspirací;
- situační sebevědomí, které vyplývá ze srovnání výkonových možností se specifickými úkoly nebo konkrétními podmínkami.

Konceptem sebevědomí se zabývali mnozí vědečtí pracovníci v oblasti hudebního vzdělávání. K. S. Hendricks²⁰⁷ definovala sebevědomí jako na citech závislé hodnocení vlastních hudebních hodnot. M. C. J. Schmitt²⁰⁸ se domnívá, že se úroveň hudebního sebevědomí liší v závislosti na úspěchu studenta a na jeho zapojení se do hudebně vzdělávacích programů. Čím úspěšnější byl student v těchto programech, tím vyšší byla úroveň jeho sebevědomí.

Korelaci mezi sebevědomím a trémou u hudebníků již potvrdilo několik bádání (J. Clark a H. Arkowitz²⁰⁹; C. Geist a S. Borecki²¹⁰; W. Jones, J. Cheek a S. Briggs²¹¹ a M. Leary a R. Kowalski²¹²). B. Klonsky aj.²¹³ uvádí, že stejné psychologické procesy, které působí na snižování sebevědomí, hrají roli i ve vytváření tendencí vůči trémě.

²⁰⁶ SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2685-4.

²⁰⁷ HENDRICKS, K. S. *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event*. Doktorská disertace. ProQuest Dissertations & Theses, 2009. Plný text: (AAT 3362920).

²⁰⁸ SCHMITT, M. C. J. *Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability*. Doktorská disertace. ProQuest Dissertations & Theses, 1979. Plný text (AAT 8009164).

²⁰⁹ CLARK, J. a ARKOWITZ, H. Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance. *Psychological Reports*, č. 36, 1975, s. 211-221.

²¹⁰ GEIST, C. a BORECKI, S. Social avoidance and distress as a predictor of perceived locus of control and level of self-esteem. *Journal of Clinical Psychology*, č. 38, 1982, s. 611-613.

²¹¹ JONES, W., CHEEK, J. a BRIGGS, S. *Shyness: Perspectives on research and treatment*. NY: Plenum Press, 1986. ISBN 0306420333.

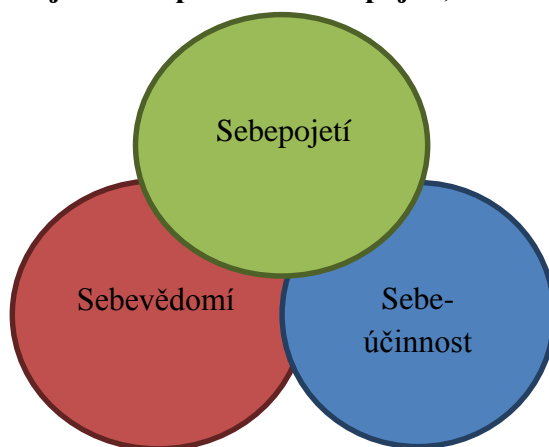
²¹² LEARY, M. a KOWALSKI, R. The interaction anxiousness scale: Construct and criterion related validity. *Journal of Personality Assessment*, č. 61, 1993, s. 136-146.

²¹³ KLONSKY, B., DUTTON, C. a LIEBEL, C. Developmental antecedents of private self-consciousness, public self-consciousness and social anxiety. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, č. 116, 1990, s. 273-297.

Hudebník s vysokou predispozicí k trémě má relativně špatný postoj k sobě samému. Úroveň trémy je vysoká, pokud interpret pochybuje o svých schopnostech vystupovat na veřejnosti. Tato korelace nemá nic společného se skutečnými schopnostmi hudebníka, ale s jeho percepcí těchto schopností. M. Rosenberg zkoumal sebevědomí 5000 žáků středních škol a zjistil, že vysoká úroveň trémy je spojena s nízkou úrovní sebevědomí.²¹⁴

Sebepojetí, sebeúčinnost a sebevědomí jsou vzájemně propojeny: osobně vnímaná účinnost působí na sebevědomí, které ovlivňuje sebepojetí jedince.

Graf č. 7 Zobrazení vzájemného působení sebepojetí, sebevědomí a sebeúčinnosti



5.4 Nedostačující příprava jako příčina trémy

Chybná nebo nedostačující příprava je jedna z důležitých příčin trémy. Mnozí hudebníci se v týdnu před koncertem ještě potkávají s technickými potížemi, paměťovými výpadky a interpretačními nejistotami. Občas se zdá, že skladba je příliš složitá nebo nepřiměřená studentovým nynějším schopnostem. Hudebníci, kteří podléhají obavám, že se na koncertě něco nepovede, většinou považují důkladnou přípravu za klíčový činitel úspěchu. Důkladně zpracovaná skladba je jedním z největších nepřátel trémy. Proto mnozí badatelé zkoumali, zda kvalitnější příprava umožňuje úspěšnější provedení skladby i ve stresujících situacích. Dva výzkumy (D. L. Hamann²¹⁵ a

²¹⁴ LEVITT, E. E. *The psychology of anxiety*. London: Paladin, 1971, s. 190.

²¹⁵ HAMANN, D. L. An assessment of anxiety in instrumental and vocal performers. *Journal of Research in Music Education*, č. 30, 1982, s. 77–90.

D. L. Hamann a M. Sobaje²¹⁶) prokázaly, že lépe připravení studenti a studenti s většími výkonnými zkušenostmi podávají výrazně lepší výkon ve stresových situacích. Spoléhají se na svou přípravu a tréma je pro ně motivujícím faktorem, který zlepšuje kvalitu výkonu.

Podle D. Reubarta²¹⁷ hudební nejistota, která způsobuje trému, vzniká ze dvou příčin:

- nedostačující hudební představivost a nerozvinutá tonální paměť jako jeden z nejčastějších důvodů selhání při hře z paměti;
- fyzické/technické potíže (slabá koordinace, nekompatibilní fyzická struktura a technika, která ignoruje důležitost váhy z ramene a relaxace při hraní).

Chyby jsou jak pro studenta, tak i pro pedagoga nejčastějším ukazatelem nedostačující přípravy. Mnozí studenti pořád věří, že na pódiu je možné podat úplně dokonalý výkon, i když praxe dokázala, že živé vystoupení bez chyb téměř není možné. „Dokonalé nahrávky, které studenti poslouchají, vytvářejí mylný dojem, že je bezchybné hraní běžná věc, ale množství úprav, které jsou pro dosažení této dokonalosti nezbytné, jasně ukazuje, že jsou takové nahrávky velmi nepřírozené.“²¹⁸

Proto studenti obecně věří, že chyby je nutné opravit hned, jak se vyskytnou, ale při tom zřídka přemýšlejí o jejich významu a důležitosti. Dlouholetou praxí jsme došli ke stejnému závěru jako P. G. Salmon a R. G. Meyer²¹⁹, kteří uvedli několik činitelů, více či méně zřejmých, které se podílejí na vzniku chyb při veřejném vystupování:

- volba nepřiměřeného tempa;
- špatně přečtený notový zápis;

²¹⁶ HAMANN, D. L. a SOBAJE, M. Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, č. 11, 1983, s. 37-50.

²¹⁷ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 29. ISBN 0306762536.

²¹⁸ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1. vyd, 1998, s. 54. ISBN 978-0787943783.

²¹⁹ Tamtéž.

- kontrola příliš drobných částí hudební struktury (vědomou kontrolu je potřeba směřovat k důležitým bodům a větším celkům);
- nepřiměřený repertoár;
- svalové napětí během hry;
- neschopnost soustředění pozornosti během hry.

Technické chyby jsou často spouštěčem negativních myšlenek, které jen odvádí pozornost hráče od hudby. Mnohé z těchto technických chyb nebyly vyřešené v procesu přípravy, protože studenti místo detailní analýzy problematiky skladby velmi často hledají krátkodobá řešení, která osvojují nesmyslným a bezduchým opakováním částí skladby, což jen zvyšuje pocit napětí. Proto je analýza chyb velmi důležitým způsobem porozumění této dimenzi výkonných schopností.

5.4.1 *Technické potíže a nedostatečná sluchová kontrola*

„Nejsi muzikální, když hraješ kusy namáhavě až do konce s očima úzkostlivě upřenýma na noty. Nejsi muzikální, když zůstaneš trčet (když ti někdo náhodou obrátí dvě strany) a nedovedeš si pomoci. Jsi však muzikální, když při novém kusu tušíš, co asi přijde a při známém to víš z paměti-zkrátka, když máš hudbu nejen v prstech ale i v hlavě a v srdci.“ R. Schumann²²⁰

Mechanické pojetí cviku je věcí minulosti. „Při hře na klavír nejde tolik o postavení ruky jako spíše o postavení hlavy.“²²¹ Česká klavíristka a významná hudební pedagožka V. Jůzlová zdůrazňuje důležitost koncentrace, sebekontroly pohybů a uvědomělosti při práci na hudebním dílu, protože nedostatečná uvědomělost fyzické zpětné vazby, kterou nám poskytují svaly během hraní, může způsobit nadměrné svalové napětí na pódiu. Existuje mnoho příkladů nadaných hudebníků, kteří trpěli bolestí svalů, způsobených špatnými cvičebními návyky, což v mnoha případech ukončilo jejich výkonné ambice. Nejznámější z nich jsou klavíristi Gary Graffman a Leon Fleischer, kterým bolesti rukou vážně omezily kariéru.²²²

²²⁰ JŮZLOVÁ, V. *Práce u klavíru: Psychická regulace pohybů a některé otázky cviku v klavírní hře*. Praha: Editio Supraphon. 1. vyd, 1982, s. 168.

²²¹ Tamtéž, s. 39.

²²² SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 20. ISBN 978-0787943783.

I když technické potíže většinou vyplývají z nepřiměřeného způsobu přípravy, D. Reubart hledá příčiny trémy spíše v hudebním než v technickém aspektu přípravy a věří, že technické chyby jsou spíš následkem než příčinou problému.²²³ Pedagogové často zanedbávají ztuhlé a nekoordinované pohyby při hraní, které se stávají obecným vzorem. Důležitým zdrojem napětí je i nepřirozená pozice rukou, paží a prstů. Reubart se domnívá, že za poslední dvě století vzniklo „velké množství nesmyslů týkajících se pozice rukou. Kolik jen zbytečného napětí při hře na klavír vytvořil přístup jablíčko v ruce“²²⁴. Připomíná, že hlavním úkolem pedagoga je zjistit studentovy vlastní mechanické přednosti, a ne ho nuceně udělat obětí pro něj nepřiměřeného způsobu hraní.

Autor G. Klickstein²²⁵ uvádí, že technické potíže mohou způsobit tři druhy chyb:

- Malé nepřesnosti, jako například sklouznutí prstu u instrumentalistů nebo nepřesný zpěv u zpěváků. Tohle jsou nejčastější chyby, kterých si publikum většinou ani nevšimá, ale jež mohou být spouštěčem trémy. Mnozí hráči se během hraní nemohou zbavit zafixovaných myšlenek o těchto nepřesnostech. Místo toho, aby přemýšleli o následující frázi, vracejí se k svým chybám, což zvyšuje napětí a způsobuje další chyby.
- Technické chyby, které jsou posluchačům více rozpoznatelné. Takové chyby mohou překvapit hráče a jsou velmi nebezpečné, protože mohou na chvíli zastavit hru.
- Technický rozpad (ztratit kontrolu nad hlasem, upustit smyčec či přeskočit část skladby). Takové chyby vyžadují velké úsilí a silnou psychiku, aby hráč byl schopen pokračovat ve hře.

Tendencí 19. a první poloviny 20. století bylo zanedbávat zvukovou kontrolu během výuky, obzvláště na nižší úrovni vzdělávání. Tento fakt může být další příčinou nejistot při hře na pódiu. „Naneštěstí velké množství pedagogů pořád hudbu považuje za zrakové namísto zvukového umění.“²²⁶ Rozpoznávání symbolů (not) se učí mnohem dřív, než student získal dostatečné

²²³ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 122. ISBN 0306762536.

²²⁴ Tamtéž, s. 145.

²²⁵ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 194-195. ISBN 0195343131.

²²⁶ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 110. ISBN 0306762536.

zkušenosti se zvukem a expresí. Proto se mnozí studenti na pódiu spoléhají na své svaly spíše než na své uši.

Hudební pedagogové neustále řeší otázku, kdy se začít učit noty. G. E. McPherson a A. Gabrielsson²²⁷ se domnívají, že notace se v dnešní době učí velmi brzy možná proto, že mnozí učitelé věří, že začátečníci, kteří se učili hrát podle sluchu, nikdy nedosáhnou stejné úrovně čtení z listu jako děti, kteří se učily číst noty od začátku. Zdůrazňování notace a nedostatek příležitostí pro hru podle sluchu omezuje celkové hudební dovednosti nutné pro dlouhodobou úspěšnost hudebníka. Tato „posedlost notami“ je velmi běžná v západní společnosti, kde se považuje za nejhorší, co pedagog může říct o studentovi, že neumí číst noty. „Často jim nezáleží na tom, zda student, který rozpoznává noty více či méně přesně, vůbec z nich vytváří hudbu,“ píše D. Reubart.²²⁸ Mnozí studenti jen slyší hudbu během cvičení, ale nenaslouchají jí, a proto se ani během vystoupení nemohou soustředit na hudební hodnoty.

Při experimentu na Univerzitě British Columbia v roce 1981, 24 klavíristů dostalo za úkol zahrát naučenou skladbu bez zvukové zpětné vazby (neslyšeli to, co hráli) a se zvukovou zpětnou vazbou. Nezávislá porota porovnála obě nahrávky a nenašla mezi nimi žádné významné rozdíly. Studenti vůbec nespolehali na zvukovou, ale jen na hmatovou zpětnou vazbu.²²⁹ V. Jůzlová proto hovoří o tzv. *teorii slyšící ruky* a zdůrazňuje důležitost sluchové zpětné vazby. „Ruka se musí stát výkonným orgánem sluchu a nikoli zraku. Vzdálenost, směr, intenzita pohybů musí být odhadovány nikoli okem, ale podle sluchu jako kdyby na konci každého prstu bylo umístěno jemně slyšící ucho.“²³⁰

Co hudebník poslouchá a o čem přemýšlí během hraní, je jedním z nejdůležitějších momentů v boji proti trémě. Mnozí autoři se domnívají, že pro dosažení špičkového výkonu je nutné na pódiu vědomě nepřemýšlet o notách a technice, která odvrací pozornost od hudby. Ta by měla být

²²⁷ McPHERSON, G. E. a GABRIELSSON, A. From sound to sign. In McPHERSON, G. E. a PARNCUTT, R. *Science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002, s. 109-115. ISBN 978-0195138108.

²²⁸ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 110. ISBN 0306762536.

²²⁹ Tamtéž, s. 71.

²³⁰ JŮZLOVÁ, V. *Práce u klavíru: Psychická regulace pohybů a některé otázky cviku ve klavírní hře*. Praha: Editio Supraphon. 1.vyd. 1982, s. 82.

studentovou prioritou. Vědomá kontrola techniky a pozice rukou a paží je nutná při cvičení, ale přemýšlení o prstokladu během interpretace technicky obtížného místa může jen přivodit potíže. Lokalizace not v takových místech přesahuje naši kapacitu vědomého zprostředkovávání, a proto je za tuto záležitost zodpovědné naše podvědomí. Soustřeďovat pozornost na činnosti, které nejsou v našich silách, by „nebylo účelné a bylo by to spíš na závadu než ve prospěch věci.“²³¹ D. Reubart proto dochází k závěru, že „jakákoliv vědomá kontrola techniky, toho můstku, který spojuje hudební myšlenky s jejich realizací během vystupování, jen odvrací pozornost od té nejvyšší priority.“²³² Ke zjištění myšlenkových pochodů během koncertu vyzpovídal Reubart několik významných klavíristů a získal zajímavé názory:

„Moje zkušenosti mi ukázaly, že úspěšný výkon záleží na míře, ve které se jedinec může odpojit od vědomé kontroly detailů, potíží, speciálních efektů atp. a dostat se do takového stavu, v němž emoce a hudba jako taková téměř zcela zaujmají jeho vědomí. Představuji si, že hudba žije během vystoupení... Během těžké pasáže se snažím nemyslet na jednotlivé noty a pohyby, ale na efekt, kterého chci touto pasáží dosáhnout. Jenom vřelost hudby může zahřát studené prsty a nesmíme myslet na každý prst a pohyb, jinak budeme paralyzováni. Ale to není lehce dosažitelné, protože během cvičení děláme všechno naopak, neboť musíme racionálně analyzovat všechny mechanické detaily.“²³³ (A. Kuerti, klavírista)

„Moje koncentrace je tak intenzivní, že ani nevím, na co se nejvíce soustřeďuji... možná na zvuk, samozřejmě, že se poslouchám. Mám v sobě tzv. vnitřní ucho, které reaguje na všechny nuance.“²³⁴ (R. Silverman, klavírista)

Z výše uvedeného docházíme k závěru, že by se hudebník měl během vystoupení vědomě věnovat dvěma aspektům hry, a to jsou:

- hudební hodnoty (sluchové představy, zvuk, nálada, atmosféra, linie a časování);
- hudební celek (souvislost a vzájemný vztah jednotlivých částí a celku).

²³¹ Tamtéž, s. 39.

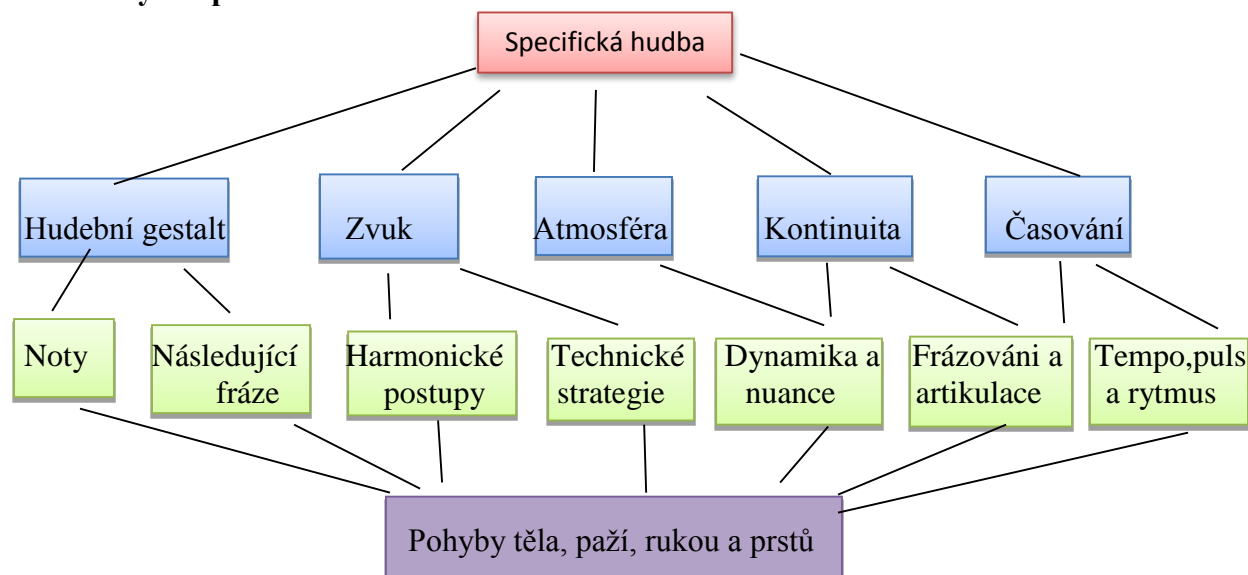
²³² REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 66. ISBN 0306762536.

²³³ Tamtéž, s. 42.

²³⁴ Tamtéž, s. 43.

K soustředění na zvuk a charakter určité skladby musí tedy hudebník odstranit z vědomí fyzické záležitosti. V tomto smyslu D. Reubart navrhnul hierarchickou organizaci aspektů vystoupení. Na vrcholu schématu se nachází to, co by mělo zůstat ve vědomí hráče, na dnu je uvedené, co by měl interpret nechat v podvědomí, ale jen během vystupování, nikoliv během cvičení.

Graf č. 8²³⁵ Hierarchická struktura aspektů hry, kterým by se hudebník měl vědomě věnovat během vystoupení



5.4.2 Hra z paměti jako příčina trémy

Pamětní osvojení skladby je nedílnou součástí každého sólového vystoupení v západní kultuře. Hudebník nejenže si musí zapamatovat náročný notový zápis a obtížné hudební struktury, ale musí být schopen ho interpretovat z paměti i v nejvíce stresujících situacích, protože pódium neumožňuje žádné hledání a zkoušení.

Klara Schumannová byla první klavíristka, která vystupovala na veřejnosti bez not v roce 1828. Slavný klavírista Franz Liszt z toho udělal dramatický rituál, který kritici nepřijali souhlasně zejména proto, že se hra z paměti v této době považovala za nevkusnou. Podle L. Bernsteina se

²³⁵ Tamtéž, s. 51.

teprve v 19. století začala považovat hra z paměti za vážnou praxi, a ne za prostředek pro vytváření senzací.²³⁶

Přestože hra z paměti má velký kulturní význam, proces memorizace a strategie, které hudebníci používají jak vědomě, tak i podvědomě, jsou málo probádané. A. Williamon tvrdí, že hraní z paměti může způsobit trému, a proto se ptá, proč se hudebníci vůbec učí skladby nazpaměť.²³⁷ Dochází k závěru, že jejich cílem není učinit dojem na posluchače, ale dopřát si úplnou volnost vyjadřování a lepší kontakt s publikem. Ve svém výzkumu Williamon nahrál interpretace Preludia ze Suity pro violoncello č. 1, 2 a 3 od J. S. Bacha v pěti rozlišných okolnostech, týkajících se memorizace a pozice notového pultu při hraní na veřejnosti. Padesát hudebníků a třicet šest posluchačů sledovalo uvedená videa s úkolem ohodnotit jejich obecnou kvalitu, technickou zdatnost a schopnost hudebníka komunikovat s publikem. Výsledky ukázaly, že hra z paměti byla ohodnocena lépe než hra z not a že viditelnost hudebníkovy obličeje pozitivně ovlivnila posluchače (při hře z not pult omezoval viditelnost). Také se ukázalo, že čas, strávený učením se z paměti, hudebníkům prospěl, a že většina dotazovaných upřednostňuje hru bez notového pultu.²³⁸

Hra z paměti je nejcitlivější právě na pódiu. Každý hudebník, bez ohledu na to, jak je úspěšný a zkušený, alespoň jednou zažil tzv. paměťový výpadek. Aby se vyhnuli takovému osudu, tráví mnozí interpreti hodiny bezduchým opakováním skladby a jejích částí. To však ještě nezaručuje bezchybné provedení na pódiu. „Příčinou je, že mnozí hudebníci se učí hrát z paměti především pomocí špiček prstů, které při zkouškách a koncertech nemají potřebnou fyziologickou autoritu. Ale i kdyby ji měly, stačil by negativní způsob myšlení, aby prstová paměť ztratila spolehlivost. Hrát z paměti je výraz, který bychom měli brát doslovně, nejprve paměť, potom pohybová realizace, ne obráceně.“²³⁹ Proto se pedagogové a výzkumní pracovníci již dlouho snaží odpovědět na otázku, jak probíhá a jak by měl probíhat proces memorizace. S. Gordon tvrdí, že pamětní učení se hudbě odlišuje od každodenního memorování, a to:

- obtížností materiálu;

²³⁶ BERNSTEIN, S. *With your own two hands: Self-discovery through music*. New York: Schirmer, 1981, s. 220. ISBN 978-0793557127.

²³⁷ RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002, s. 114. ISBN 9780521788625.

²³⁸ WILLIAMON, A. The value of performing from memory. *Psychology of Music*, č. 27, 1999, s. 84-95.

²³⁹ HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1990, s. 97. ISBN 80-7058-155-7.

- úrovní preciznosti;
- časovým omezením;
- úzkostí.²⁴⁰

Přestože hudebníci mají omezené časové možnosti k učení se zpaměti, dlouholetou praxí jsme, stejně jako autor G. Klickstein, došli k závěru, že každá skladba musí projít těmito fázemi:²⁴¹

- Analýza hudebního a technického obsahu. Studie S. Hallam²⁴², ve které autorka porovnávala cvičební návyky profesionálních hudebníků a studentů, ukázala, že profesionální hudebníci při učení se nazpaměť více spoléhají na analytické strategie a strukturu skladby, než studenti, kteří se učili skladby nazpaměť mechanicky opakováním.
- Zapamatování materiálu použitím různých druhů paměti: sluchové, vizuální a kinestetické. Hudebníci, kteří se spoléhají na jeden druh paměti (nejčastěji kinestetickou), mají na pódiu častěji potíže. Notový zápis, prstoklad a interpretace, naučená nevědomky, se velmi často zapomínají, protože mozek není schopen vyvolat informace, které nebyly vědomě naučené.
- Udržování naučené skladby, které vždy musí vycházet z hudby, celku a hudebních myšlenek, ne z dílčích problémů.
- Vybavování skladby musí být vědomé, multidimenzionální (technika, interpretace, struktura, frázování, nezávislost rukou, význam skladby) a pružné (během cvičení umožňuje změny tempa, artikulace, zvuku, dynamiky, na rozdíl od automatického provedení, které je omezené, neměnné a vytváří pocit nejistoty).

Použití vnitřních či vnějších strategií zapamatování může zlepšit následné vybavování skladby na pódiu. Tyto strategie mohou být fyzické (pozice, prstoklady, pohyby) či expresivní (frázování, dynamika nebo citový význam).

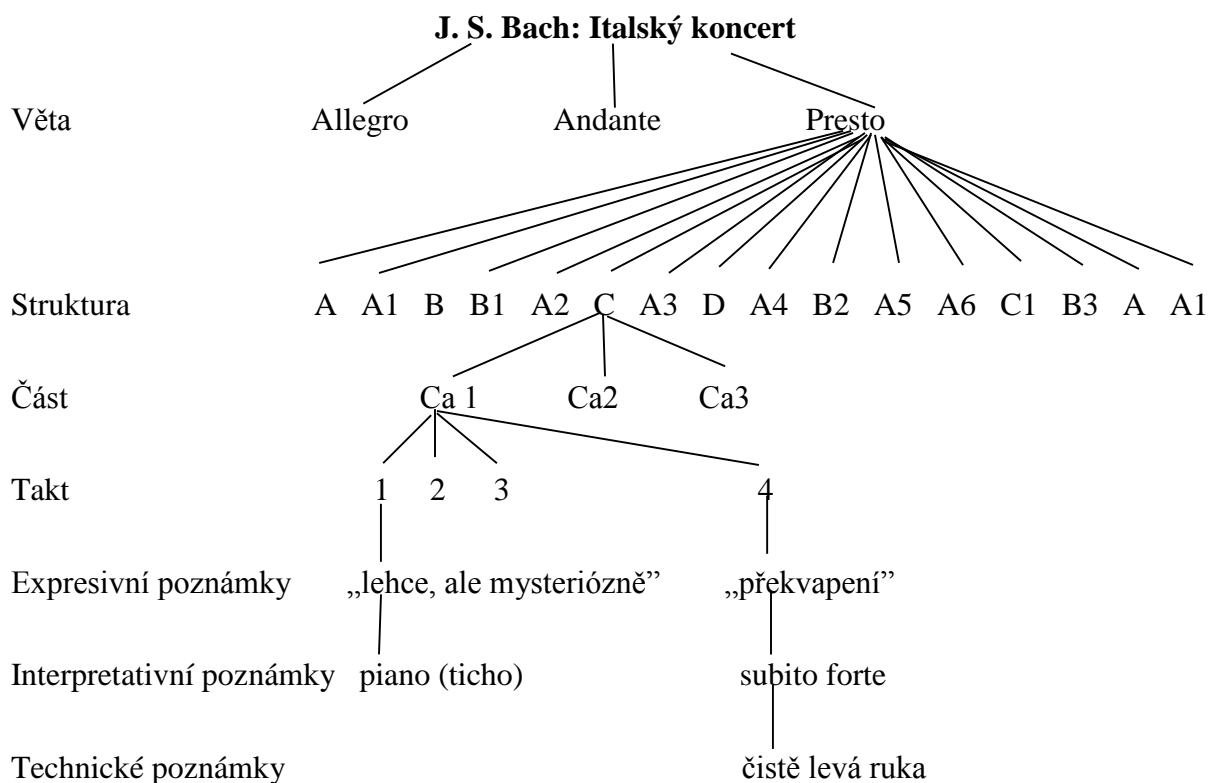
²⁴⁰ GORDON, S. *Mastering the art of performance: A primer for musicians*. Oxford University Press, 2010, s. 81. ISBN 978-0195398724.

²⁴¹ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 83. ISBN 0195343131.

²⁴² HALLAM, S. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In JORGENSEN, H. a LEHMANN, A. C. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, s. 89-107. ISBN 9788278530078.

R. Chaffin a G. Imreh²⁴³ systematicky pozorovali klavíristku Imreh, učící se nazpaměť Presto z Bachova Italského koncertu. Zjistili, že klavíristka označovala místa v notovém zápisu, která jí pomáhají zapamatovat si určitou část skladby. Uvedené poznámky byly expresivní (např. „lehce a mysteriálně“), interpretativní („nezapomeň na subito piano v tomto taktu“) nebo technické („pozor na skok“). Pomocí těchto poznámek se klavíristka mohla lehce přesunout z jedné části skladby na druhou, což také při učení se skladby nazpaměť procvičovala.

Graf č. 9²⁴⁴ Schematické zobrazení procesu přípravy skladby na memorování



Strategie zapamatování mohou být vnější či vnitřní jako je například cvičení bez nástroje nebo mentální nácvik. Jedním z nejčastějších způsobů zapamatování je rozpoznávání již známých vzorů (stupnice, arpeggia nebo sekvence). Toto rozpoznávání umožňuje rychlejší kategorizaci a pomáhá hudebníkovi si rychleji zapamatovat materiál.

²⁴³ CHAFFIN, R. a IMREH, G. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, č. 29, 2001, s. 39-69.

²⁴⁴ CHAFFIN, R. a IMREH, G. Practicing perfection: Piano performance as expert memory. *Psychological Science*, č. 4. American Psychological Society, 2002, s. 343.

A. C. Lehman²⁴⁵ se proto domnívá, že hudební materiál lze zapamatovat dvojím způsobem: náhodně opakováním nebo úmyslně se snahou. Když hudebník opakovaně přehrává skladbu, vytváří se mnoho propojených částí, při čemž každá z nich slouží jako spouštěcí mechanismus pro tu další. Když se kvůli trémě, technické chybě nebo paměťovému výpadku poruší tato kontinuita, není hudebník schopen navázat další část na tu právě odehranou. Takto funguje tzv. svalová paměť. Ta je často hlavním důvodem selhání na pódiu. Donucuje hudebníka každodenně opakovat skladbu v celku, protože jedině neustálé přehrávání zajišťuje udržování skladby v paměti. „Studenti často zažívají to, že jejich ruce zázračně umějí ve hraní pokračovat, ale jejich hlava ne. V tomto případě nemusí studentovi pomoci k překonání paměťového výpadku ani začít hrát skladbu znovu od začátku. Proto pro profesionální hudebníky není vhodné se na tento druh zapamatování spoléhat.“²⁴⁶ Svalová paměť umožňuje hudebníkovi zahrát technicky obtížné pasáže automaticky, ale vzhledem k tomu, že není vědomá, není dobré se na ni výhradně spoléhat, což potvrdili mnozí koncertní umělci. Leon Fleischer řekl: „Myslím, že prstová paměť je pro veřejné vystoupení nejméně spolehlivá, protože prst je ten, který vás první opustí.“²⁴⁷

Zkušení pedagogové doporučují učit se nazpaměť různými způsoby najednou. Sluchová paměť umožňuje hudebníkovi zvukovou představu skladby. Vizuální paměť předpokládá zapamatování pozic rukou a notového zápisu. Studenti si často pamatují přesnou pozici určité pasáže na vytisknuté stránce notového zápisu a používají prostorovou orientaci spíše než formální organizaci skladby. Čím je paměť nezávislejší na rukou, tím větší je pravděpodobnost vybavování skladby i ve stresových situacích. Zkušení umělci také zdůrazňují, že zapamatování není možné bez znalostí struktury a harmonie skladby. Mnozí se učí hrát z paměti úplně opačně: analýzou skladby bez nástroje, přepisováním jejích částí, rozdělováním na strukturálně logické části nebo zpíváním jednoho hlasu při hraní druhého.

Ve výzkumu se studenty a zkušenými hudebníky R. Aiello²⁴⁸ zjistila, že zkušení hudebníci jsou, na rozdíl od studentů, schopni vysvětlit, jakým způsobem se učili skladbu nazpaměť. Profesionální

²⁴⁵ LEHMANN, A. C. *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press, 2007, s. 118-120. ISBN 978-0195146103.

²⁴⁶Tamtéž, s. 118.

²⁴⁷ NOYLE, L. J. *Pianists on playing: Interviews with twelve concert pianists*. NJ: Scarecrow Press, 1987, s. 97.

²⁴⁸ AIELLO, R. Playing the piano by heart: From behaviour to cognition. In ZATORRE, R. J. a PERETZ, I. The biological foundations of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, č. 930, s. 389-393.

hudebníci používali všechny druhy paměti a studenti se více spoléhali na paměť svalovou. Studenti se učili skladbu nazpaměť v celku, při čemž zkušenější umělci spíše měli tendenci dělit skladbu na organizované oddíly.

Z rozhovorů s 22 hudebníky došla S. Hallam²⁴⁹ k závěru, že strategie memorování závisí i na obtížnosti skladby. Mnozí hudebníci konstatovali, že se při memorování krátkých a jednoduchých skladeb spoléhají na automatické procesy, zatímco při pamětním osvojování koncertu či sonáty využívají více analytický přístup. Nezkušení hudebníci v obou případech uvedli, že se při učení nazpaměť spoléhají výhradně na přehrávání a opakování skladby.

V procesu memorování hraje důležitou roli i druh skladby. Atonální skladby se nazpaměť učí složitě, protože se jedná o materiál, který většinou nemá nic společného s předchozími zkušenostmi hudebníka. Český klavírista Rudolf Firkušný řekl: „Když se učíte nazpaměť obtížná moderní díla, harmonie jsou mnohem komplikovanější a úplně nečekané. Proto to vyžaduje větší koncentraci.“²⁵⁰

K závěru je nutné připomenout, že živé vystoupení nemůže proběhnout bez chyb. Živé nahrávky velkých koncertních klavíristů nám neustále ukazují, že se chyby na pódiu stávají velmi často. Ale jsou velmi zdařile skryté ve středních hlasech nebo nahrazené podobnými harmoniemi, čímž docházíme k závěru, že znalosti struktury a harmonie jsou klíčovými zbraněmi v boji proti paměťovým výpadkům.

5.4.3 Chyby v cvičení

„Když jsem před několika lety poslouchal své studenty cvičit, došel jsem k závěru, že více času je proplýtváno ve cvičení než v jakékoli jiné lidské aktivitě.“²⁵¹

Tuto kapitolu úmyslně začneme příkladem velmi běžné praxe našich studentů, která většinou vede k tragickým výsledkům na pódiu.

²⁴⁹ HALLAM, S. The development of memorization strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, č. 14(1), 1997, s. 87-97.

²⁵⁰ NOYLE, L. J. *Pianists on playing: Interviews with twelve concert pianists*. NJ: Scarecrow Press, 1987, s. 84. ISBN 0810819538.

²⁵¹ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 81. ISBN 0306762536.

„Tara je dvacetiletá klavíristka, která doprovází tanečnice, občas vystupuje na koncertech a učí soukromě. Přišla mě poprosit o pomoc s něčím, co považovala za problém s memorizací: „Již od dětství mě trápí paměťové výpadky. Pokaždé, když hraji sólově, jsem na hraně,“ říkala.

Na naší první hodině mi hrála část Beethovenovy sonáty, a jak již jsem předpokládal, její paměť byla velice nejistá.

„Jak jsi se naučila tuto skladbu,“ zeptal jsem se.

„Nejsem si jistá,“ odpověděla mi. „Myslím si, že jsem ji zahrála vcelku několikrát, potom jsem hrála každou stránku několikrát, někdy rychle, někdy pomalu.“

„Jak jsi pracovala na frázích a na prstokladu?“

„Přišlo mi to všechno samo s tím hraním,“ odpověděla mi.

„A jak jsi se učila skladbu nazpaměť,“ zeptal jsem se.

„Přehrávala jsem ji, než jsem zjistila, že už nepotřebuji noty.“

„Dobře,“ řekl jsem. „Myslím, že jsme našli příčinu tvých potíží.“²⁵²

Z tohoto příkladu a z našich pedagogických zkušeností docházíme k závěru, že v boji proti trémě nesmí chybět důkladná příprava, bez ohledu na to, jaké jiné metody byly použity s cílem nastolení psychické rovnováhy. Nejdůležitější dovednost, která na hodinách musí být osvojena, je správný způsob cvičení. Studenti denně tráví hodiny cvičením, a tento čas se musí využít konstruktivně.

„Mnozí hudebníci nemohou vůbec hrát, nebo jsou o tom aspoň přesvědčeni, jestliže předtím několik hodin necvičili. I když cvičili celé měsíce čtyři nebo pět hodin denně, obávají se, že nebudou moci zahrát a nejsou daleko od pravdy, protože bezduchá cvičení nepřinášejí jistotu. Opakování chyb vede k tomu, že ztrácíme důvěru ve vlastní schopnosti.“²⁵³

Nedbalé cvičení na začátku je příčinou mnohých problémů, kterých se student potom nemůže lehce zbavit. Počet opakování určité skladby není tak důležitý jako přesnost a správnost při cvičení. Studenti často dále procvičují chyby, aniž by si to uvědomili.

²⁵² KLINKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 40-41. ISBN 0195343131.

²⁵³ HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1990, s. 124. ISBN 80-7058-155-7.

„Kolikrát jsem slyšel klavíristy cvičit nějakou pasáž s chybou, opakovat tu samou pasáž se stejnou chybou, opakovat ji znova se stejnou chybou, opakovat ji jednou zázračně bez chyby a potom pokračovat na další pasáž, kterou cvičili stejným způsobem.“²⁵⁴ Proto je jeden z klíčových úkolů pedagoga ukázat studentovi, jak cvičit, jak si nastavit zvládnutelné a přiměřené cíle a jak sledovat a kontrolovat vlastní pokroky.

Ve shodě s názorem autorky S. Hallam²⁵⁵ se domníváme, že cílem cvičení je nejen osvojování technických a interpretačních dovedností a zapamatování skladby, ale i překonávání trémy. Tyto technické, kognitivní a výkonné dovednosti se nemohou osvojit pouze opakováním skladby. Kvalita cvičení je nezbytná.

K. A. Ericsson²⁵⁶ naznačuje, že nejúčinnější proces učení nastává, když je úkol přesně vymezen, je vhodný pro konkrétního jedince a zpětná vazba pedagoga je přiměřená a poučná. Účinné cvičení předpokládá několik různých strategií, jako je například pomalé cvičení, používání metronomu, cvičení bez nástroje, identifikace těžkých míst a jejich analýza atp.

S. Hallam²⁵⁷ ve své studii zdůrazňuje důležitost metakognice při cvičení. Tento výraz naznačuje uvědomování si nejen technických či interpretačních záležitostí, ale i problémů, týkajících se procesu učení: koncentrace, plánování cvičení, kontrola pokroků a hodnocení sebe sama. Hallam uvádí, že studenti spíše používají jednoduché strategie cvičení, založené zejména na opakování skladby několikrát od začátku do konce, při čemž profesionální hudebníci používají složitější strategie jako například analýzu a plánování. Pedagogové by na hodinách měli učit své studenty metakognitivnímu přístupu cvičení a nabídnout vhodné strategie pro identifikaci těžkých míst, začlenění menších částí do celku, rozvíjení procesu sledování, kontroly a hodnocení pokroků a

²⁵⁴ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 83. ISBN 0306762536.

²⁵⁵ HALLAM, S. What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. In JORGENSEN, H. a LEHMANN, A. C. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, s. 179-231. ISBN 9788278530078.

²⁵⁶ ERICSSON, K. A. Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In JORGENSEN, H. a LEHMANN, A. C. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, s. 9-51. ISBN 9788278530078.

²⁵⁷ HALLAM, S. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In JORGENSEN, H. a LEHMANN, A. C. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997, s. 89-107. ISBN 9788278530078.

nastavení vhodných cílů. G. E. McPherson²⁵⁸ v tomto smyslu navrhuje trojdílný přístup s cílem rozvíjení studentových strategií cvičení: příprava na cvičení (nastavení zvládnutelných cílů, zvažování jiných způsobů cvičení, plánování cvičení), sledování pokroků (opravování chyb) a soustředění se na specifický cíl.

Pro dosažení uvedených cílů D. Reubart doporučuje:

- pomalé cvičení (žádné tempo není příliš rychlé, pokud je sledováno s plnou koncentrací; bez soustředění se i nejpomalejší tempo může být příliš rychlé);
- cvičení s jedním prstokladem pro ujištění pozic a snadnější zapamatování;
- hledání optimálního zvukového a rytmicko-agogického řešení, protože cvičení neslouží jen pro upevňování svalové paměti.²⁵⁹

K. Havas zdůrazňuje důležitost uvolněných, jemných a živých pohybů během cvičení a nutnost pevně stanoveného programu cvičení.²⁶⁰

Kromě osvojování dovedností se cvičením vytvářejí zvláštní pocity a fyzické reakce spojené s určitou skladbou. Tréma a pocity s ní spojené jsou velmi často důsledkem okolností, ve kterých student cvičil. Jestliže cvičil s napětím a s nepřiměřenou koncentrací, pravděpodobně se to odrazí i na jeho veřejném výkonu. Podle P. G. Salmona a R. G. Meyera²⁶¹ se během cvičení učí nejen hudba, ale i tzv. styl cvičení. Například pomalé a systematické cvičení se stává součástí vlastního stylu stejně jako čas strávený cvičením.

Další důležité otázky, které vytvářejí vlastní styl cvičení, se týkají:

- jedincova přemýšlení během cvičení;
- obsahu jeho myšlenek;

²⁵⁸ McPHERSON, G. E. What type of practice makes a student perfect? *Proceedings of the Australian Society for Music Education XII National Conference*. University of Sydney, Austrálie, 9-13 červen 1999, s. 149-155.

²⁵⁹ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 84. ISBN 0306762536.

²⁶⁰ HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1990, s. 124. ISBN 80-7058-155-7.

²⁶¹ SALMON, P.G. a MEYER, R.G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 100. ISBN 978-0787943783.

- napětí svalů;
- uvědomování tohoto napětí atp.

Přesnost a správnost cvičení vyžadují neustálou pozornost, koncentraci a disciplínu. D. Reubart jako největší problém uvedl „pokusení ochutnat dort dříve než je upečený.”²⁶² Studenti musejí odolat tomuto pokušení a nepřehrávat skladbu dříve, než jsou si jisti svou přípravou.

²⁶² REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 81. ISBN 0306762536.

6 Metody prevence trémy

„Když se tréma stane neudržitelně radikálním problémem, co můžeme udělat, abychom ji zmírnili? Musíme se smířit s větou, kterou často slyšíme, když se mluví o talentu: „bud' můžeš, nebo nemůžeš hrát veřejně?“ Nejsem připraven akceptovat takový cynický názor.“²⁶³

Jak studenti, tak i pedagogové by si měli položit otázku, zda existují nějaké nedostatky v jejich zkušenostech nebo v technice, kvůli kterým pak snadněji podléhají trémě? Jak se student zmiňuje o procesu přípravy a o cvičení? Hovoří o trémě? Opakuje obtížnou pasáž několikrát, aniž by promyslel, co dělá a jak? Cvičí student s přístupem „pokud to místo opakuji párkrát bez chyby, bude to v pořádku“? Odpovídá repertoár technické vyspělosti studenta a jeho osobnosti? Má student dostatek příležitostí hrát veřejně? Je jeho vystupování na veřejnosti postupné a pravidelné nebo nečekané a výjimečné? Jaké jsou nejzávažnější osobní faktory způsobující trému a jak tyto překážky odstranit?

V následující kapitole se pokusíme odpovědět na některé z těchto otázek, poskytnout souhrn nejčastěji používaných prevenčních metod a vyvrátit obecně přijatou myšlenku, která se neustále šíří našimi učebnami, že tréma je rys osobnosti, který vzdělávací systém nemůže ovlivnit. Takové názory mohou být nejen demotivující pro studenty, ale také umožňují našim pedagogům vyhýbat se zodpovědnosti a připisovat všechny potíže studentovým vrozeným nedostatkům. Proto tento souhrn prevenčních metod má dva hlavní cíle:

- poskytnout jak studentům, tak i pedagogům užitečné vodítko k psychologickým a praktickým způsobům prevence trémy;
- povzbudit pedagogy, aby přehodnotili svůj přístup k trémě a uvědomili si, že pěstování pozitivního a zdravého postoje k veřejnému vystupování je jednou z klíčových složek profesionální hudební výchovy.

²⁶³ Tamtéž, s.121.

Kultivace vysoce rafinovaných hudebních dovedností vyžaduje rovnováhu mezi fyzickými schopnostmi a zdravým přístupem k veřejnému vystupování. Abychom dosáhli tohoto cíle, je nutné naučit se ovládat stres, který je nevyhnutelnou součástí života každého výkonného umělce. Výběr vhodného pedagoga často může být tou klíčovou složkou úspěchu. Pedagog často rozhoduje, jestli mladý student bude pokračovat v kariéře výkonného umělce nebo ne. Ačkoli pedagog může pomoci studentovi, aby se vypořádal s praktickými a psychologickými potížemi, které veřejné vystupování přináší, však může zničit potenciálně úspěšnou kariéru tím, že ignoruje nebo podporuje studentovy potíže na koncertním pódiu.

W. Brodsky a J. A. Sloboda²⁶⁴ zdůrazňují mezi metodami, které se osvědčily jako úspěšné v boji proti trémě: Alexandrovu techniku, autogenní trénink, zaměřování pozornosti na určitý cíl, kognitivní systematickou desenzitizaci, vyvíjení mimohudebních zájmů a zálib, vystavování se koncertním situacím, mentální trénink, svalovou relaxaci, pozitivní sebevyjadřování a systematické cvičení. Všechny uvedené metody mají stejný cíl: snížit negativní účinky trémy. Rozdíl mezi nimi je v tom, jakým způsobem se snaží dosáhnout tohoto cíle. Behaviorální terapie se pokouší odstranit chování, která udržují trému, jako je například vyhýbání se koncertům. Relaxační techniky činí to samé kontrolou symptomů a kognitivní terapie se snaží normalizovat skryté myšlenky, které způsobují a udržují trému.

Ve výzkumu M. Wolfe²⁶⁵ měli profesionální i amatérští hudebníci za úkol identifikovat své účinné strategie v boji proti trémě. Ze 478 strategií, které jim Wolfe navrhla, se dvě třetiny respondentů soustředilo na emoce (uklidňování se) a jedna třetina na problém (kvalitní příprava a zapamatování skladeb). Ti, kteří se soustředili převážně na strategie založené na kontrole emocí, byli více rozrušení, ale měli vyšší sebevědomí. Na druhé straně ti, kteří se věnovali převážně problému, měli během vystoupení méně rušivé myšlenky. Tento výzkum proto podporuje tvrzení, že každá strategie může být účinná pro jiný aspekt trémy.

²⁶⁴ BRODSKY, W. a SLOBODA, J. A. Critical trial of a music generated vibrotactile therapeutic environment for musicians: main effects and outcome differences between therapy subgroups. *Journal of Music Therapy*, č. 34, 1997, s. 2-32.

²⁶⁵ WOLFE, M. L. Coping with musical performance anxiety: problem-focused and emotion-focused strategies. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 5, 1990, s. 33-36.

J. Kulka²⁶⁶ shrnul praktické zásady, jež lze využít při zvládnání trémy, do dvou skupin podle toho, z jakého teoretického rámce vycházejí. V první skupině jsou takové zásady, které vycházejí z pojetí trémy jako vnitřního psychického konfliktu. Zvládnutí trémy je pak založeno na likvidaci tohoto konfliktu tak, že odstraníme nebo snížíme význam únikového reaktivního komplexu a posilujeme reaktivní komplex přiblížení. Druhá skupina psychologických zásad vychází z pojetí trémy jako naučeného strachu.

Výběr vhodné metody nebo kombinací metod zejména záleží na tom, jestli je tréma reaktivní, adaptivní nebo nedativní. „Reaktivní tréma se vyznačuje obavami z důsledků nedostatečné přípravy na vystoupení. Je v podstatě odstranitelná svědomitějším nastudováním hudebního díla, nicméně tréma je nevyzpytatelná a může na interpreta dolehnout nečekaně i u skladby výborně zvládnuté. Adaptivní tréma znamená určitý stupeň nervozity, který však může působit pozitivně na kvalitu výkonu. Oproti tomu tréma neadaptivní vede k nežádoucím projevům stresu a následně i k interpretačním nedostatkům.“²⁶⁷

Druhá důležitá věc, kterou student musí zvážit, je to, zda jeho tréma opravdu škodí jeho výkonu. Nezajímavý a jednotvárný výkon může do jisté míry určitá úroveň trémy oživit. Pokud je úroveň trémy vyšší než normálně, student by měl zvážit praktické kroky s cílem jejího snížení, jako je výběr vhodnějšího repertoáru, kvalitnější příprava a memorování. Cítí-li se student velmi napjatě před nebo během vystoupení, měl by zkusit jednu nebo více následujících metod: a) fyzické metody jako je relaxace a Alexandrova technika, b) behaviorální trénink, c) vnitřní dialog zaměřený na výkon místo na hodnocení. V následující kapitole budeme probírat tyto strategie a jejich použití ve vzdělávacím systému.

²⁶⁶ KULKA, J. *Tréma obecně a u hudebníků zvlášť*. [online, 2003, cit. 25.10.2014]. Dostupné na WWW: <http://www.arcana.cz/texty/klinicka-psychologie/trema-obecne-a-u-hudebniku-zvlast/>.

²⁶⁷ SWEENEY, G. A. a HORAN, J. J. Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counselling Psychology*, č. 29, 1982, s. 486-497.

6.1 Psychologické prevenční metody: behaviorální a kognitivní terapie

Zatímco se kognitivní strategie soustřeďuje na myšlenky a kognitivní procesy, behaviorální intervence nabízí metody, které jsou zamýšlené tak, aby zvyšovaly pravděpodobnost výskytu pozitivních reakcí na vystoupení. Behaviorální terapie J. Wolpea²⁶⁸ a H. J. Eysencka²⁶⁹ se primárně zaměřuje na změnu disfunkčních chování, která vznikají ve stresujících situacích. Vystavování se obávané situaci (což je v našem případě veřejné vystoupení) je klíčovým elementem terapie. Pacient se nejdříve učí relaxovat a kontrolovat dýchání v procesu nazvaném *hluboká svalová relaxace* a potom se postupně zavádí stimulus, který vzbuzuje jeho strach, dokud se ho nenaučí snášet bez symptomů úzkosti a napětí. Hudebníkovi se nejdříve popíše strach vzbuzující situace, které jsou hierarchicky uspořádané. Terapie končí, když se mu podaří vizualizovat nejvíce stresující scénu z popisu bez vzniku napětí. Terapie obvykle začíná imaginární desenzibilací (doma nebo u psychologa) a po skončení této fáze se doporučuje in vivo desenzibilace (přímo na pódiu), která se v literatuře nazývá *behaviorálním nácvikem*.

Tato technika je příznivá, vnímá-li hudebník poskytovanou zkušenost jako úspěšnou. Pokud z ní bude mít špatný pocit, tréma bude dodatečně posílena. Jde v podstatě o předkoncertní přehrávky nebo pravidelná vystoupení, která mají za cíl posílit studentovo sebevědomí a poskytnout pocit úspěchu.

Velké množství výzkumů potvrzuje účinnost behaviorální terapie. S. S. Appel²⁷⁰ použila uvedené techniky na třiceti trémou trpících studentech klavíru. Výsledky ukázaly, že se tréma, o které se studenti předtím zmiňovali, značně snížila, stejně jako počet chyb v jejich klavírních recitálech. Výzkum, který provedli M. J. Kendrick, K. D. Craig, D. M. Lawson a P. O. Davidson,²⁷¹ ukázal, že behaviorální terapie vede k výraznému zlepšení kvality výkonu a sebehodnocení.

²⁶⁸ WOLPE, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1958. ISBN 9780804705097.

²⁶⁹ EYSENCK, H. J. *Behavior therapy and the neuroses: Readings in modern methods of treatment derived from learning theory*. Oxford, NY: Symposium Publications Division, Pergamon Press, 1960.

²⁷⁰ APPEL, S. S. Modifying solo performance anxiety in adult pianists. *Journal of Music Therapy*, č. 13, 1976, s. 2-16.

²⁷¹ KENDRICK, M. J., CRAIG, K. D., LAWSON, D. M. a DAVIDSON, P. O. Cognitive and behavioural therapy for musical performance anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, č. 50, 1982, s. 353-362.

Kognitivní terapie má za cíl modifikovat negativní myšlenky, které jsou závažnou příčinou trémy. Pacient se během této terapie učí tzv. *kognitivní restrukturalizaci*, při které se negativní myšlenková schémata nahrazují racionálnější a užitečnějším přístupem k situaci. Klíčovými osobnostmi v rozvoji této metody jsou A. T. Beck²⁷² a R. Lazarus²⁷³.

Kognitivní terapie se zaměřuje na identifikaci, analýzu a modifikaci těchto negativních myšlenek a učí hudebníka racionálně reagovat, objektivně posuzovat, hodnotit a přezkoušet uvedené osobní hypotézy. V tomto procesu musí hudebník identifikovat specifické kognitivní distorze, kterých může být skutečně hodně, vzhledem k tomu, že lidská bytost vždy najde nějaký způsob sebepodceňování.

D. T. Kenny²⁷⁴ uvedla tři klíčová zaměření kognitivní terapie: vlastní já, publikum a hudba. Hudebník se před nebo během vystoupení soustředí více či méně na každou z uvedených oblastí, a to myšlenkami, jako jsou například: „*Doufám, že nebudu mít žádný výpadek*” (soustředění se na sebe sama), „*Publikum se nudí*” (soustředění se na publikum), „*Líbí se mi druhé téma této sonáty*” (soustředění se na hudbu). Není překvapující to, že soustředění se na hudbu souvisí s nejnižší úrovní trémy. Proto je cílem kognitivní terapie přesunout pozornost hudebníka od sebe a publika k hudbě, čím se snižuje počet negativních myšlenek.

Jedna z nejpoužívanějších technik kognitivní terapie je *restrukturalizace*. Je to mentální proces, v němž se u hudebníka značně mění vnímání vystupování. Snahou je upravit situaci tak, aby se stala příjemnější nebo méně nepříjemnou než předtím. Proto je interpretace situace klíčovou složkou procesu restrukturalizace. Negativní interpretace situace pravděpodobně bude mít vliv na emoce a myšlenky hudebníka.



²⁷² BECK, A. T. *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-032-1.

²⁷³ LAZARUS, R. S. On the primacy of cognition. *American Psychologist*, č. 39, 1984, s. 124-129.

²⁷⁴ KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011, s. 185. ISBN 0199586144.

Proces identifikace myšlenek začíná sebezpozorováním. Student si při tom může udělat popis myšlenek, které identifikoval, a pokusit se rozpoznat určité schéma. Druhý krok je shromáždění informací či důkazů položením si následujících otázek:

- Co podporuje mé myšlenky?
- Existuje nějaké alternativní vysvětlení?
- Co nejhoršího se může stát?
- Co nejlepšího se může stát?
- Který výsledek je nejrealističtější?

Následuje *analýza* shromážděných informací a stanovení, v jaké míře se tyto myšlenky shodují s hudebníkovým pohledem na sebe sama, protože mnozí úzkostliví jedinci interpretují situaci tak, aby podpořila jejich nízké sebevědomí. Poté, co si hudebník uvědomí, jaký typ myšlení způsobuje jeho trému, je potřeba navrhnout alternativní myšlenky, které se týkají stejné situace. Příklad je uveden v tabulce níže.

Tabulka č. 4 Příklad analýzy negativních myšlenkových vzorů

Situace	Emoce	Myšlenka	Alternativní myšlenka
Účast na soutěži	Tréma	„Nezvládnou to zahrát jako obvykle.“	„Jsem dobře připravený a moje technické nedostatky jsou přijatelné na této úrovni a mohu je kompenzovat kvalitou interpretace.“

Studentovi se na konci terapie doporučuje vystupovat veřejně, aby měl možnost přímo na pódiu experimentovat s novými technikami. Pedagog by měl organizovat řadu cvičebních vystoupení před různými posluchači, aby student zjistil, jaký vliv na jeho psychiku mají rozličné skupiny posluchačů.

Účinnost uvedených technik dokázali A. Streptoe a H. Fidler²⁷⁵. Ve svém výzkumu se ptali studentů hudby, o čem přemýšlejí před a během vystoupení. Analýza jejich výkazů naznačuje, že existují dva druhy myšlenek: katastrofické a realistické (jako například: „*Může se mi stát pár chyb, ale jsem schopná se z toho hned zotavit a nikdo si toho ani nevšimne*“). Studenti, kteří mají katastrofické myšlenky, pocítují značně vyšší úroveň trémy než studenti, jejichž hodnocení situace je více realistické.

Další kognitivní strategie, které se často používají, spočívají ve vytvoření představ a v pozitivním vnitřním dialogu. *Tvoření představ* je známá kognitivní technika, kterou používá velký počet profesionálních hudebníků. Její klíčovou myšlenkou je tzv. *zamýšlený scénář*, který zahrnuje pocity, jež se co nejvíce blíží skutečnému vystoupení. Po důsledném nácviku této techniky má hudebník pocit, že už zažil výkonnou situaci, a taková apriorní zkušenost může prospěšně přispět k boji proti trémě. Klíčovou složkou této techniky je realizmus. Představa musí úplně odpovídat skutečnému vystoupení. Tvoření představ se může používat pro nácvik výkonných dovedností s cílem dosažení většího klidu během skutečného vystoupení. D. Pargman²⁷⁶ při tom upozorňuje, že musí být splněné následující tři požadavky: a) přesnost pohybů, b) uvolněný stav, c) pocit sebedůvěry.

Vnitřní dialog je podobná strategie, ve které se hudebník snaží bojovat s negativními výroky, které pocházejí již z prvních vzdělávacích zkušeností, jako jsou například:

- Cvičení dělá mistra.
- Měl bych hrát líp.
- Hraj přesně to, co je napsané, neimprovizuj!
- Proč se snažit?
- Neriskuj!
- Učení se nazpaměť je příliš těžké.

²⁷⁵ STREPTOE, A. a FIDLER, H. Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, č. 78, 1987, s. 241-249.

²⁷⁶ PARGMAN, D. *Managing performance stress*. Routledge: New Ed edition, 2006, s. 159. ISBN 0415952530.

- Jedna chyba může zničit celé vystoupení.
- Hraní podle sluchu je ztráta času.²⁷⁷

Vnitřní dialog většinou zahrnuje pravidla a upozornění o tom, proč nesmíme udělat chybu a podniknout něco originálního. Uvedené výroky jsou zařazované v hlavách mnohých začínajících studentů, jejichž učitelé jim vždy říkali, že musí cvičit (opakovat skladbu víckrát) dokud nedosáhnou dokonalosti (hraní bez chyb). Naneštěstí taková pravidla platí i pro mnohé pokročilé studenty a značně přispívají k jejich pocitu trémy. K odstraňování negativního vnitřního dialogu se studentům doporučuje mluvit se sebou stejným způsobem jako s dobrým přítelem, který má podobný problém.

6.2 Fyzické prevenční metody

Terapeutický účinek na trému má též několik relaxačních technik a dechových cvičení.

Výzkumy potvrzují účinnost *Alexandrovky techniky* (E. Valentine²⁷⁸; E. Valentine aj.²⁷⁹). Mnozí hudebníci používají tuto techniku s cílem udržet rovnováhu mezi různými částmi těla a redukováním nadbytečného napětí. Alexandrova technika je druh terapie, ve které terapeut učí svého pacienta používat tělo účinnějším způsobem. Pacient si nejdříve musí uvědomit, jakým způsobem provádí každodenní aktivity a jak vypadá správné držení těla, a potom se učí přizpůsobovat tělo a provádět pohyby s minimálním napětím a námahou. Po každém cvičení jsou pohyby lehčí a tělo je vyrovnanější. Výzkumy²⁸⁰ ukazují, že studenti hudby a profesionální hudebníci, kteří prošli tímto tréninkem, zlepšili jak interpretační, tak i technickou stránku hraní, snížili úroveň trémy a zvýšili své znalosti o druzích napětí a způsobech relaxace.

²⁷⁷ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 67-68. ISBN 978-0787943783.

²⁷⁸ VALENTINE, E. Alexander technique. In WILLIAMSON, A. *Musical excellence*. New York: Oxford University Press, 2004, s. 179-195. ISBN 9780198525349.

²⁷⁹ VALENTINE, E. R., FITZGERALD, D. F. P., GORTON, T. L., HUDSON, J. A., SYMONDS, E. R. The effect of lessons in the Alexander technique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, č. 23, 1995, s. 129-141.

²⁸⁰ NIELSEN, M. The study of stress amongst professional musicians. In STEVENS, C. *Medical and physiological aspects of the Alexander technique*. London: STAT Books, 1994.

Ke zmírnění symptomů trémy se také používají *jóga a meditace*. Cvičení jógy předpokládá ovládnutí řady nekonvenčních fyzických a meditačních cviků, které zaostřují vědomí jedince o vlastním těle. Jejím cílem je udržet pružnost a rovnováhu těla a mysli a naučit se soustředění. Klinické studie²⁸¹ konstatují, že jóga pomáhá redukovat symptomy trémy u hudebníků a může vylepšit jejich výkon. J. C. Chang aj.²⁸² ve svém výzkumu zjistili, že ve srovnání s respondenty v kontrolní skupině se tréma snížila u studentů, kteří se zúčastnili meditačního tréninku. Uvedené výsledky naznačují, že jóga a meditace mohou být užitečné pomůcky v boji proti trémě, protože regulují automatickou nervovou soustavu a zvyšují sekreci kortisolu – hormonu, který pomáhá tělu bojovat se stresem. Jóga a meditace napomáhají koncentraci, čímž se přerušuje kruh negativních myšlenek a napětí, které se vytváří v těle a způsobuje trému.

V prevenci trémy u hudebníků se také často používá *progresivní svalová relaxace*. Tuto techniku vyvinul E. Jacobson, který se domníval, že zdravotní potíže jeho pacientů vznikají z chronického napětí a úzkosti.²⁸³ Progresivní svalová relaxace má za cíl pomoci hudebníkům, aby se postupně uvolnili. Vyžaduje čas a úsilí. Proces relaxace začíná se zavřenýma očima, při čemž hudebník monitoruje vlastní dech. Je nutné omezit veškeré podněty z vnějšího světa, než se začnou střídavě napínat a uvolňovat skupiny svalů po celém těle. Podle P. G. Salmona a R. G. Meyera²⁸⁴ má tato technika několik výhod:

- pomáhá izolovat pocity z různých skupin svalů;
- pomáhá hudebníkům naučit se, jak vypadá v těchto svalech pocit napětí a uvolněnosti;
- pomáhá kontrolovat svaly, kterých si hudebníci předtím ani nebyli vědomi;
- pomáhá hudebníkům, aby se uvolnili.

²⁸¹ KHALSA, S. B. Yoga as a therapeutic intervention. *Indian Journal of Physiological Pharmacology*, č. 48 (3), 2004, s. 269-285.

²⁸² CHANG, J. C., MIDLARSKY, E. a LIN, P. The effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 18 (3), 2003, s. 126.

²⁸³ JACOBSON, E. *Modern Treatment of Tense Patients including the neurotic and depressed with case illustrations, follow-ups, and EMG measurements*. Springfield Ill: Charles Thomas, 1970. ISBN 978-0398009106.

²⁸⁴ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 179. ISBN 978-0787943783.

Výzkumy²⁸⁵ ukázaly, že progresivní svalová relaxace účinně redukuje více symptomů trémy a omezuje kumulativní účinky stresu, zlepšuje paměť a koncentraci, zvyšuje produktivitu a redukuje svalové napětí.

Biofeedback poskytuje informace o napětí v těle. Informace, které jedinec dostává měřením specifických tělesných funkcí, jako jsou krevní tlak, srdeční tep, teplota pokožky, aktivita potních žláz a svalové napětí, se používají pro odstranění napětí v reálném čase. W. R. Levin a J. K. Irvine²⁸⁶ připojili na svaly houslistů elektrody, které sledovaly pohyby palce s cílem redukování nadbytečného napětí v levé ruce. Elektrody byly připojené na počítač, který vysílal zvuk vždy, když napětí překročilo určitou úroveň. Tato technika zvyšuje vědomí jedince o napětí v těle a umožňuje kontrolu pohybů. Další výzkumy²⁸⁷ potvrdily účinnost biofeedbacku v redukování a kontrole svalového napětí v specifických svalových skupinách, které se používají při hraní. Jediný problém biofeedbacku je ten, že si hudebníci nemohou vzít všechny potřebné přístroje na koncertní pódium.

Beta-blokátory jsou nejvíce užívané léky, jejichž cílem je potlačování fyziologických symptomů trémy u hudebníků. Beta-blokátory působí na periferní autonomní nervový systém, aniž by měly viditelný účinek na centrální nervový systém. Jejich chemické agenty v krevním běhu se vážou na beta receptory v orgánech, čímž se blokuje vylučování adrenalinu do krve. Velké množství výzkumů (jako je například výzkum J. Nubea²⁸⁸) dokazuje účinnost beta-blokátorů ve snižování fyziologických a behaviorálních symptomů trémy a zlepšování technické stránky hudebního výkonu. Nicméně, existují i výzkumy, které upozorňují na možnost ztráty rytmické kontroly a jednotvárnou dynamiku a interpretaci.²⁸⁹ Beta-blokátory mohou mít vedlejší účinky, které jsou

²⁸⁵ SWEENEY, G. A. a HORAN, J. J. Separate and Combined Effects of Cue-Controlled Relaxation and Cognitive Restructuring in the Treatment of Musical Performance Anxiety. *Journal of Counselling Psychology*, č. 29, 1982, s. 486-497.

²⁸⁶ LEVINE, W. R. a IRVINE, J. K. In vivo EMG biofeedback in violin and viola pedagogy. *Biofeedback and Self-Regulations* č. 9, 1984, s. 161-168.

²⁸⁷ MORASKY, R. L., REYNOLDS, C. a SOWELL, L. E. Generalization of lowered EMG levels during musical performance following biofeedback training. *Biofeedback and Self-Regulation*, č. 8, 1983, s. 207-216.

²⁸⁸ NUBÉ, J. Beta-blockers: Effects on performing musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 6, 1991, s. 61-8

²⁸⁹ JAMES, I. a SAVAGE, I. Beneficial effect of nadolol on anxiety-induced disturbances of musical performance in musicians: A comparison with diazepam and placebo. *American Heart Journal*, č. 108, 1984, s. 1150-5.

potenciálně nebezpečné a mohou způsobit návyky. Proto je nutné, aby hudebník byl pod dozorem lékaře a používal beta-blokátory spíše příležitostně.

6.3 Přístupy založené na výkonu

V předchozí kapitole jsme se zabývali psychologickými přístupy prevence trémy. Uvedené techniky jsou velmi důležité, ale mnohdy nedostačující, protože se cíle hudebníků častěji vztahují na kvalitu jejich výkonů než na vlastní psychický stav. Proto pedagogové musí obrátit zvláštní pozornost na přístupy založené na výkonu. V této kapitole se nebudeme zabývat specifickými vyučovacími technikami, ale dovednostmi, které by každý student měl rozvíjet během svého profesionálního hudebního vzdělávání.

Příprava nového repertoáru by měla začít *stanovením vhodných cílů*. Nastavení cílů před začátkem cvičení může být velmi motivující. Je spojeno se zvyšováním úsilí, a to z následujících důvodů²⁹⁰:

- Nastavení cílů řídí pozornost hudebníka k relevantním a specifickým úkolům.
- Nastavení vysokých cílů, pokud cíle nejsou nereálné, podporuje vytrvalost.
- Nastavení cílů působí na činnost hudebníka a vede k objevení a použití nových znalostí a strategií, které jsou relevantní pro jeho výkon.
- Velké množství výzkumů ukázalo, že nastavení cílů vysoce koreluje s kvalitou výkonu.

E. J. Elliot a T. M. Thrash²⁹¹ hovoří o dvou druzích cílů u hudebníků: ovládnout repertoár a veřejně se prezentovat. První z cílů se vztahuje na rozvoj dovedností potřebných pro ovládnání repertoáru a druhý se objevuje ve dvou variantách: přibližování se veřejnému vystupování („*Musím být lepší než ostatní*“) a vyhýbání se veřejnému vystupování („*Nechci se porovnávat s ostatními*“). Pro studenty trpící trémou není vhodné soustředění se výhradně na cíle spojené s veřejným vystupováním. Proto by pedagogové také měli pěstovat a vychovávat intrinzické cíle (jako jsou například radost a požitek z hudby a hraní), které nejsou spojeny s výkonem.

²⁹⁰ PARGMAN, D. *Managing performance stress*. Routledge: New Ed edition, 2006, s. 93-94. ISBN 0415952530.

²⁹¹ ELLIOT, E. J. a THRASH, T. M. Approach-avoidance motivation in personality, approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, č. 82, 2002, s. 804-818.

Cíle, které musí být hodnověrné a realistické, si může nastavit sám student nebo mu je může zadat i jeho pedagog. Pokud jsou nerealistické, nejenže nebudou mít pozitivní vliv na výkon, ale mohou vytvořit frustrace, hněv a zuřivost a snížit úroveň motivace pro dlouhodobé cvičení. Proto by pedagog měl registrovat, jaké cíle si jeho studenti nastavili, a tím zabránit vytváření neudržitelných aspirací.

Udržování rovnováhy mezi úkolem a studentovými dovednostmi značně závisí i na *výběru repertoáru*. Proces vybírání repertoáru k veřejné prezentaci a k pouhému cvičení nemusí být úplně stejný, zvláště u studentů, kteří trpí trémou. Při vybírání repertoáru, který se bude hrát veřejně, musí brát pedagog v úvahu čas nutný pro přípravu určité skladby a vztah studenta k ní. Je lepší vybírat skladby, které se studentovi osobně líbí, místo aby všichni hráli skladby z pevně stanoveného akademického repertoáru. Tím se udržuje rovnováha mezi skladbami, které by student „měl hrát“ a skladbami, které by „chtěl hrát“. Pokud si student vybere alespoň část svého repertoáru, existuje větší pravděpodobnost, že do něj bude investovat svou energii a úsilí a že vstoupí na pódium s větší důvěrou ve své schopnosti.²⁹²

Při výběru repertoáru je velmi důležitá cílová motivace studenta. Podle M. Holase „je třeba studenta připravovat tak, že mu předem oznámíme, pro jaké účely skladbu studuje. Musí pracovat na skladbě s vědomím, že ji bude hrát na koncertě nebo na soutěži.“²⁹³ Repertoár při tom musí vycházet ze studentových hudebních a mimohudebních zkušeností. Pedagog by měl naučit studenta, aby se soustředil nejen na dílčí problémy (jako například „*nezapomeň na ten 4. prst levé ruky*“) ale i na hudební formu, obsah, strukturu a význam skladby.

Uvolněnost svalů je další důležitou složkou v procesu přípravy. Hudebníci musí pečlivě naslouchat všem indikátorům nadměrného svalového a psychického napětí, vznikajícího během cvičení. P. G. Salmon a R. G. Meyer²⁹⁴ uvedli několik faktorů, které mohou způsobit takové napětí:

- příliš rychlé tempo, které neodpovídá úrovni dovedností;

²⁹² LEHMANN, A. C. *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press, 2007, s. 161-162. ISBN 978-0195146103.

²⁹³ HOLAS, M. *Hudební nadání, aneb, Otázky hudebně psychologické diagnostiky*, 1.vyd. Praha: Hudební fakulta AMU, 1994, s. 83. ISBN 80-85883-00-7.

²⁹⁴ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 193. ISBN 978-0787943783.

- zbytečné svalové úkony jako jsou například grimasy či postojové anomálie, které nemají nic společného jak z uměleckého, tak z motorického hlediska s hranou skladbou;
- vnitřní dialogy, které odvádějí pozornost od hraní, jako jsou například reakce na technicky obtížné pasáže („*Tohle nikdy nezahrají*“), zvyšující úroveň frustrace.

Uvedená reziduální úroveň napětí se může nahromadit a znemožnit uvolněné hraní. Proto student musí pečlivě vnímat i nejmenší změny a obrátit pozornost na vnitřní pocity, které ho upozorňují na napětí. Cvičení v uvolněném stavu a s vysokou koncentrací nejlépe umožňuje splnění tohoto cíle.

Při práci se skladbou je nutné specifikovat cíle a motivy vystoupení a upozorňovat na možné problémy. „Racionální plánování cvičení, optimalizaci podmínek práce a dodržování zásadních principů duševní hygieny je třeba spojit s přípravou na konkrétní vystoupení spolu s respektováním úrovně hudebních dovedností žáka.“²⁹⁵ Při plánování cvičení a vytváření časového rozvrhu pedagog musí brát v úvahu i fázi tzv. ulehčení nacvičené skladby. Aby se student byl schopen adaptovat a orientovat ve stresujících podmínkách veřejného vystoupení, je nutné naplánovat i tzv. přehrávky (simulovat podmínky veřejného vystoupení). „Cílem této fáze je naučit žáka udržet v momentu nejvyššího emocionálního napětí plnou kontrolu nad vlastním výkonem.“²⁹⁶

Toto simulování, podle M. Holase, lze realizovat ve formě seminářů či třídních přehrávek v kolektivu spolužáků, přestože „skutečné interpretační dovednosti a umělecké schopnosti se ve výkonném umění mohou rozvíjet jen v podmínkách veřejného vystoupení.“²⁹⁷ Vystavování se koncertním situacím nabízí studentovi možnost otestovat validitu obávaných myšlenek, předpokladů a chování. Uvedené vystavování by mělo být postupné (začít s méně stresujícími přehrávkami před kolegy a pokračovat s koncerty před větším počtem posluchačů či před porotou), dobře připravené, co nejčastější a mělo by zahrnovat co nejrozličnější situace.

²⁹⁵ HOLAS, M. *Hudební nadání, aneb, Otázky hudebně psychologické diagnostiky*, 1.vyd. Praha: Hudební fakulta AMU, 1994, s. 84. ISBN 80-85883-00-7.

²⁹⁶ Tamtéž, s. 85.

²⁹⁷ Tamtéž.

6.4 Prevence trémy v pedagogické praxi

Mnoho aspektů hudebních činností je pravděpodobně více stresujících pro studenty než pro profesionální a zkušené hudebníky. Studenti považují vystupování za velice náročnou činnost, jak emocionálně, tak i mentálně. Ovládnutí komplexních dovedností vyžaduje víceleté cvičení, vytrvalost, trpělivost a schopnost si vážit výsledků této dlouhodobé práce. Hodiny a zkoušky přinášejí hodně kriticismu, a proto vystupování může být citově náročné pro ty studenty, kteří plně nesjednotili své dovednosti a nemají důvěru ve vlastní schopnosti, na kterou zkušení hudebníci často spoléhají.

Moji kolegové a já jsme se během studia nějakým způsobem více či méně naučili, jak se vypořádat s trémou. Nikdo z nás ale nemluví o tom, jak, protože jsme to pravděpodobně ani nevěděli. Později jako pedagog jsem si uvědomila, že nejen, že jsem neuměla naučit své studenty bránit se trémě, ale nemohla jsem najít žádné důsledné a solidní informace o prevenčních metodách, které by mohly pedagogům pomoci. Cvičení v izolaci má tendenci rozvíjet introvertnost u studentů, kteří k tomu již mají sklony, a kriticismus, se kterým se studenti hudby běžně setkávají, může přispět k rozvoji nadměrného sebekritického postoje. Tento sebekritický postoj a zodpovědnost („*Něco ti nejde, musíš víc cvičit*“), stejně jako nedostatečná příprava, mohou být příčinou trémy.

„Jeden z nejpřímějších způsobů, jak pedagog může pomoci studentovi zmírnit symptomy stresu, je pěstování uvolněného a extrovertního stylu výuky na hodinách a na zkouškách. To může poskytnout nezbytnou rovnováhu a vykompenzovat k sobě zaměřenou intenzivní koncentraci, kterou hraní na veřejnosti vyžaduje.“²⁹⁸

Beethoven ve svém dopisu Czernému, který byl učitelem klavíru jeho jedenáctiletého synovce Karla, vyžadoval trpělivost a vlídnost: „Když se naučí správný prstoklad, když hraje v tempu a s přesnými notami, zastavuj ho jen kvůli interpretaci. Jakmile této úrovně dosáhne, nezastavuj ho pořád kvůli malým chybám. Upozorni ho na ně, až dohraje skladbu. Já jsem tento způsob vždy dodržoval.“²⁹⁹

²⁹⁸ STERNBACH, D. J. Stress in the lives of music students, *Music Educator Journal*, č. 94 (3), 2008, s. 42-48.

²⁹⁹ HAMBURGER, M. *Beethoven: letters, journals and conversations*. London: Jonathan Cape, 1966, s. 153-154. ISBN 9780224610742.

D. J. Sternbach hovoří o třech otázkách, které by si student měl položit během přípravy repertoáru na veřejné vystoupení:

- Co mi jde dobře? Co jsem si užil? Na co jsem pyšný? Co je mimořádného v mé interpretaci tohoto díla? (studenti často předvídají a očekávají kriticismus, aniž by přemýšleli o tom, co dokázali).
- Co bych měl změnit do příštího vystoupení?
- Co potřebuješ ode mě? (tahle otázka stimuluje proaktivní styl výuky, ve kterém studenti musí aktivně diskutovat s pedagogem o svých potřebách).

G. Klickstein podobně doporučuje učitelé, ať vyzve studenta, aby zaznamenal tři nebo více aspektů svého výkonu, které se mu podařily, dále tři nebo více věcí, které by se daly vylepšit do příštího vystoupení. Měl by přesně určit důvody svého úspěchu či neúspěchu a naplánovat své další aktivity. V tabulce č. 6 je zobrazen příklad verbálního sebehodnocení studenta po sólovém vystoupení na interpretačním semináři.

Tabulka č. 5³⁰⁰ Sebehodnocení vystoupení

Sebehodnocení vystoupení
<p>Aspekty výkonu, které se podařily:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Před výstupem na pódium jsem se cítil jistě a byl jsem propojený s hudbou. b. Byl jsem schopen kontrolovat své hraní, přestože jsem se cítil napjatě. c. Druhou větu jsem zahrál krásně. Užil jsem si všechny zvukové nuance jako nikdy předtím.
<p>Aspekty, které by se daly vylepšit:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Chtěl bych snížit napětí v ramenech. b. Byl jsem zklamaný na začátku, když mi všechno nešlo tak, jak jsem očekával. Chtěl bych se naučit akceptovat chyby a zbavit se negativních myšlenek.

³⁰⁰KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 202-203. ISBN 0195343131.

c. Chtěl bych být technicky jistější ve 4. větě.

Důvody úspěchu

- a.** V zákulisí jsem se dobře rozehrál a cvičil jsem začátek mentálně bez not.
- b.** Na začátku jsem se vědomě poslouchal dopředu a uvolněně jsem dýchal.
- c.** Každý den jsem cvičil začátky a metronomem jsem zkontroloval tempa v zákulisí. Při cvičení jsem také experimentoval s novými expresivními myšlenkami a představami.

Plán dalších aktivit:

- a.** Musím se více uvolnit, obzvláště v oblasti ramen.
- b.** Nesmím zapomenout na svůj vnitřní úsměv a musím si připomenout, že cílem mého vystoupení je podělit se o hudbu, není to o mně.
- c.** Budu cvičit 4. větu každodenně v pomalejším tempu a zaměřím se na části, které nejsou stabilní. Potom zorganizuji několik přehrávek před přáteli, abych byl jistý, že jsem se skladby naučil důkladně a svědomitě.

Každý student by měl za účelem získání informací o vlastních reakcích na trému a jejich monitorování odpovědět kladně či záporně na následující otázky:

- Vím a rozumím, jak tréma působí na mě před, během a po koncertě.
- Jsou mi známé osobní a situační příčiny trémy, vycházející z nedostatečné přípravy, jak obecně, tak i v mém případě.
- Když mám určitý problém na pódiu, vždy vím, jak cvičit na další koncert, abych se jich zbavil.
- V den koncertu přesně vím, co mám dělat, abych minimalizoval vliv stresu.
- Když se cítím napjatě v zákulisí, používám specifické techniky relaxace, které zároveň zvyšují úroveň mé kreativity.
- Jsem schopen začít a dokončit skladby s plnou kontrolou.

- Vím, jak použít techniky hlubokého dýchání, mentálního zaměření a pozitivního vnitřního dialogu, které snižují nevíтанé symptomy stresu.
- I když jsem nervózní, můžu hrát přesně a expresivně.
- Mým cílem je darovat posluchačům hezký zážitek a nezabývat se příliš svými vnitřními starostmi.
- Umím se vypořádat s chybami a minimalizovat jejich vliv na interpretaci.
- Po koncertě jsem schopen přijmout svůj výkon a nevyčítat si chyby.
- Po koncertě vždy racionálně hodnotím svůj výkon.
- Pravidelně cvičím vystupování na veřejnosti tak, že si organizuji soukromé přehrávky.
- Vím, kde mám hledat profesionální pomoc s problémy s trémou, které nemohu vyřešit sám.
- Jsem přesvědčený, že se moje schopnosti hraní na veřejnosti časem zlepšují.³⁰¹

Pokud je odpověď na jakoukoli z těchto otázek záporná, tak je třeba začít právě tím aspektem. Abychom pomohli jak studentům, tak i pedagogům dojít k afirmativním odpovědím na uvedené otázky a lépe organizovat své povinnosti, rozdělili jsme přípravný proces do dvou skupin: příprava repertoáru a příprava na veřejné vystoupení.

Příprava repertoáru zahrnuje:

- technickou přípravu ve cvičebně, kde student rozvíjí své praktické dovednosti, které mu umožňují realizovat jeho interpretační záměry;
- učení se nazpaměť a rozvíjení spolehlivých strategií udržování paměti;
- uměleckou přípravu, která začíná výběrem vhodného repertoáru a rozvíjením interpretačních záměrů.

Příprava na veřejné vystoupení zahrnuje:

- mentální nácvik, který má za cíl vytváření jasných myšlenek a kladných pocitů rozvíjením pozitivních reakcí na stres;

³⁰¹ Tamtéž, s. 204-205.

- fyzickou přípravu (relaxace, odpočinek, výživa a přesný plán cvičení);
- organizační přípravu (rozvrh zkoušek a cvičení, doprava na místo konání koncertu, tisk programu atp.);
- cvičení výkonných dovedností (pořádání pravidelných veřejných přehrávek).

P. G. Salmon a R. G. Meyer doporučují studentům, aby se podělili o své zkušenosti se svými kolegy a byli co nejlépe informováni o problémech s trémou. „Mluvte se svými přáteli, pedagogy a kolegy o svých výkonných zkušenostech a buďte ochotni sdílet jak pozitivní, tak i negativní vzpomínky. Lépe řečeno, aktivně přistupte k problému trémy a nedovolte jí, aby vám zničila život.“³⁰²

6.4.1 Umění správného cvičení

„Cvičení není nucená práce. Cvičení je rafinované umění, které zahrnuje intuici, inspiraci, trpělivost, eleganci, jasnost, rovnováhu a které především přináší radost z pohybu a výrazu.“³⁰³
Yehudi Menuhin, houslista.

Efektivní a dobře organizované cvičení na koncert je klíčovou složkou pro rozvoj výkonných dovedností. Cvičení je nejúčinnější, když je promyšlené a zaměřené. Získávání metakognitivních dovedností je hlavním cílem takového cvičení. Pedagogové mají důležitou roli nejen v procesu získávání hudební a odborné způsobilosti, ale také i v rozvoji vhodných strategií přípravy. Hudebníci často považují za samozřejmé staré přísloví, že „cvičení dělá mistra“. Nicméně, psychologická a hudební literatura naznačují, že připravenost na pódiu závisí nejen na počtu hodin strávených ve cvičení, ale i na způsobu, jak hudebník přistupuje k procesu cvičení. Ačkoli zdánlivě vypadá, že tímto vyjadřujeme něco samozřejmého, mnozí z nás by se divili, že i na vysokých hudebních školách kvantita často převládá nad kvalitou.

³⁰² SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 199. ISBN 978-0787943783.

³⁰³ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 4. ISBN 0195343131.

Následující návrhy pro účinnější cvičení jsou založeny na faktorech obdržných ze širokého okruhu zdrojů:

- Přistupte k cvičení systematicky, ne náhodně, a jasně vymezte své cíle.
- Cvičte mentálně v kombinaci s fyzickým nácvikem.
- Prostudujte notový zápis a analyzujte ho, zvláště když se začínáte učit novou skladbu.
- Naplánujte pravidelný cvičební program a krátké pauzy, které musí být rovnoměrně rozdělené.
- Berte na vědomí vztah mezi časem stráveným cvičením a účinkem vaší práce.
- Poslouchejte kvalitní nahrávky a nechte se motivovat. Tohle je obzvlášť důležité pro začátečníky.³⁰⁴

D. Reubart zdůrazňuje potřebu rozvíjení sluchových schopností pomocí:

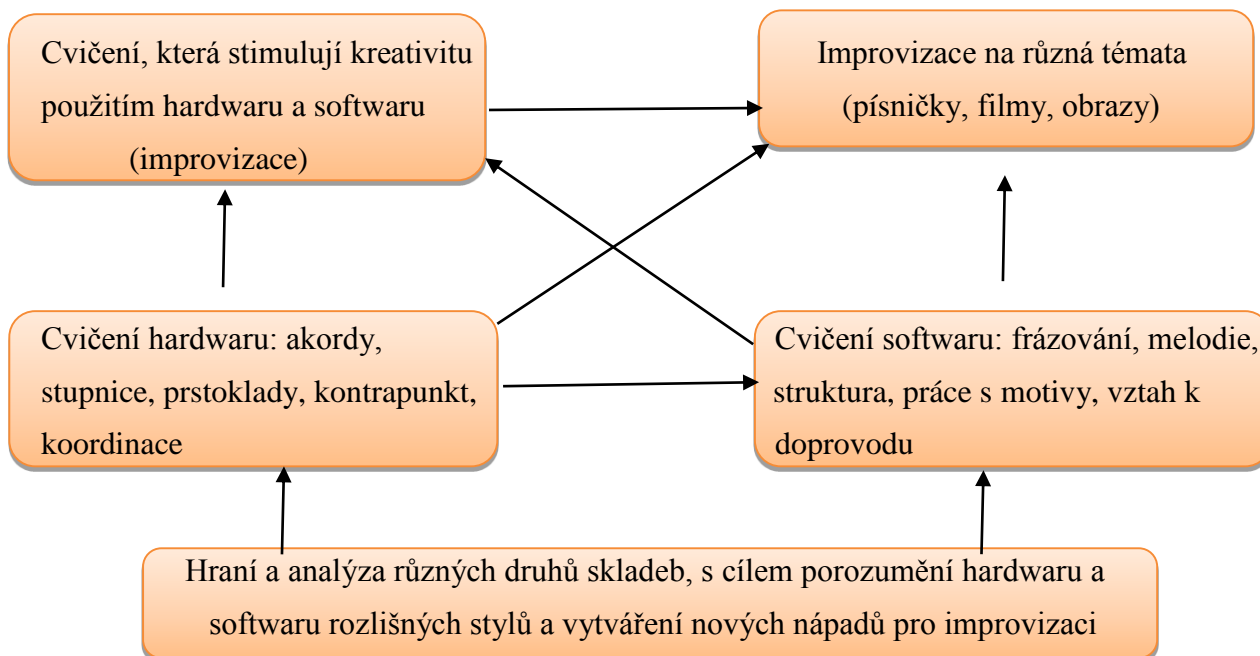
- harmonie na klavíru, kterou většina studentů nemá příležitost rozvinout;
- hraní podle sluchu a učení se lehkých skladeb podle sluchu (nejdřív jen melodie a potom i doprovod), aby se studenti zbavili strachu, že zahrají špatný tón;
- volné improvizace s cílem rozvíjení kreativity, zvědavosti a zlepšování sluchové kontroly a plynulosti hraní;
- obnovení starého repertoáru zpaměti;
- hraní doprovodů a komorní hudby, která nejlépe pomáhá rozvoji vztahu mezi sluchovým a hmatovým aspektem hraní a aktivním nasloucháním;

³⁰⁴ BARRY, N. a HALLAM, S. Practice. In McPHERSON, G. E. a PARNCUTT, R. *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002, s. 161. ISBN 978-0195138108.

- strukturální analýzy v kombinaci s aktivním posloucháním (hrajte Bachovu fugu od začátku, zastavte se po první kadenci a představte si hudbu aktivně do další kadence, od které pokračujte dále s hraním, aniž byste změnili tempo či rytmus).³⁰⁵

B. J. Kenny a M. Gellrich vytvořili zajímavé porovnání cvičení s počítačovým hardwarem a softwarem, při čemž hardware představuje praktické schopnosti a software interpretační a kreativní schopnosti. Proces nácvičku obou je zobrazen v grafu č. 10:

Graf č. 10³⁰⁶ Porovnání cvičení s počítačovým hardwarem a softwarem



K. Havas³⁰⁷ doporučuje nejdříve prostudovat všechny fráze a cvičit tímto způsobem:

- Přehlédnout tempo, tóninu, dynamiku, rytmus.
- Rozdělit dílo na části podle frází či témat.

³⁰⁵ REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985, s. 122-123. ISBN 0306762536.

³⁰⁶ KENNY, B. J. a GELLRICH, M. Improvisation. In McPHERSON, G. E. a PARNCUTT, R. *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002, s. 132. ISBN 978-0195138108.

³⁰⁷ HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1990, s. 85 a 98. ISBN 80-7058-155-7.

- Analyzovat, kde fráze končí, jestli má jednu či více kulminací, zda se rozvíjí v sekvencích, jakou myšlenku obsahuje, v jakém vztahu je k doprovodu, který jiný nástroj by ji mohl zahrát a nejlépe vyjádřit její charakter, jak by ji zahrál náš oblíbený umělec.
- Představit si skladbu vnitřním sluchem a skladatele jako žijící osobu - jak by si přál, aby se to hrálo?
- Prohlédnout prstoklad - je napsaný, aby vyjádřil hudební myšlenky nebo pouze z hlediska techniky?
- Projít celou frází s rytmickou pulsací zahrnující celé tělo.
- Zazpívat frází a zároveň si ji představit.
- Zahrát ji na nástroji nejdříve podle not a potom z paměti bez nahlížení, systematicky a trpělivě.
- Střídat úseky a vnímat každý úsek jako samostatnou jednotku.
- Cvičit pozpátku, aby se zabránilo únavě, která se často dostavuje ke konci skladby.

V. Jůzlová zdůrazňuje důležitost cvičení podle hmatu (žák musí vypnout zrakovou kontrolu a zvuk si jen představovat se zavřenýma očima) a nutnost spojení práce u klavíru se zpěvem. „Považuji zpěv za nesmírně důležitou pomoc pro práci na klavírní skladbě, jednak jako prostředek vžívání do výrazu hudby, kdy zpěv pomáhá navodit přirozené vyznění melodické fráze, jednak jako důležitou oporu sluchové představivosti a paměti.“³⁰⁸

Dalším užitečným prostředkem jsou podle Jůzlové všechny způsoby cvičení, které záměrně narušují již nacvičené pohybové automatismy. „Zkuste někdy dát žákovi zahrát jedním prstem melodií ve skladbě již naučené z paměti – budete mít jasný doklad o tom, zda se žák opírá o sluchové představy nebo zda hraje jenom mechanicky.“³⁰⁹ Posledním prostředkem jsou všechny způsoby hraní bez nástroje, například zapsání naučené skladby v notách, memorování bez nástroje,

³⁰⁸ JŮZLOVÁ, V. *Práce u klavíru: Psychická regulace pohybů a některé otázky cviku v klavírní hře*. Praha: Editio Supraphon. 1. vyd. 1982, s. 91.

³⁰⁹ Tamtéž, s. 93.

keré vyžaduje vyvinutou schopnost vnitřního slyšení spolu se schopností racionální analýzy hudební struktury.

Dobře zpracovaný plán cvičení je často klíčová složka úspěchu. G. Klickstein navrhuje jasnou strategii nácviků různých druhů materiálu jejich rozdělením na: nový materiál, přečtený materiál, koncertní materiál, techniku a hudebnost.

Tabulka č. 6³¹⁰ Model cvičení

Model cvičení	
Nový materiál:	rozdělit na části nastavit plán cvičení (technický a interpretativní) pomalé tempo
Přečtený materiál:	vylepšit interpretaci zvýšit tempo naučit se zpaměti
Koncertní materiál:	hrát na veřejnosti udržovat paměť osvěžit a zdokonalit
Technika:	stupnice, arpeggia, přesnost, cvičení specifická pro určitý nástroj
Hudebnost:	čtení z listu nácvik sluchu komponování a improvizace poslech, nastudování a analýza notového zápisu

³¹⁰ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 8. ISBN 0195343131.

Organizace cvičení pomůže studentovi splnit své cíle, aniž by se cítil frustrovaně a unaveně. Student se kratším, ale pravidelným cvičením s pauzami vyhne nudě a jeho pokroky budou smysluplně navazovat. Mnozí pedagogové doporučují svým studentům, aby cvičili určitý počet hodin denně, ale nepomáhají jim dostatečně vytvořit individuální program cvičení. Repetice a bezduchá cvičení vyčerpají studentův elán. Proto G. Klickstein³¹¹ navrhuje následující čtyři principy tzv. uměleckého opakování:

- Trvejte na kvalitě, expresivitě, přesnosti, lehkosti, plynulosti, rytmické živosti, hezkém tónu a pozitivním přístupu.
- Odmítněte bezduchá cvičení a opakování.
- Zaměřte se na růst (každá repetice musí přinést něco nového: uvolnit svaly, přidat dynamiku, kontrolovat plynulé legato a představovat si hudbu dopředu).
- Neustále se hodnotěte a přísně oceňte kvalitu každé repetice.

Cvičit své výkonné dovednosti je stejně důležité jako cvičit repertoár. Uvolněnost a sebejistota na pódiu není něco, s čím se jedinec narodil, je to výsledek neustálé praxe. Aby se stal profesionálním koncertním mistrem, student hudby se musí naučit zvládnout stres, který ho bude pronásledovat po celý život. V tomto smyslu G. Klickstein³¹² doporučuje studentům následující:

- Založte svou výkonnou skupinu, která bude zahrnovat dva nebo tři sólisty ze stejné třídy, kteří jsou ochotní přehrávat repertoár mezi sebou v podporujících okolnostech. Atmosféra těchto přehrávek by měla být co nejpodobnější koncertní atmosféře. Proto by se přehrávky měly konat v koncertním sále nebo ve velké třídě. Hlavní cíl přehrávek je umožnit studentům, aby cvičili své výkonné dovednosti a aby dostali drahocennou zpětnou vazbu od svých kolegů. Hudebníci, kteří se stali úspěšnými koncertními umělci, vždy systematicky analyzují své přednosti a nedostatky a neustále experimentují s koncertními příležitostmi.
- Po vystoupení ve své skupině aktivně diskutujte. Je nutné naplánovat čas pro hodnocení, které musí být co nejspecifičtější (například, místo abyste doporučil svému kolegovi, aby

³¹¹ Tamtéž, s. 51.

³¹² Tamtéž, s.199-201.

„více cvičil” nebo „opravil chyby”, rozhodněte se, co je přesně to, co vám vadí v jeho interpretaci. Označte to do notového zápisu a do tzv. výkonného diáře, pomocí kterého budete sledovat pokroky).

- Udělejte soukromou přehrávku bez přítomnosti posluchačů. Zapněte svůj nahrávač a představte si, že jste na pódiu. Jednejte s chybami a potížemi stejně jako na koncertě. Buďte si vědomi svého vnitřního dialogu, představujte si hudbu dopředu, poslouchajte, uvolněte napětí a soustřeďte se. Poté, co si poslechnete nahrávku, zorganizujte svůj plán cvičení. Video nahrávky jsou také velmi užitečné, protože poskytují nejen auditivní, ale i vizuální zpětnou vazbu (držení těla, napětí v ramenech, vzhled atp.). Nahrávání je obzvlášť důležité pro sebehodnocení.
- Zorganizujte malý koncert v kostele, ve škole (spolu s krátkou přednáškou o tom, co hrajete), v prodejně hudebních nástrojů, v domově důchodců, na koleji či na fakultě. Když máte důležitý koncert, naplánujte několik takových přehrávek s cílem pozvednutí nejen kvality výkonu, ale i sebedůvěry. Postupně zvyšujte počet posluchačů: začněte s publikem, kterému věříte a cítíte se pohodlně, a skončete s tím „nejděsivějším“. Vaše předkoncertní rutina by měla splňovat následující požadavky:
 - Publikum by mělo být přátelské a nehrozící.
 - Skladby by se měly hrát z paměti.
 - Zpětná vazba musí být přesná, kritická, ale prospěšná a netrestající.
 - Vystavování se veřejnému vystupování musí být postupné (jak v počtu, tak i ve statusu posluchačů).
 - Doporučuje se nahrávat všechny přehrávky.³¹³

Naši studenti často jdou ze třídy přímo na koncertní pódium. Plánování v případě důležitých koncertů či konkurzů je jeden ze základních elementů vzdělávání výkonných umělců. Pedagog by měl studentovi nastavit konečný termín, do kterého musí být připraven repertoár na koncert, a při

³¹³ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 111. ISBN 978-0787943783.

tom nechat alespoň dva týdny na veřejné přehrávání. G. Klickstein nabízí následující časový přehled přípravného procesu, který napomáhá studentům v sebeorganizaci:

Tabulka č. 7³¹⁴ Model přípravy na vystoupení

Model přípravy na vystoupení		
Datum	Umělecké cíle	Praktické cíle
Týden 8	Ujistit se ve všech prstokladech a dokončit učení se z paměti	Začít hledat korepetitora
Týden 7	Všechny věty Prokofjeva musí být v konečném tempu	Napsat se na seminář na příští měsíc
Týden 6	Zahrát celého Mozarta na hodině, doučit se z paměti druhou větu Schuberta	Začít přemýšlet o pořadí skladeb na programu
Týden 5	Schubert v konečném tempu	Rozeslat pozvánky na koncert
Týden 4	Všechny tři skladby musí být v konečném tempu	Podat program na koncertní oddělení
Týden 3	Přehrát Prokofjeva a Mozarta na semináři	Zhotovit letáky na koncert
Týden 2	Zahrát všechny tři skladby na ZUŠ a v místním kostele	Prověřit všechny termíny a rozvrhy zkoušek
Týden 1	Ujistit paměť denním mentálním nácvikem	Vyzvednout vytištěné programy

³¹⁴ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 208. ISBN 0195343131.

Veškeré problémy, které vzniknou během přípravného procesu, musí být ohodnocené a musí se nabídnout jejich řešení, aby se znovu neobjevily na pódiu. P. G. Salmon a R. G. Meyer doporučují následující strategie řešení případných problémů:

Tabulka č. 8³¹⁵ Strategie řešení případných problémů při nácvičku repertoáru

Problém	Možná řešení/ experiment
Potíže v učení se skladby	Zazpívat polyfonické linky jednu za druhou. Učit se novou skladbu od konce k začátku. Transponovat obtížné pasáže
Nedostatek hmatového povědomí	Cvičit ve tmě Cvičit potichu a detailně vizualizovat pohyby rukou Udělat zpomalenou analýzu pohybových modelů
Problémy s pamětí	Představit si celou skladbu bez hraní Přepsat obtížné pasáže do sešitu Začít od různých částí a zpívat všechno, co je mezi nimi Střídat levou a pravou ruku, hrát jednu a zpívat druhou
Pocit nepohodlí a neklidu	Udělat přehrávku bez jakéhokoliv rozehrávání Přehrát repertoár v hlučném prostředí Udělat video nahrávku svých přípravných přehrávek

6.4.2 Pamětní osvojování hudby: strategie a techniky

Hra z paměti je velmi důležitá část naší tradice a častý problém pro studenty. Detailní diskuze o strategiích pamětního učení není součástí našeho systému vzdělávání profesionálních hudebníků. Většina pedagogů nehledá účinné metody memorování, které jsou odolné stresu a trémě. Mnozí

³¹⁵ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 39. ISBN 978-0787943783.

studenti se pořád učí z paměti podle hmatu a pouhým opakováním, i když jinak dosáhli docela vysoké technické úrovně. V této kapitole si proto položíme otázku, zda existují principy memorování, které se prokázaly jako účinné, a pokusíme se shrnout výsledky početných výzkumů, vztahujících se k danému tématu.

První záležitostí znepokojující pedagogy je otázka, kdy se začít učit skladbu nazpaměť. Někteří studenti se učí nazpaměť hned na začátku, zatímco jiní čekají, až se skladba trochu usadí. G. Klickstein³¹⁶ se domnívá, že by učení nazpaměť nemělo začít dříve, než se usadí základní technické a interpretační aspekty hraní, aby se student nenaučil chyby a nevýraznou interpretaci. Avšak příliš dlouhé období hraní z not by mohlo studenta navyknout na čtení. Proto je nejlépe začít se učit skladby nazpaměť, když jsou v rozvojové fázi (v konečném tempu). Klickstein pro lepší organizaci rozděluje proces memorování na tři fáze: fázi percepce, fázi memorizace a fázi udržování.

Ve fázi percepce student připravuje skladbu na memorizaci:

- studováním hudební struktury díla (jaká je obecná forma skladby, kde začínají a končí fráze, co se opakuje a jak, jaký je rytmický, harmonický a melodický základ skladby a do jakých tónin skladba moduluje);
- prohlédnutím interpretativního plánu skladby (jaké emoce vyjadřuje a jakým způsobem);
- prohlédnutím technické stránky skladby (ujistit prstoklady, pohyby a artikulaci).

Fáze memorizace je založena na čtyřech základních principech:

- Začínějte plánem (časový harmonogram, rozdělení materiálu na části a rozhodování, kolik materiálu lze za celý den osvojit).
- Představit si a potom předvést. Přidejte část B k části A, a potom se naučte část C a D. Na konci si představte a zahrajte všechny části dohromady ve stejném tempu.

³¹⁶ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 87. ISBN 0195343131.

- Vždy zdůrazňujte kvalitu nad kvantitou (každá repetice musí být expresivnější než ta předchozí, a přitom nehrajte skladbu stále od začátku, ale střídejte části, ruce, hrajte jednu ruku a zpívejte druhou, hrajte jednu část a představte si tu další atp.).
- Používejte různé druhy paměti: sluchovou (příprava další fráze v mysli), konceptuální (spojení rozlišných segmentů skladby), hmatovou (technicky přesné provedení obtížné pasáže) a vizuální (zapamatování pozice či notového zápisu).

Fáze udržování zahrnuje tři klíčové strategie:

- mentální nácvik (v pomalém, středním a rychlém tempu);
- cvičení přednesu, abyste se ujistili, že jste schopni anticipovat průběh skladby a přitom se cítit uvolněně a pohodlně;
- obnovení a osvěžení skladby, jako byste ji slyšeli poprvé (oddělte části a hrajte každou ruku zvlášť, zpívejte fráze expresivně, hledejte nové dramatické a expresivní prostředky a včleňte je do své interpretace).

E. J. Mitchell³¹⁷ rozděluje svou publikaci, zabývající se cvičením paměti, na několik částí: mentální, analytický, sluchový, hmatový a vizuální trénink, při čemž v každé části doporučuje několik cvičení, které učitel může se svými žáky používat.

Mentální trénink je velmi užitečná strategie pro učení se z paměti. Jak už jsme výše uvedli, svalová paměť není ve stresujících situacích spolehlivá. Proto je nutné zapojit do své denní cvičební rutiny mentální memorování. Mentální trénink spočívá v práci s notovým zápisem, v zapamatování si určitých elementů a jejich představování si v mysli. Protože získávání motorických dovedností vyžaduje jiný druh koncentrace než je analýza, mnohé detaily se při čtení not mohou přehlédnout. Z tohoto důvodu se doporučuje doplnit čtení mentálním cvičením. I když většina pedagogů považuje učení se z paměti za nezávislou jednotku, v literatuře se doporučuje včlenit memorování do procesu učení již od prvního dne nácviku skladby.³¹⁸ Pokud se skladba memoruje již jako naučená, její provedení z paměti bude založeno povětšinou na podvědomé úrovni.

³¹⁷ MITCHELL, E. J. *Teaching memory at the piano: A pre-college student workbook based on research in psychology and piano pedagogy*. The Florida State University. Electronic Theses, Treatises and Dissertations, 2010, s. 7-17.

³¹⁸ RUBIN-RABSON, G. The psychology of memorizing. *Music Educators Journal*, č. 36(3), 1950, s. 22-23.

Analytická či konceptuální paměť se vztahuje na znalosti formy, struktury a harmonie. Podle R. Chaffina a G. Imreh³¹⁹ je používání konceptuální paměti „znakem odbornosti v oblastech jako jsou hudební či taneční vystoupení. Ty zahrnují jak komplexní motorické dovednosti, tak i estetickou vnímavost.” Pedagog může použít se studentem následující techniky analýzy:

- Popsat a analyzovat makrostrukturu skladby (celkovou formu) a mikrostrukturu (pohyby, části, hlavní téma, sekvence, intervaly, modulace, rytmické vzorky, dynamiku, frázování).
- Zpívat jmény not z paměti obtížné pasáže.
- Identifikovat technické vzory a figury, jako jsou například stupnice a arpeggia.
- Používat barevné pastelky pro označování témat a hlasů a jejich opětovných výskytů ve skladbě.
- Vyvinout vlastní systém memorování pro určitou skladbu podle tematických částí a pojmenovat každou část kreativně (jako epizody seriálu nebo kapitoly románu).
- Naučit se hrát od různých míst.

Sluchová paměť se definuje jako „schopnost uchovat a vzpomenout si na zvuk intervalů, melodií, akordů, stupnic a všeho, co se obecně nazývá hudbou.“³²⁰ Techniky pro nácvik sluchové paměti jsou:

- Zpívat fráze skladby v konečném tempu s použitím správné dynamiky.
- Zpívat jeden hlas, zatímco hrajete druhý.
- Pedagog zahraje jednu frázi skladby a student poslouchá. Potom student zahraje druhou frázi z paměti.
- Zahrát levou a pravou ruku zvlášť s pouhým použitím palce.
- Cvičit ve tmě se zavřenýma očima.

³¹⁹ CHAFFIN, R. a IMREH, G. Practicing perfection: piano performance as expert memory. *Psychological Science*, č. 13(4), 2002, s. 349.

³²⁰ SHINN, F. G. The memorizing of piano music for performance. *The Proceedings of the Musical Association*, 25th Session, 1898/99, s. 3.

- Poslouchat své a jiné nahrávky a hrát v mysli a bez nástroje spolu s nahrávkou bez dívání se do not.

Hmatová, kinestetická či motorická paměť umožňuje zapamatování fyzických pocitů při hraní a rozvíjí se fyzickým nácvikem. Hmatová paměť umožňuje automatizaci pohybů, které se dostatečně opakují a konsolidují v paměti. Přestože je to nejméně spolehlivý druh paměti, hmatová paměť je nutná pro ovládání technicky obtížných a rychlých pasáží, které neposkytují dostatek času pro použití jiných druhů paměti.³²¹ Techniky pro rozvoj kinestetické paměti jsou následující:

- Improvizovat ve stylu skladby, kterou hrajete.
- Hrát skladbu na povrchu nástroje, aniž byste vytvářeli zvuk. Nejprve hrát z not a potom z paměti.
- Cvičit obtížné pasáže několikrát za sebou z paměti a bez chyb. Začít znovu s první repeticí, pokud uděláte chybu.
- Hrát skladbu z paměti, ale vynechat každý druhý či třetí takt.
- Hrát skladbu z paměti s častými pauzami. Zahrát jednu část, několik minut se zabývat jinou činností a potom začít tam, kde jste skončili.
- Hrát z paměti, dokud vás učitel nezastaví, potom po krátké pauze pokračovat dál. Toto cvičení je velmi užitečné vzhledem k tomu, že přerušování často může rozptýlit pozornost studenta, který má problémy s koncentrací.
- Hrát skladbu zvlášť a z paměti s cílem podporování nezávislosti rukou.
- Narušovat pohybové stereotypy hraním ve velmi pomalém tempu.

Vizuální paměť nebo analýza notového zápisu a mentální nácvik hrají důležitou roli na začátku procesu memorování. Vizualizace not, rukou na klávesách a pozice těla jsou aspekty vizuální paměti. Vizuální orientační body umožňují vyhledávání skladby v paměti a slouží jako reference

³²¹ AIELLO, R. a WILLIAMON, A. Memory. In McPHERSON, G. E. a PARNCUTT, R. *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002, s. 176. ISBN 978-0195138108.

při učení se skladby nazpaměť.³²² Orientační bod může být změna charakteru, tempa či tóniny. Techniky pro rozvíjení vizuální paměti jsou:

- Vizualizovat začátek každé části skladby a zapamatovat si jejich pozici v notovém zápisu.
- Cvičit v pomalém tempu a přitom pozorovat pohyby rukou.
- Použít barevné pastelky pro označování tematického materiálu. Označit jinou barvou každý hlas, k lepší vizualizaci jejich vzájemného působení.
- Označit důležité úseky skladby, jako je například harmonické napětí či vrchol fráze, části formy, tektonické bloky.

Aby byla paměť spolehlivá a dlouhotrvající, je nutné jí dobře rozumět. Proto se v literatuře vřele doporučuje aktivní dialog pedagoga a studenta o strategiích memorování. Pedagog by měl podporovat studenta, aby se o tento proces aktivně zajímal, s cílem lepšího porozumění všem druhům paměti a hledání té nejlepší a pro studenta nejvíce vyhovující kombinace strategií zapamatování.

6.4.3 Psychická příprava na veřejné vystoupení

Psychická stránka vystupování je jedna z důležitých záležitostí, kterou by se pedagog a student měli společně aktivně zabývat. Jaké jsou studentovy důvody pro vystupování? Jaké pochybnosti student má, když se připravuje na koncert? Taková interakce pomůže studentovi vyjasnit osobní cíle a vyřešit vnitřní konflikty, které překážejí jejich dosažení. Pedagogové by měli podporovat studenta, aby sledoval své myšlenky týkající se veřejného vystupování a na hodinách je s ním prodiskutovat. Dialog mezi studentem a pedagogem může upozornit na negativní myšlenkové vzorce, které jsou jednou z nejčastějších příčin trémy. Prvním krokem v boji proti ní je aktivní přeformulování těchto myšlenek na pozitivnější a realističtější.

S. E. Dunkel³²³ se domnívá, že pedagogové by měli obrátit pozornost na následující čtyři pocity vůči veřejnému vystupování, které studenti v sobě obvykle pěstují:

³²² Tamtéž, s.171.

³²³ DUKEL, S. E. *The audition process: The anxiety management and coping strategies*. Julliard Performance Guides, č. 3. New York: Pendragon Press, 1990, s. 6. ISBN 0-945193-02-5.

- negativní vztah vůči vystupování, školnímu systému a publiku (přístup „*Podívej se na ně, co si myslí, že jsou*”);
- odpor a vztek (sarkasmus a negativní přístup bez jakéhokoli nadšení);
- fasáda popularity a úspěšnosti (přístup „*Ukážu jim, kdo jsem a jak se hraje*”);
- strach, který může být vyvolán vším výše uvedeným.

Aby se studenti vypořádali s takovými pocity, doporučuje se jim přijmout roli interpretů skladatelovy hudby a utlumit své egocentrické názory. Jak pedagog, tak i student by měli nejen rozpoznat návyky, které nutně potřebují změnit, ale také přemýšlet o postupech, které by tuto změnu zajistily. G. Klickstein³²⁴ v tomto smyslu doporučuje šest různých technik pro mentální přípravu veřejného vystoupení:

- *Mentální nácvik*, zahrnuje živou představu výstupu na pódiu: kde stojíte, jak vidíte publikum, sál a celou situaci. Mentálně se připravte na začátek, rozhodněte tempo skladby a vybavte si v hlavě prvních pár frází. Představte si, jak byste chtěli, aby koncert začal a skončil. Opravte všechny chyby, které nastanou v průběhu hraní a přehrajte celý repertoár bez nástroje. Všechny uvedené aspekty vystoupení by se měly představit co nejdětalněji a rovněž by se měly vzít v úvahu okolnosti, jako je například prostředí, publikum, teplota v sále, akustika, kvalita nástroje apod. Pedagogové mohou pomoci studentům vytvořit co nejpřesnější představy a připomenout je u všech možných detailů, které by mohly být přehlédnuté. Cílem tohoto cvičení je zbavit se všech děsivých představ a pocitů, které dlouhodobě ukládáme v našem mozku a které mají negativní účinek na náš výkon.
- *Prohlášení*, zahrnující pozitivní vnitřní dialog a tvrzení, která skutečně působí na studentovu předkoncertní náladu. Klickstein při tom studentům doporučuje následující postoje:

„Jsem tady, abych tvořil umění, a jsem vděčný za tuto příležitost.”

„Jsem připravený a hraní mě baví.”

³²⁴ KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 168-170. ISBN 0195343131.

„Publikum je tady, aby se dobře pobavilo. Užijí si mého výkonu bez ohledu na to, jestli udělám nějakou chybu.“

„Jsem student. Každé vystoupení mě něčemu naučí, bez ohledu na to, jak dopadne. Chyby mě neohrožují.“³²⁵

- *Identifikace a zastavování negativních myšlenek* rozhodným a neústupným „ne“ a jejich nahrazování pozitivnějšími tvrzeními. Pokud si student říká „Nedokážu to“, správná odpověď na takovou myšlenku je: „*Jsem dobře připraven a těším se na tuto výzvu.*“
- *Hudba* je často jeden z nejlepších léků proti trémě. Pusťte si svou oblíbenou skladbu a nechte se pozitivně ovlivnit a motivovat.
- *Soustředění mysli* zklidní a stabilizuje pozornost studenta. Všechny výše zmíněné techniky se mohou použít pro koncentraci v kombinaci s dechovými cvičeními. Zavřete oči, hluboce dýchejte a sledujte svůj dech. Najděte svůj střed (který se obvykle nachází pod úrovní očí) a soustřeďte se na dýchání. Tato technika umožňuje snížit úroveň energie, kdykoli je to potřebné. Na začátku tento proces může trvat delší dobu, ale poté, co se pravidelně cvičí, se redukuje na deset vteřin a pomáhá studentům odvést pozornost od negativních myšlenek.
- *Humor* je jedna z technik, která nabíjí studenta energií. Používejte ji, kdykoli je to možné, během celého dne koncertu.

Americký psycholog D. Greene³²⁶ se domnívá, že studenti by se měli zabývat následujícími sedmi faktory, které působí na jejich psychický stav na pódiu:

- rozhodnost (vnitřní motivace, odpovědnost a pevná vůle);
- rovnováha (optimální motivace, schopnost aktivovat se a uklidnit se podle potřeby, optimální výkon i pod nátlakem);
- mentální nadhled (sebedůvěra, vnitřní dialog a očekávání);
- emocionální přístup (schopnost riskovat a při tom uspět);

³²⁵ Tamtéž, s. 169.

³²⁶ GREENE, D. *Performance success: Performing your best under pressure*. New York: Routledge, 2002, s. 74-85. ISBN 0-87830-122-4.

- kontrola pozornosti (objekt pozornosti, soustředění po vyrušení, mentální ticho);
- koncentrace (intenzita, přítomnost a trvání koncentrace);
- pružnost (schopnost bojovat, rychle se uvolnit ve stresujících situacích a schopnost zotavit se).

Green nabízí metodu založenou na pozitivních posilách před vystoupením. Místo, aby si říkali: „*O ne, proč teď. Teď to všechno pokazím*“, Green doporučuje studentům, aby s tou samou energií pochopili, že „tato chvíle je důležitá, adrenalin se spustil, tělo se připravuje a já se připravuji na vystoupení plné energie.“³²⁷ Greenův přístup je založen na těchto procesech:

- účinné soustředění a hledání vnitřního klidu prostřednictvím hlubokého a cílevědomého dýchání;
- simulační trénink (běhání po schodech, dokud se nezrychlí dech a srdeční tep jako při skutečném vystoupení, a hned potom přehrávání repertoáru, aby se student naučil hrát s energií a ne navzdory energii);
- použití vhodných a motivujících slov pro každou část skladby, která povzbuzují hudebníka a nabíjí ho kreativní energií;
- optimální výkon (naučit se akceptovat chyby a zůstat přítomen);
- pozitivní myšlenky a mentální ticho;
- odvaha (vnímat vystoupení jako výzvu a ne jako hrozbu);
- rozvíjení tzv. předkoncertní rutiny (organizace přehrávek a koncertů pro rodinu a přátele a cvičení umění vystupování na veřejnosti);
- naučit se věřit sám sobě.

Studentovi se doporučuje udělat tři sólové veřejné nahrávky (od nejjednodušší až po nejtěžší) a ohodnotit je na škále od 1 do 100, při čemž by měl přesně popsat své pocity při hraní (jak se cítil, když udělal chybu, jaké svaly se při tom napnuly, co se stalo s jeho pozorností, jak rychle se opět

³²⁷ GREENE, D. *Audition success: An Olympic sports psychologist teacher performing artists how to win*. New York: Routledge, 2001, s. 7. ISBN 0-87830-121-6.

soustředil atp.). Poznámky po koncertě by se spíš měly vztahovat k situacím, které se dají zlepšit. S cílem zvyšování psychické odolnosti studenta by měly být koncertní podmínky co nejnáročnější - zahrát celý recitál najednou bez předchozího rozehrávání, hrát před kolegy, kteří budou kritičtější, hrát ve studenější místnosti atp.

Ve snaze sjednotit všechny psychologické techniky použili P. G. Salmon a R. G. Meyer³²⁸ akronymem AWARE (ang. být si vědom):

- Accept (akceptujte trému jako přírodní reakci na stresující situaci);
- Watch (sledujte, jak se tréma projevuje ve vašem případě);
- Act (spolupracujte s trémou a zapamatujte si, že to je možné. Buďte tolerantní k sobě, když se tréma objeví);
- Repeat (opakujte uvedené tři kroky tolikrát, kolikrát je to potřebné, abyste si na trému zvykli. Mějte při tom trpělivost);
- Expect (očekávejte trému, je to běžná věc, mají ji všichni a všichni se musí naučit s ní nějakým způsobem vypořádat. Pokuste se vnímat trému spíše jako něco běžného, s čím můžete žít, než jako příznak, že něco s vámi není v pořádku).

„Protože pozitivní pocity jsou obecně spojeny se zvýšenou účinností, vytrvalostí, rychlejším učením a se zlepšením koncentrace a kvality výkonu, učitelé hudby mohou pomoci svým žákům, kteří trpí trémou tak, že na hodinách budou pěstovat uvolněný a extrovertní přístup plný humoru.“³²⁹ Výzkumy potvrzují, že pozitivní postoj k vystupování je nezbytný pro dosažení vrcholného výkonu.³³⁰

Průzkum literatury ukázal, že tréma není nevyhnutelná cena, kterou studenti musí zaplatit za dosažení kvalitního výkonu. Pedagogové mohou zmírnit symptomy trémy svým stylem výuky a studenti svým analytickým přístupem, který dodává odvalu a povzbuzuje pozitivní postoj k

³²⁸ SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1.vyd, 1998, s. 136. ISBN 978-0787943783.

³²⁹ STERNBACH, D. J. Stress in the lives of music students. *Music Educators Journal*, č. 94 (3), 2008, s. 42 – 48.

³³⁰ LOEHR, J. *Toughness training for life: A revolutionary program for maximizing health, happiness and productivity*. New York: Penguin, 1993. 308 s. ISBN 9780452272439.

vystupování. Schopnost vystupovat na veřejnosti se osvojuje stejně jako skladby Rachmaninova, Chopina, Brahmsa či Liszta, a protože hraje tak důležitou roli v životech hudebníků, téma se musí analyzovat, projednávat a řešit ve vzdělávacím systému.

7 Výzkumná část práce

Jak již bylo prokázáno v teoretické části této práce, tréma je vážným problémem mnoha hudebníků. Může způsobit závažné poškození výkonu a vyvolat utrpení a stres. V českém vzdělávacím systému je tréma poměrně zanedbaný jev, který se nedostatečně zkoumá a řeší.

Průzkum literatury ukázal, že existují čtyři vzájemně se ovlivňující faktory, určující intenzitu působení trémy na výkon: sebevědomí, sebeúčinnost při cvičení, úroveň připravenosti repertoáru a výkonné zkušenosti. Tyto významné prediktory trémy u hudebníků potvrdily i předchozí výzkumy³³¹. Několik z nich se zabývalo otázkou sebevědomí a sebeúčinnosti u hudebníků (J. Clark a H. Arkowitz³³²; C. Geist a S. Borecki³³³; W. Jones, J. Cheek a S. Briggs³³⁴ a M. Leary a R. Kowalski³³⁵). Podle výzkumu J. McCormicka a G. E. McPhersona³³⁶, provedeném na 332 instrumentalistech, je sebeúčinnost jedním z nejlepších ukazatelů výsledku výkonu.

7.1 Předmět výzkumu, jeho cíle a základní pracovní hypotézy

Předmětem našeho výzkumu je sebeúčinnost a sebevědomí hudebníků a jejich vazba k trémě. Domníváme se, že tyto dvě proměnné, které byly detailně objasněny v teoretické části práce, působí na vznik trémy a mohou být ovlivněny vzdělávacím systémem, především v oblasti individuální výuky hry na nástroj.

Výzkum byl realizován na vzorku 53 studentů hudby ve věku od 21 do 33 let, kteří pocházejí ze tří rozlišných vzdělávacích systémů (Manhattan School of Music v New Yorku, Spojené státy

³³¹ SINDEN, L. M. Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, č. 60 (3-A), 1999.

³³² CLARK, J. a ARKOWITZ, H. Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance. *Psychological Reports*, č. 36, 1975, s. 211-221.

³³³ GEIST, C. a BORECKI, S. Social avoidance and distress as a predictor of perceived locus of control and level of self-esteem. *Journal of Clinical Psychology*, č. 38, 1982, s. 611-613.

³³⁴ JONES, W., CHEEK, J. a BRIGGS, S. *Shyness: Perspectives on research and treatment*. NY: Plenum Press, 1986.

³³⁵ LEARY, M. a KOWALSKI, R. The interaction anxiousness scale: Construct and criterion related validity. *Journal of Personality Assessment*, č. 61, 1993, s. 136-146.

³³⁶ MCCORMICK, J. a MCPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, č. 31, 2003, s. 37-51.

americké, Hudební akademie múzických umění v Praze, Česká republika a Hudební akademie v Záhřebu, Chorvatsko) s cílem:

- zjistit, zda sebeúčinnost a sebevědomí mohou být prediktory trémy u studentů hudby, kteří pocházejí ze tří rozlišných vzdělávacích systémů;
- zkoumat případné diference mezi těmito třemi skupinami a blíže analyzovat, zda tyto rozdíly korespondují s jejich rozlišnými vzdělávacími zkušenostmi a s nimi souvisejícími postoji k veřejnému vystupování.

Ze stanovených cílů vyplývají následující výzkumné hypotézy:

1. Sebeúčinnost a sebevědomí jsou významnými prediktory trémy u studentů hudby.
2. V proměnných škálách sebevědomí, sebeúčinnosti a trémy existují mezi třemi skupinami studentů významné rozdíly.
3. Evidované významné rozdíly v proměnných škálách sebevědomí, sebeúčinnosti a trémy korespondují s rozlišnými vzdělávacími zkušenostmi tří skupin respondentů.
4. Vzdělávací zkušenosti studentů ovlivňují jejich postoje k veřejnému vystupování.

Naším záměrem bylo zkoumat fenomén trémy velmi otevřeně za účelem získat co největší množství informací o aspektech trémy, které dosud v našem vzdělávacím systému nebyly sledovány, a to pomocí analýzy postojů studentů hudby vůči veřejnému vystupování. Výzkum prevalence trémy spolu s popisem jejích psychologických a sociálních určovatelných byl tedy naším tzv. procesním cílem.

7.2 Organizace výzkumu a jeho metodika

7.2.1 Časový průběh výzkumu

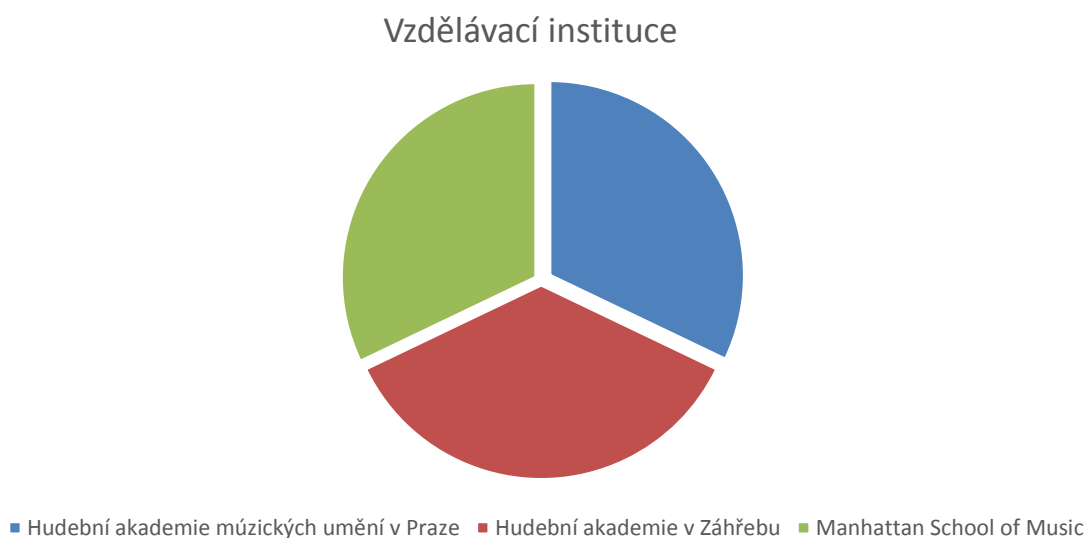
Výzkum byl proveden autorkou disertační práce v období od 1.3 do 27. 06. 2013 na Hudební akademii múzických umění v Praze (Česká republika), Hudební akademii v Záhřebu (Chorvatsko) a na Manhattan School of Music New York (Spojené státy americké).

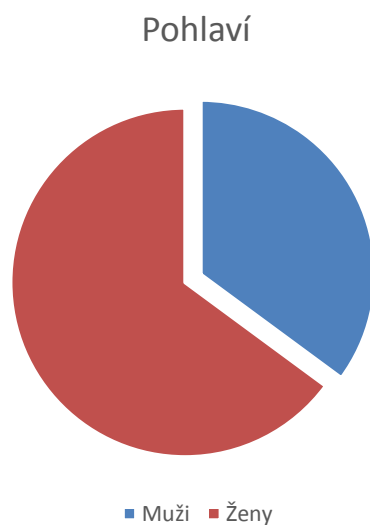
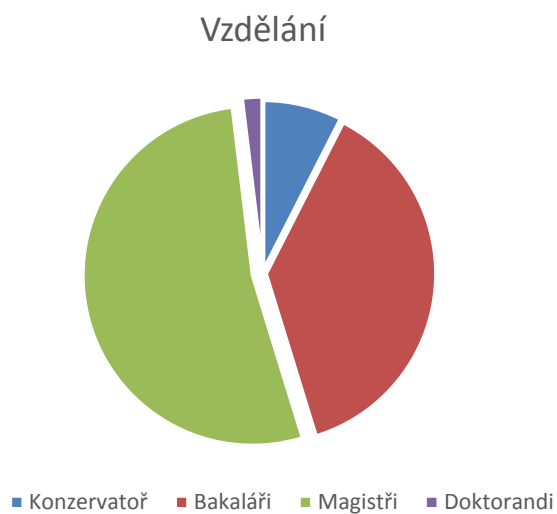
7.2.2 Výzkumný vzorek

7.2.2.1 Charakteristiky výzkumného vzorku kvantitativního výzkumu

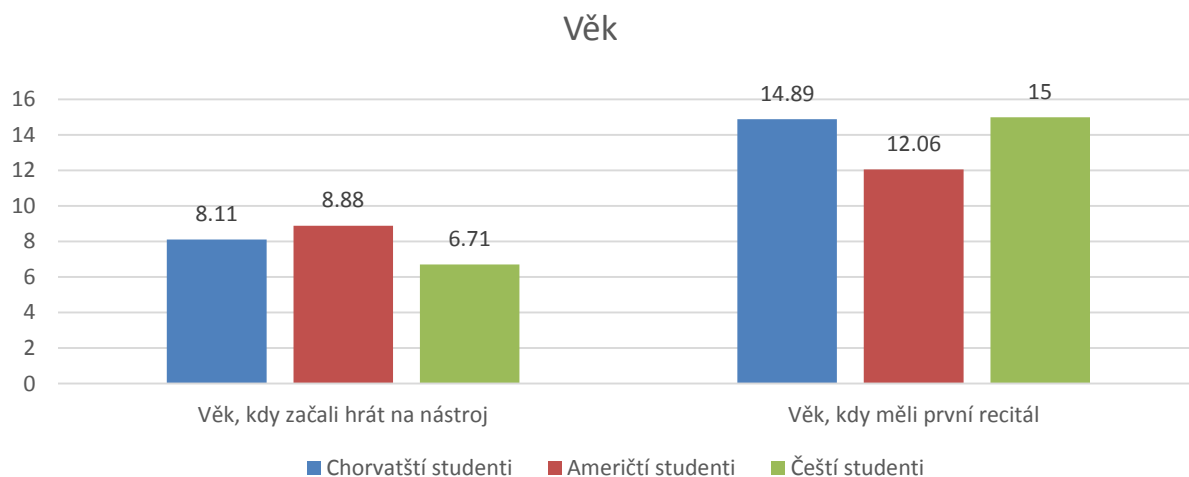
Výzkumný vzorek kvantitativního výzkumu se skládal ze studentů hudebních akademií (n=53), 33,7 % mužů (n=20) a 62,3 % žen (n=33), oborů klavír, housle, viola, zpěv, klarinet, trubka a flétna ve věku od 21 do 33 let. 32,1 % respondentů (n=17) studuje na Hudební akademii múzických umění v Praze (v dalším textu čeští studenti), 35,8 % (n=19) na Hudební akademii v Záhřebu (chorvatští studenti) a 32,1 % (n=17) na Manhattan School of Music v New Yorku (američtí studenti), přičemž 7,5 % (n=4) mají vystudovanou střední hudební školu, 37,7 % (n=20) jsou bakaláři, 52,8 % (n=28) magistři a 1,9 % (n=1) doktorandi.

Graf č. 11 Vzdělávací instituce, ve kterých studují respondenti výzkumu



Graf č. 12 Pohlaví respondentů výzkumu**Graf č. 13 Vzdělání výzkumného vzorku**

Průměrný věk, ve kterém studenti začali hrát na hudební nástroj, se u všech tří skupin pohybuje mezi sedmi a devíti lety, přičemž chorvatští a čeští studenti měli svůj první recitál průměrně v patnácti letech a američtí studenti ve dvanácti letech, i přestože začínali hrát na nástroj o něco později.

Graf č. 14 Věk výzkumného vzorku v době prvních hudebních aktivit

Ideální povolání 50,9 % (n=27) respondentů je povolání sólového (26,4 %, n=14) nebo komorního hráče (24,5 %, n=13), ale v současnosti jen 9,4 % z nich (n=5) hraje v komorním souboru a pouze 3,8 % (n=2) hraje sólo. Ostatní buď vyučují soukromě nebo na školách, případně pouze studují.

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně a účast ve výzkumu byla zcela dobrovolná. Všechny škály použité v tomto výzkumu byly zahrnuté do baterie škál, která byla rozdělena studentům. Každý zúčastněný student měl možnost získat zpětnou vazbu týkající se svého výsledku.

7.2.2.2 Charakteristiky výzkumného vzorku kvalitativního výzkumu

Výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu se skládal z deseti hudebníků ve věku od 22 do 30 let, kteří studují či studovali na Hudební akademii múzických umění v Praze (n=3), na Hudební akademii v Záhřebu (n=3) a na Manhattan School of Music v New Yorku (n=4) v oborech klavír (n=5), trubka (n=1), klarinet (n=1), příčná flétna (n=1), zpěv (n=1) a viola (n=1). Sedm z nich vystudovalo magisterské studium, dva bakalářské a jeden doktorské. Výzkumný vzorek tvoří hudebníci, kteří se zúčastnili kvantitativního výzkumu a potom požádali o zpětnou vazbu, která byla nabídnutá všem účastníkům kvantitativní studie.

Průměrný věk, ve kterém studenti začali hrát na hudební nástroj, je sedm let, přičemž hráči na dechové nástroje nejdříve začali hrát na klavír. Hudebníci, kteří studovali ve Spojených státech

amerických, začali hrát na nástroj soukromě, zatímco hudebníci z Česka a Chorvatska se počali hudebně vzdělávat na základních uměleckých školách.

Hudebníci věnují cvičení denně průměrně 3,7 hodin a přípravě před koncertem 4,7. Průměrný počet veřejných vystoupení ročně je 15 u amerických hudebníků, 6 u chorvatských a 10 u českých.

Američtí studenti popsali své výkonné příležitosti během studia (koncerty organizované školou) jako „velice časté“ (šest až sedm koncertů za semestr), zatímco čeští a chorvatští hudebníci hovoří o jednom či dvou koncertech ročně, což neodpovídalo obtížnosti repertoáru, který se musel zahrát na zkoušce:

„Když jsem začala studovat, byl to šok, protože možnosti vystupování byly nulové. Takže ten stresový moment byl daleko silnější, repertoár daleko větší a možnosti obehřávání daleko menší. Řekla bych, že nastaly trošku deziluze...“ (česká klavíristka)

7.2.3 Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden na vzorku 10 studentů hudby na akademiích v Záhřebu, Praze a Sarajevu (Bosna a Hercegovina). Jednalo se o 4 muže a 6 žen ve věku od 23 do 29 let. Byla testována reliabilita uvedených škál pomocí koeficientu **Cronbachovo alfa** α (očekávaná korelace mezi dvěma testy, které měří stejný konstrukt). Tato reliabilita vychází z předpokladu, že by všechny položky měřící jednu vlastnost měly mít mezi sebou kladné, dostatečně vysoké korelace. Výsledky ukazují, že je $0.7 \leq \alpha < 0.9$, což naznačuje, že vnitřní konzistence všech testů je velmi dobrá.

1. Rosenbergova škála sebevědomí, $\alpha = 0.850$;
2. Shererova škála sebeúčinnosti, $\alpha = 0.739$;
3. Kenny škála trémy u hudebníků, $\alpha = 0.883$.

7.2.4 Metodika výzkumu

K získání širšího a vícestranného pohledu na fenomén trémy u konkrétního výzkumného vzorku byla použita jak kvantitativní, tak i kvalitativní výzkumná metoda.

7.2.4.1 Kvantitativní metoda

- **dotazník**, týkající se obecných informací o studentovi (pohlaví, věk, země původu, vzdělání, věk, ve kterém měl první recitál, současné a ideální zaměstnání, počet koncertů);
- **Rosenberg self-esteem scale** / Rosenbergova škála sebevědomí (M. Rosenberg, 1965³³⁷) je Likertova škála, která se skládá z deseti otázek. Na výroky se odpovídá na pětibodové škále - od zcela souhlasím (5) do zcela nesouhlasím (1). Pět otázek naznačuje vysoké sebevědomí a pět nízké, a proto se bodují opačně. Více bodů tedy naznačuje vyšší sebevědomí. Výsledky v rozmezí od 15 do 25 bodů naznačují normální úroveň sebevědomí a výsledky vyšší než 25 a nižší než 15 naznačují vysoké či nízké sebevědomí. Škála, která je v originálu sestavena v anglickém jazyce, byla přeložena autorkou do češtiny a chorvatštiny;
- **Sherer self-efficacy scale** /Shererova škála sebeúčinnosti (M. Sherer aj. 1982³³⁸) je Likertova pětibodová škála, na které 1 označuje „zcela nesouhlasím“ a 5 „zcela souhlasím“. Škála se skládá ze dvanácti otázek a měří tři faktory:
 1. iniciativa (otázky 1-3);
 2. úsilí (otázky 4-8);
 3. vytrvalost (otázky 9-12).

D. Hargreaves, G. Welch, R. Purves a N. Marshall³³⁹ přizpůsobili originální variantu škály sebeúčinnosti Sherera a Madduxe (všech 12 otázek) hudebníkům s menšími změnami slov, aniž by se změnil jejich prvotní význam. Stejně jako v původní variantě, použité výroky se vztahují na

³³⁷ ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. ISBN 9780691028057.

³³⁸ SHERER, M., MADDUX, J. E., MERCADANTE, B., PRENTICE-DUNN, S., JACOBS, B. a ROGERS, R. W. The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, č. 51, 1982, s. 663-671.

³³⁹ HARGREAVES, D., WELCH, G., PURVES, R. a MARSHALL, N. *Effective teaching in secondary school music: Teacher and pupil identities* (The Teacher Identities in Music Education (TIME) project). Musical careers questionnaire, s.17.

tři druhy chování: ochotu zahájit chování, ochotu a úsilí dokončit chování a vytrvalost navzdory potížím. Škála, která je v originálu v anglickém jazyce, byla přeložena autorkou do češtiny a chorvatštiny;

- **Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI)**/ Tato škála trémy u hudebníků, jejíž autorkou je americká badatelka D. T. Kenny, je v podstatě Likertova škála s 37 otázkami, která měří somatické, kognitivní a behaviorální komponenty trémy. Je založena na emocionální teorii úzkosti (autor H. Barlow³⁴⁰). Více bodů znamená vyšší úroveň trémy. KMPAI se skládá ze dvanácti faktorů.³⁴¹

1. psychologická zranitelnost;
2. negativní myšlenky a obavy;
3. somatická úzkost;
4. rodičovská empatie;
5. paměť;
6. před a pokoncertní nervozita;
7. genetická přenosnost úzkosti;
8. sebepodceňování;
9. úroveň kontroly;
10. cena úspěchu;
11. důvěra;
12. tréma v dětství.

Některé z otázek naznačují absenci trémy, a proto se bodují opačně. Na výroky se místo sedmibodové škály jako v originálu odpovídá volbou z pětibodové škály, při čemž 1 označuje „zcela nesouhlasím“ a 5 „zcela souhlasím“. Změna byla udělána proto, aby se princip odpovídání

³⁴⁰ BARLOW, H. Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, č. 55, 2000, s. 1245-1263.

³⁴¹ KENNY, D. T. The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. *International Symposium on Performance Science*, 2009. ISBN 978-94-90306-01-4.

sjednotil s ostatními škálami. Škála, která je v originálu v anglickém jazyce, byla opět přeložena autorkou do češtiny a chorvatštiny.

7.2.4.2 Kvalitativní metoda

Semi-strukturovaný rozhovor, skládající se ze 42 otázek, vytvořila autorka disertační práce s cílem prozkoumat, zda tréma může mít své počátky ve vzdělávacích zkušenostech. Rozhovor byl zaměřen na následující tematické oblasti:

- hudební identita a význam veřejného vystupování pro jedince;
- první výkonné zkušenosti;
- hlavní potíže na pódiu;
- pocity a sebehodnocení;
- hudební pedagog a jeho role ve vzniku trémy.

Otázky byly otevřené a umožnily respondentům, aby volně vyjádřili názory na své zkušenosti s trémou. Odpovědi hudebníků se odlišovaly délkou a obsahem. Mnozí z hudebníků byli slovem úsporní, zatímco jiné odpovědi byly deskriptivní, detailní, narativní a emocionálně zbarvené. Otázky jsou přeložené autorkou do chorvatštiny, češtiny a angličtiny. Všechny rozhovory jsou nahrány ve formátu MP3 a z nahrávky je učiněna transkripce. Konkrétní znění těchto otázek je uvedeno v příloze.

V analýze kvalitativních dat byla použita fenomenologická metoda. Fenomenologický přístup se v literatuře popisuje jako „kvalitativní psychologická metoda orientovaná na zkušenosti jedince, která se rozvinula pod vlivem tří klíčových oblastí: fenomenologie (filozofický směr), hermeneutika (nauka o metodách interpretace textů) a idiografie (detailní a hluboká analýza životních zkušeností).”³⁴² Kombinováním poznatků z fenomenologie, hermeneutické psychologie a zapojením se do subjektivních zkušeností znamená fenomenologický přístup střední cestu mezi různými kvalitativními metodami. Stejně jako fenomenologická psychologie umožňuje badateli studovat subjektivní zážitky i zkušenosti, a rovněž tak i význam, který jedinec přičítá těmto

³⁴² SMITH, J.A., FLOWERS, P. a LARKIN, M. *Interpretive phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London: Sage, 2009, s. 11. ISBN 9781412908344.

zkušenostem. Fenomenologický přístup uznává skutečnost, že výzkumný proces je zásadně hermeneutický, přičemž se jak badatel, tak i respondenti aktivně zabývají procesem interpretace a analýzy.³⁴³ Při analýze a interpretaci výsledků výzkumu jsme použili deskriptivní fenomenologickou výzkumnou metodu, kterou rozvinul A. Giorgi³⁴⁴. Giorgi zdůrazňuje nutnost stálého kontaktu s odpověďmi respondentů s cílem získávat co nejpřesnější informace o tom, jak se určitý fenomén objevuje v jejich zkušenostech.

Otázky pro rozhovor byly koncipované tak, aby umožnily respondentům otevřeně popsat, jak se obecně cítí před a během vystoupení. Hudebníci jejich prostřednictvím měli probádat určitou situaci, která vyvolávala vysokou úroveň trémy, popsat symptomy trémy a uvést své názory na její příčiny. Proces analýzy začal studiem individuálních odpovědí a pokračoval procesem induktivního usuzování s cílem popsat obecnější principy. Proces analýzy kvalitativních dat se skládal z pěti fází:

- Několikeré čtení transkriptu rozhovorů za účelem podrobného seznámení se s daty. V této fázi jsme vedle výkazů respondentů zaznamenávali i své poznámky, připomínky a komentáře.

Tabulka č. 9 Příklad první fáze procesu analýzy kvalitativních dat

Poznámka	Originální text
Vztah s pedagogem	Eric: „ <i>Po mém recitálu v prvním ročníku, profesor byl tak hodný. Vzal mě na večeři a zaplatil všechny drinky a mluvil se mnou o své manželce a o svém rozvodu, takové věci. Jsme přátelé, to se mi líbí.</i> “
Přísný pedagog	Brittany: „ <i>Moje profesorka byla tak přísná. Když jednou něco opravila, už nikdy se ti nesměla stát chyba.</i> “
Nedostatek příležitostí vystupovat veřejně	Sanja: „ <i>Všechno bylo na tobě, akademie ti nikdy s ničím nepomůže, oni nás vůbec nepřipravovali na sólový koncertní směr.</i> “

³⁴³ FROST, N. *Qualitative research methods in psychology*. Berkshire, Velká Británie: McGraw-Hill Education, 2011, s. 46. (Citováno z ProQuest ebrary, 5. dubna 2015). ISBN 9780335241514.

³⁴⁴ GIORGI, A. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, č. 28, 1997, s. 235-260.

Nepřiměřená příprava	Zuzanna: „Nemám žádnou rutinu. Připravovala jsem se půl roku, protože jsem hrála jen na zkouškách.“
Negativní sebehodnocení	Zuzanna: „Myslím si, že nejsem moc...nejsem moc...oh Bože...Myslím si, že nejsem osoba pro hraní na veřejnosti. Jsem vždy z toho nervózní. Nejsem ten typ osoby, není to pro mě lehké.“

- V druhé fázi se znovu vracíme k transkriptu, abychom přeměnili naše poznámky do objevujících se témat. Přestože se i nadále zaměřujeme na originální text, pole našeho zájmu se šíří a snažíme se formulovat stručné a koncizní fráze, které jsou zakořeněné v originálním textu.

Tabulka č. 10 Příklad druhé fáze procesu analýzy kvalitativních dat

Téma	Originální text
Význam přátelského vztahu s pedagogem:	<p>Sarah: „Naučila jsem od ní hodně, také jako osoba, protože jsme hodně mluvily a poslouchala mé problémy. Byla pro mě jako druhá maminka.“</p> <p>Petra: „Na akademii jsem obviňovala profesora za trému z důvodu osobních nedorozumění. Tam hrálo roli ego toho kantora a moje, když to vlastně vůbec nefungovalo po té lidské stránce.“</p> <p>Sanja: „Musíš pochopit osobu, se kterou pracuješ, a přistoupit k ní individuálně, a ne s každým stejně.“</p>

- Ve třetí fázi jsme pečlivě analyzovali všechna uvedená témata a seskupili jsme je podle jejich konceptuálních podobností.
- Ve čtvrté fázi jsme vytvořili tabulku hlavních témat a citovali jsme části z originálního textu vedle každého z nich.
- Poslední fáze je narativní a skládá se ze souhry mezi výroky respondentů a interpretační činnosti badatele.

7.3 Interpretace výsledků kvantitativního výzkumu

7.3.1 Korelace celkových výsledků všech škál

Celkové výsledky škály sebevědomí a sebeúčinnosti pro tento vzorek významně koreluje s celkovým výsledkem škály trémy (korelační koeficient $r = 0,53$ a $0,65$, $p < 0,01$). Celkové výsledky škály sebevědomí a sebeúčinnosti také významně koreluje mezi sebou, což je prokázáno v tabulce č. 11:

Tabulka č. 11 Korelace celkových výsledků všech použitých škál

Korelace				
		Sebevědomí	Sebeúčinnost	Tréma
Sebevědomí	Korelační koeficient	1	0,45	0,65
	Významnost		0,00	0,00
Sebeúčinnost	Korelační koeficient	0,44	1	0,53
	Významnost	0,00		0,00
Tréma	Korelační koeficient	0,65	0,53	1
	Významnost	0,00	0,00	

7.3.2 Statistické vyhodnocení výsledků škálování

Statistické vyhodnocení výsledků bylo provedeno v programu IBM SPSS Statistics. Nejprve jsme za použití deskriptivní statistiky stanovili střední hodnoty (jmenovitě aritmetický průměr a směrodatnou odchylku).

Průměrný výsledek ve škále trémy je 115,6, $SD=21,04$, ve škále sebevědomí 35,77, $SD=7,17$ a ve škále sebeúčinnosti 46,94, $SD=6,34$.

Tabulka č. 12 Průměrné výsledky ve škále trémy

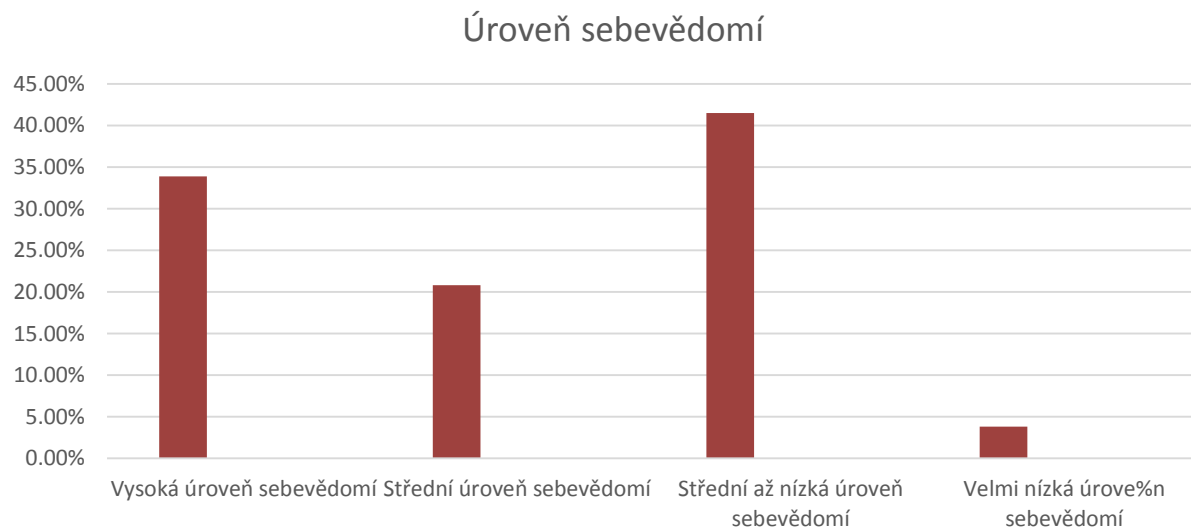
Průměrné výsledky a směrodatná odchylka (SD)			
	Tréma	Sebevědomí	Sebeúčinnost
Průměrný výsledek	115,56	35,77	46,94
Směrodatná odchylka	21,05	7,17	6,34

Podle výsledků ze škály KMPAI (viz graf č. 15), 13,2 % respondentů (n=7) má vysokou úroveň trémy před vystoupením, 56,6 % (n=30) má střední až vysokou úroveň, 22,6 % (n=12) má nízkou až střední úroveň a 7,5 % (n=4) má nízkou úroveň trémy.

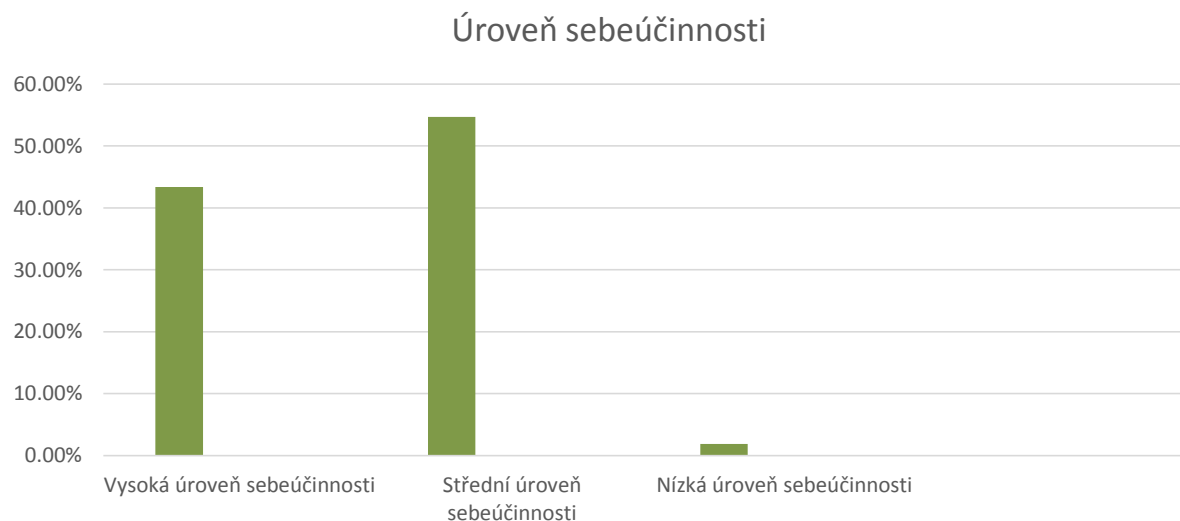
Graf č. 15 Procentuální zobrazení úrovně trémy všech respondentů



Podle výsledků ze škály sebevědomí (viz graf č. 16), 3,8 % (n=2) respondentů má nízké sebevědomí, 41,5 % (n=22) má nízké až střední sebevědomí, 20,8 % (n=11) má střední a celkem 33,9 % (n=18) má vysoké sebevědomí.

Graf č. 16 Procentuální zobrazení úrovně sebevědomí všech respondentů

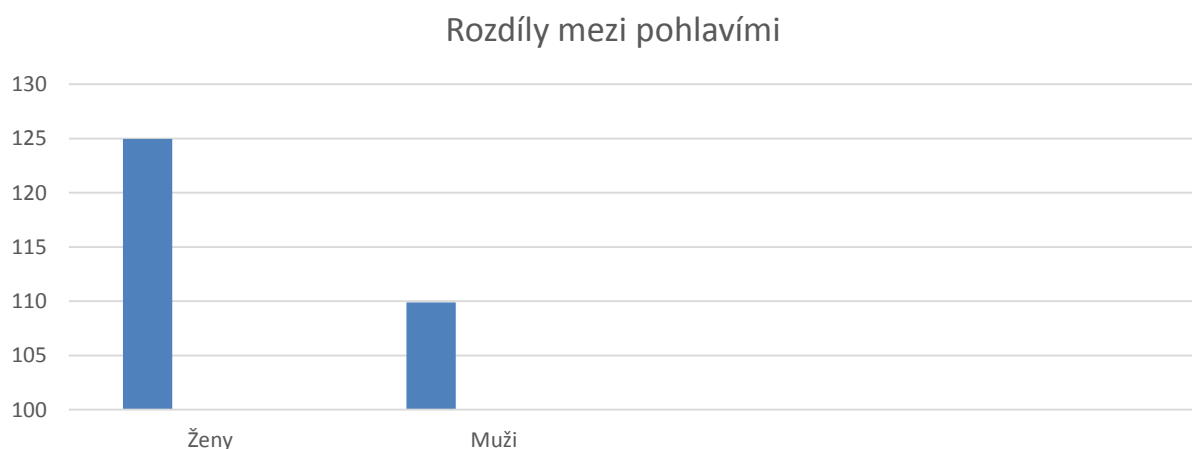
Analýza výsledků škály sebeúčinnosti ukázala, že 1,9 % respondentů (n=1) má nízkou úroveň sebeúčinnosti, 54,7 % (n=29) má střední úroveň a 43,4 % (n=23) má vysokou úroveň sebeúčinnosti (viz graf č. 17).

Graf č. 17 Procentuální zobrazení úrovně sebeúčinnosti všech respondentů

7.3.3 Genderové hledisko

Ženy hlásily významně vyšší úroveň trémy ($M=124,95$, $SD=14,12$) než muži ($M=109,87$, $SD=22,65$), $p<0,01$.

Graf č. 18 Zobrazení rozdílů mezi pohlavími



V několika položkách škály KMPAI existují významné rozdíly mezi pohlavími. Ženy měly významně vyšší skóre v položkách: „*Před nebo během vystoupení mě zaplaví pocit paniky*“, „*Před nebo během vystoupení cítím nevolnost nebo zvedání žaludku*“, „*Občas se cítím úzkostlivě bez konkrétního důvodu*“, „*Před nebo během vystoupení moje srdce tluč, jako by chtělo vyskočit z hrudníku*“, „*Často se připravuji na koncert s pocitem hrůzy a předvídám katastrofu*“, „*Před důležitým vystoupením nemůžu spát*“, „*Obávám se předčasného sebehodnocení svého budoucího výkonu*“.

Tabulka č. 13 Genderové hledisko v položkách škály trémy

Položky škály KMPAI	Ženy (M, SD)	Muži (M, SD)	P
Před nebo během vystoupení mě zaplaví pocit paniky.	M=3,7 SD=1,26	M=2,8 SD=1,50	<0,05
Před nebo během vystoupení cítím nevolnost nebo zvedání žaludku.	M=4,1 SD=1,21	M=3,1 SD=1,46	<0,05
Občas se cítím úzkostlivě bez konkrétního důvodu.	M=3,8 SD=1,32	M=2,6 SD=1,49	<0,01

Před nebo během vystoupení moje srdce tluče, jako by chtělo vyskočit z hrudníku.	M=3,2 SD=1,0	M=2,3 SD=1,15	<0,01
Často se připravuji na koncert s pocitem hrůzy a předvídám katastrofu.	M=4,5 SD=1,0	M=3,5 SD=1,46	<0,05
Před důležitým vystoupením nemůžu spát.	M=3,8 SD=1,31	M=2,8 SD=1,39	<0,01
Obávám se předčasného sebehodnocení svého budoucího výkonu.	M=3,0 SD=1,19	M=2,3 SD=1,18	<0,05

Významné rozdíly mezi pohlavími ve škálách sebevědomí a sebeúčinnosti nebyly nalezeny, ale existují významné rozdíly v úrovni sebeúčinnosti mezi více a méně zkušenými respondenty.

Respondenti, kteří absolvují „pět či více vystoupení měsíčně“, vykazují významně vyšší úroveň sebeúčinnosti ($M=50,1$, $SD=5,03$) než respondenti, kteří mají „jedno či ani jedno vystoupení měsíčně“ ($M=45,2$, $SD=6,48$). To samé platí i pro úroveň trémy, přičemž zkušenější respondenti měli významně nižší úroveň trémy ($M=108,3$, $SD=20,06$) než ti méně zkušení ($M=123,4$, $SD=17,66$). V obou případech je $p<0,05$.

7.3.4 Korelace mezi třemi škálami

Výsledky ukázaly, že existují významné korelace mezi celkovým výsledkem ve škále trémy a jednotlivými položkami škály sebevědomí. Položky škály sebevědomí, které jsou nejlepšími prediktory trémy, jsou zachyceny v následující tabulce:

Tabulka č. 14 Položky škály sebevědomí, které jsou nejlepšími prediktory trémy

Položky škály sebevědomí	Korelace s celkovou úrovní trémy
Občas se cítím k ničemu.	$r= 0,502$, $p<0,01$
Občas si myslím, že nejsem dobrý/á v tom, co dělám.	$r= 0,421$, $p<0,01$
Přál/a bych si, abych více respektoval/a sám/sama sebe.	$r= 0,335$, $p<0,01$
Tíhnu k přesvědčení, že jsem neúspěšný/á.	$r= 0,305$, $p<0,05$

S celkovou úrovní trémy také silně podle výsledků výzkumu korelují následující položky škály sebeúčinnosti:

Tabulka č. 15 Položky škály sebeúčinnosti, které jsou nejvýraznějšími prediktory trémy

Položky škály sebeúčinnosti	Korelace s celkovou úrovní trémy
Pochybuji o svých schopnostech vystupovat na veřejnosti. (vytrvalost)	$r = 0,599, p < 0,01$
Neumím se vypořádat s nečekanými problémy. (vytrvalost)	$r = 0,412, p < 0,01$
Vypadá to, že nejsem schopný/á vyrovnat se s mnohými problémy v životě. (vytrvalost)	$r = 0,329, p < 0,05$
Nerada se učím nové skladby, které vypadají příliš obtížně. (iniciativa)	$r = 0,308, p < 0,05$

Většina jednotlivých položek škály KMPAI významně koreluje s celkovou úrovní trémy. Nejsilnější korelace ($r > .45$) jsou uvedené v tabulce č. 16:

Tabulka č. 16 Korelace položek škály KMPAI s celkovou úrovní trémy

Položky škály KMPAI	Korelace s celkovou úrovní trémy
Často se připravuji na koncert s pocitem hrůzy a předvídám katastrofu.	$r = 0,744, p < 0,01$
I v nejvíce stresujících situacích jsem si jistý/á, že zahraju dobře.	$r = -0,685, p < 0,01$
Obávám se, že by jedno špatné vystoupení mohlo zničit mou kariéru.	$r = 0,519, p < 0,01$
Obavy a nervozita z vystoupení narušují moji koncentraci.	$r = 0,599, p < 0,01$
I když před tím hodně cvičím, stává se mi, že na koncertě dělám chyby.	$r = 0,515, p < 0,01$
Stává se mi, že během vystoupení přemýšlím o tom, jestli to vůbec zvládnou zahrát do konce.	$r = 0,513, p < 0,01$
Před nebo během vystoupení moje srdce tluče, jako kdyby chtělo vyskočit z hrudníku.	$r = 0,657, p < 0,01$

Před nebo během vystoupení cítím zvýšené svalové napětí.	r= 0,552, p<0,01
Často mi chybí energie na cvičení.	r= 0,594, p<0,01
Občas se cítím depresivně, aniž bych věděl/a, proč.	r= 0,581, p<0,01
Občas se cítím úzkostlivě bez konkrétního důvodu.	r= 0,552, p<0,01
Při hře z paměti se cítím jistě.	r= -0,547, p<0,01
Když hraju bez not, moje paměť je spolehlivá.	r= -0,544, p<0,01
Před koncertem nikdy nevím, jestli zahraji dobře.	r= 0,540, p<0,01
Obávám se, že by mě ostatní mohli negativně kritizovat.	r= 0,522, p<0,01
Často se obávám negativních reakcí publika.	r= 0,489, p<0,01
Před nebo během vystoupení mě zaplaví pocit paniky.	r= 0,716, p<0,01
Myšlenky o hodnocení narušují mé vystoupení.	r=0,467, p<0,01
Kvůli trémě jsem se vzdal/a významných koncertních příležitostí.	r=0,554, p<0,01

Ze všeho uvedeného vyplývá, že nejvýraznějšími prediktory trémy jsou:

1. **předčasné obavy a negativní myšlenky** („Často se připravuji na koncert s pocitem hrůzy a předvídám katastrofu“);
2. **somatická úzkost** („Před nebo během vystoupení moje srdce tluče, jako by chtělo vyskočit z hrudníku“);
3. **nízké sebevědomí**;
4. **psychologická citlivost/zranitelnost** („Občas se cítím depresivně, aniž bych věděl/a, proč“);
5. **paměť** („Při hře z paměti se cítím jistě“);
6. **nízká hudební sebeúčinnost**.

7.3.5 Porovnání výsledků ve třech skupinách studentů

Jedním z našich cílů bylo zjistit, zda existují nějaké rozdíly v položkách testů trémy, sebevědomí a sebeúčinnosti mezi studenty, kteří pocházejí ze tří rozlišných vzdělávacích systémů.

Výsledky ukázaly, že existují významné rozdíly v počtu veřejných vystoupení mezi americkými a českými a chorvatskými studenty. Američtí studenti uváděli významně vyšší počet koncertů než jejich kolegové z Česka a z Chorvatska. Rozdíly v úrovni sebevědomí nejsou významné, ale američtí studenti mají významně vyšší skóre v mnohých položkách škály sebeúčinnosti, např.: „*Když mám cvičit těžká místa, nepřestanu, dokud je nezvládnou.*” (M=3,82, SD=0,95) ve srovnání s chorvatskými studenty (M=2,95, SD=1,08). To samé platí pro položku „*Když se rozhodnu se něco naučit, začnu na tom okamžitě pracovat*” (američtí studenti: M=4,29, SD=0,59, chorvatští studenti: M=3,58, SD=0,96), $p < 0,05$ v obou případech.

Mezi těmito skupinami existují významné rozdíly i v položce škály trémy: „*Jsem nerad závislý/á na jiných lidech*”, ve které američtí studenti mají významně vyšší skóre než chorvatští (M=3,29, SD=1,3 ve srovnání s M=1,42, SD=0,96, $p < 0,01$). Na druhé straně, chorvatští studenti mají významně vyšší skóre v položce „*Obávám se, že by mě ostatní mohli negativně kritizovat*” než jejich američtí kolegové (M=3,16, SD= 1,3 ve srovnání s M=1,88, SD=0,99, $p < 0,01$).

Tabulka č. 17 Porovnání výsledků amerických a chorvatských studentů v položkách škály sebeúčinnosti a trémy

Položky škál sebeúčinnosti a trémy	Američtí studenti M, SD	Chorvatští studenti M, SD	p hodnota
Když mám cvičit těžká místa, nepřestanu, dokud je nezvládnou.	M=3,82 SD= 0,95	M=2,95 SD= 1,08	<0,05
Když se rozhodnu se něco naučit, začnu na tom okamžitě pracovat.	M=4,29 SD= 0,59	M=3,58 SD= 0,96	<0,05
Jsem nerad závislý/á na jiných lidech.	M=3,29 SD= 1,3	M=1,42 SD= 0, 96	<0,01
Obávám se, že by mě ostatní mohli negativně kritizovat.	M=1,88 SD= 0,99	M=3,16 SD= 1,3	<0,01

Mezi americkými a českými studenty existují významné rozdíly jen v jedné položce škály sebevědomí: „V celku jsem spokojen/a sám/sama se sebou”, ve které američtí studenti mají významně vyšší skóre (M=3,71, SD=0,77) než jejich čeští kolegové (M=2,94, SD=1,14), $p<0,05$.

Existují také rozdíly mezi těmito dvěma skupinami v položkách škály sebeúčinnosti, jako je např. položka „Když se rozhodnu se něco naučit, začnu na tom okamžitě pracovat”, ve které američtí studenti mají významně vyšší skóre než studenti čeští (M=4,29, SD=0,59 ve srovnání s M=3,47, SD=1,23, $p<0,05$). To samé platí pro položku „Špatná koncertní zkušenost mě jen nutí, abych se ještě více snažil/a”, ve které opět mají američtí studenti významně vyšší skóre (M=3,59, SD=0,94) než čeští (M=2,76, SD=1,35), $p<0,05$.

Ve škále trémy také existuje mezi těmito skupinami několik významných rozdílů. Američtí studenti mají vyšší skóre v položkách „Jsem nerad závislý/á na jiných lidech” a „Často cítím, že jako osoba nemám velkou hodnotu” a čeští studenti mají vyšší skóre v položce „Obávám se, že by mě ostatní mohli negativně kritizovat”, viz tabulka č. 18.

Tabulka č. 18 Porovnání výsledků amerických a českých studentů v položkách škály sebeúčinnosti, sebevědomí a trémy

Položky škál sebevědomí, sebeúčinnosti a trémy	Američtí studenti M, SD	Čeští studenti M, SD	p hodnota
V celku jsem spokojen/a sám/sama se sebou.	M=3,71, SD= 0,77	M=2,94, SD=1,14	<0,05
Když se rozhodnu něco naučit, začnu na tom okamžitě pracovat.	M=4,29, SD=0,59	M= 3,47, SD= 1,23	<0,05
Špatná koncertní zkušenost mě jen nutí, abych se ještě více snažil/a.	M=3,59, SD=0,94	M= 2,76, SD= 1,35	<0,05
Jsem nerad závislý/á na jiných lidech.	M=3,29, SD=1,26	M=2,18, SD=1,38	<0,05
Často cítím, že jako osoba nemám velkou hodnotu.	M=4,65, SD=0,70	M=3,53, SD=1,50	<0,01
Obávám se, že by mě ostatní mohli negativně kritizovat.	M=1,88, SD=0,99	M=2,82, SD=1,29	<0,05

Mezi chorvatskými a českými studenty existují rozdíly v několika položkách škály sebevědomí, při čemž chorvatští studenti mají významně vyšší skóre ve všech třech následujících položkách: „*Občas si myslím, že nejsem dobrý/dobrá v tom, co dělám*” (chorvatští studenti: $M=3.37$, $SD=1,21$, čeští studenti: $M=2,18$, $SD=1,01$, $p<0,01$); „*Občas se cítím k ničemu*.” (chorvatští studenti: $M=3,89$, $SD=1,29$, čeští studenti: $M=2,41$, $SD=1,28$, $p<0,01$), a „*Tíhnu k přesvědčení, že jsem neúspěšný/á*.” (chorvatští studenti: $M=4,53$, $SD=0,70$, čeští studenti: $M=3,18$, $SD=1,33$, $p<0,01$).

Chorvatští studenti také mají vyšší skóre v položkách škály sebeúčinnosti „*Když něco plánuji, jsem si jistý/á, že své plány splním*.” ($M=4,32$, $SD=0,75$) ve srovnání s českými studenty ($M=3,76$, $SD=0,83$, $p<0,05$) a „*Špatná koncertní zkušenost mě jen nutí, abych se ještě více snažil/a*.” (chorvatští studenti: $M=3,68$, $SD=1,06$, čeští studenti: $M=2,76$, $SD=1,35$), $p<0,05$.

Ve škále trémy existují rozdíly jen ve dvou položkách, při čemž v obou z nich chorvatští studenti mají významně vyšší skóre než čeští: „*Myšlenky o hodnocení narušují moje vystoupení*” (chorvatští studenti: $M=3,37$, $SD=1,42$, čeští studenti: $M=2,12$, $SD=1,32$, $p<0,05$) a „*Před důležitým vystoupením nemůžu spát*” (chorvatští studenti: $M=3,63$, $SD=1,3$ a čeští studenti: $M=2,41$, $SD=1,42$, $p<0,05$).

Tabulka č. 19 Porovnání výsledků chorvatských a českých studentů v položkách škály sebeúčinnosti, sebevědomí a trémy

Položky škál sebevědomí, sebeúčinnosti a trémy	Chorvatští studenti, M, SD	Čeští studenti M, SD	Hodnota p
Občas si myslím, že nejsem dobrý/dobrá v tom, co dělám	$M=3,37$ $SD=1,21$	$M=2,18$ $SD=1,01$	$<0,01$
Občas se cítím k ničemu	$M=3,89$ $SD=1,29$	$M=2,41$ $SD=1,28$	$<0,01$
Tíhnu k přesvědčení, že jsem neúspěšný/á	$M=4,53$ $SD=0,70$	$M=3,18$ $SD=1,33$	$<0,01$
Když něco plánuji, jsem si jistý/á, že své plány splním.	$M=4,32$ $SD=0,75$	$M=3,76$ $SD=0,83$	$<0,05$
Špatná koncertní zkušenost mě jen nutí, abych se ještě více snažil/a	$M=3,68$ $SD=1,06$	$M=2,76$ $SD=1,35$	$<0,05$
Myšlenky o hodnocení narušují mé vystoupení	$M=3,37$ $SD=1,42$	$M=2,12$ $SD=1,32$	$<0,05$
Před důležitým vystoupením nemůžu spát	$M=3,63$ $SD=1,3$	$M=2,41$ $SD=1,42$	$<0,05$

7.3.6 Závěry kvantitativního výzkumu

Z výsledků našeho výzkumu je patrné, že mnozí studenti hudby trpí trémou a považují ji za velmi vážný problém, který může podkopat jejich kariéru výkonného umělce. Skutečnost, že celkem 69,8 % respondentů hlásilo, že má před vystoupením značně vysokou úroveň trémy, jen potvrzuje, že u výkonných umělců je tréma skutečně problémem, který náš vzdělávací systém dlouhodobě zanedbává.

Tento výzkum verifikoval výsledky předchozích bádání, které naznačují, že ženy mají výrazně vyšší úroveň trémy než muži. Prokázaly se významné genderové rozdíly v několika položkách škály trémy, při čemž ženy měly významně vyšší úroveň somatické úzkosti (bušení srdce, dechová nedostatečnost, svalové napětí a zpomalení trávení). Ženy také projevily výrazně silnější tendence k obavám, negativním myšlenkám a předčasnému sebehodnocení svého budoucího výkonu. Na druhé straně byla překvapující skutečnost, že nebyly nalezeny žádné významné rozdíly mezi muži a ženami v úrovni sebevědomí a sebeúčinnosti.

Výzkum také potvrdil, že existují významné rozdíly v úrovni sebeúčinnosti a trémy mezi zkušenými a méně zkušenými respondenty. Studenti, kteří uvedli, že měli dostatek příležitostí vystupovat veřejně, měli významně vyšší pocit sebeúčinnosti a slabší projevy trémy než studenti, jejichž počet příležitostí pro veřejné vystupování na jejich fakultách neodpovídal obtížnosti repertoáru, který se vyžadoval na zkouškách. Jak již bylo vysvětleno v teoretické části této práce, opakovaný úspěch na pódiu a možnost ihned se zotavit z neúspěšného předchozího výkonu zvyšuje pocit sebeúčinnosti hudebníka, a tím se snižuje jeho úroveň trémy. Na druhé straně, nedostatek příležitostí hrát veřejně po negativní výkonné zkušenosti jen podporuje dlouhodobé udržování trémy.

Skutečnost, že existují významné korelace mezi položkami škály sebevědomí a celkovou úrovní trémy, potvrdila, že důležitým prediktorem trémy je nízké sebevědomí. Studenti, kteří se domnívali, že nejsou dobří v tom, co dělají, a nerespektovali sami sebe, měli významně vyšší úroveň trémy. Ze tří faktorů sebeúčinnosti, které měří Shererova škála, je třeba považovat za významný prediktor trémy obzvláště nedostatek vytrvalosti. Silnější pocit trémy měli studenti, kteří se nezavazovali k cílům, pochybovali o svých schopnostech vystupovat veřejně a neuměli se vypořádat s nečekanými potížemi na pódiu. Vysoké korelace mezi položkami škály trémy a

celkovou úrovní trémy odhalily, že nejvýraznějšími ukazateli trémy jsou též negativní kognice (obavy a negativní myšlenky), somatická úzkost (zrychlený srdeční tep, bušení srdce, svalové napětí atd.), psychologická citlivost (úzkost jako rys osobnosti) a nespolehlivá paměť.

Z všeho uvedeného docházíme k závěru, že tréma je nejčastěji vyvolávána následujícími činiteli:

- předčasné obavy a negativní myšlenky;
- somatická úzkost;
- nízké sebevědomí;
- psychologická citlivost/zranitelnost (úzkost jako rys osobnosti);
- nespolehlivá paměť;
- nízká hudební sebeúčinnost.

Zajímalo nás také porovnání existujících rozdílů v položkách škál sebevědomí, sebeúčinnosti a trémy mezi třemi skupinami studentů hudby. Američtí studenti, kteří vykazovali výrazně větší počet příležitostí pro veřejné vystupování než jejich kolegové z České republiky a z Chorvatska, měli významně vyšší skóre v těch položkách škály sebeúčinnosti, které měří úsilí. Zavazovali se k nastaveným cílům a rychle se zotavovali z neúspěchu. Ten je motivoval, vybízel k větší aktivitě. Zajímavé je, že američtí studenti měli také vyšší skóre v položce „*Jsem nerad závislý/á na jiných lidech*“, což může být důsledek skutečnosti, že tito studenti studují ve velice soutěživém vzdělávacím prostředí jedné z nejprestižnějších newyorských hudebních fakult a že všichni studují sólovou nástrojovou interpretaci.

Čeští a chorvatští studenti měli významně vyšší skóre v položkách škály trémy týkajících se strachu z negativního hodnocení ostatních. V kvalitativní studii se pokusíme specifikovat, zda jejich strach z negativního hodnocení souvisí s jejich předchozími vzdělávacími zkušenostmi.

Chorvatští studenti nejvíce ze všech tří skupin pochybovali o svých schopnostech, rozebírali své nedostatky a negativně se sebehodnotili, což naznačuje nízkou úroveň sebevědomí. Kromě toho stejně jako čeští studenti uváděli, že mají strach z negativního hodnocení a že myšlenky o hodnocení jen narušují jejich vystoupení. Na druhé straně, chorvatští studenti měli významně vyšší

skóre v položkách měřících úsilí než jejich čeští kolegové. Uváděli, že se zavazují k nastaveným cílům a po špatné koncertní zkušenosti se snaží rychle zotavit. V uvedených položkách nebyly nalezené žádné rozdíly mezi chorvatskými a americkými studenty.

7.4 Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu

V první fázi kvalitativní analýzy jsme si stanovili, jaké aspekty vzdělávacích zkušeností s veřejným vystupováním budeme sledovat. V souladu s našimi poznámkami v originálním textu jsme je pojmenovali, a poté jsme se snažili najít korespondující názory a zkušenosti ostatních hudebníků. Výpovědi jsme utřídili graficky od nejpozitivnějších (nahore) přes ambivalentní (u prostřed) k nejnegativnějším (dole).

- **Význam vystupování pro jedince**

„Oh, to mě tak baví.“ (Kate)

„Je to způsob trávení mého života, mého času, stačí to?“ (Zuzanna)

„Nevím, jak odpovědět na tuto otázku. Znamená to stres a nic jiného.“ (Iris)

- **Hlavní výkonný cíl**

„Je to způsob, jak se propojit s lidmi a podílet se na něčem, co vyšlo z něčí hlavy před stovkami let, a dát něco, co z úplně jiného kontextu přichází do mého kontextu.“ (Eric)

„Já chci hrát, protože tohle je jediná věc, kterou umím dělat, abych se nějak vyjádřila.“ (Zuzanna)

„Přenést co nejvíce své osobnosti na ostatní a nevzdat se toho kvůli stresu.“ (Iris)

- **První výkonné zkušenosti**

„Všem se moc líbí, jak hraješ a říkají ti, že jsi to výborně zvládla. Můj tatínek mě hodně objímal.“ (Kate)

„První zkušenosti byly ok, protože jsem jako malá neměla strach. Strach se začal objevovat na střední škole.“ (Sanja)

„Byl to houslový koncert ve škole a byla jsem tak vystresovaná, že jsem samozřejmě všechno zapomněla. Trásla jsem se.“ (Zuzanna)

- **Sebehodnocení**

„Hodnotila bych se s otevřenou myslí jako ok, je to za tebou, naučila jsi se něco z toho, co příště můžeš udělat lépe.“ (Sarah)

„Dělám nahrávky, ale obvykle trochu počkám, než si je poslechnu, protože když mám v hlavě všechny ty chybičky, myslím jen na tyhle věci.“ (Eric)

„Někdy, když se dovedu otevřít, je to fajn, když ne, tak dovedu podat i takový docela ohraničený výkon.“ (Petra)

„Cítím se prázdně, pokud to bylo dobré, tak se cítím obzvlášť prázdně. Pokud to bylo hrozné, tak se cítím mizerně.“ (Sanja)

- **Profesoři**

„Profesor je velmi přátelský a hodně mi pomáhá v tom, jak najít sám sebe a udělat se pozoruhodným, co je to zvláštního ve mně, co ostatní nemají, a jak to použít ve své kariéře, abych nedělal všechno stejně jako ostatní.“ (Eric)

„Máš balíček kapesníků? Budeš ho potřebovat, když ti budu vyprávět o svých pedagogích.“ (Pavle)

„Moje první učitelka byla hrozná, to byla teroristka. Pořád křičela, házela na mě věci a říkala mi, že jsem neschopná a že nejvíce, co můžu udělat se svými houslemi, je hrát na ulici a žebrat o peníze.“ (Zuzanna)

- **Obviňování pedagoga za trému**

„Myslím si, že si profesoři ve Spojených státech začali uvědomovat, že nemohou dopustit, aby se jejich žáci cítili hrozně, protože to nijak nezlepšuje jejich výkon. Můj profesor mi říká, že to zvládnou, pokud budu pilně pracovat. A potom mě připraví na úspěch. Nedovolí mi hrát recitál, pokud nejsem dobře připravená.“ (Kate)

„Někdy to dělají podvědomě, jako moje učitelka na střední škole, která mi zrovna před výstupem na pódium říkala: „v tom taktu musíš tohle, na konci musíš tohle...“, nenechala mě být.“ (Sanja)

„Na hudebce jsem obviňovala učitelku za trému z důvodu jejích ambicí, a potom na akademii z důvodu osobních nedorozumění. Tam hrálo roli ego toho kantora a moje. Vlastně to vůbec nefungovalo po té lidské stránce, a kvůli tomu jsme se nezaměřovali na hudbu a na to, jak pozitivním způsobem hudbu předávat, tam prostě ta linka nebyla.“ (Petra)

7.4.1 Interpretace hlavních témat kvalitativního výzkumu

Tabulka č. 20 Hlavní témata vyplývající z procesu analýzy kvalitativních dat

Téma	Originální text
<p>„Jsme přátelé, to se mi líbí“ – význam přátelského vztahu s pedagogem</p>	<p>Sarah: „<i>Naučila jsem od ní hodně, také jako osoba, protože jsme hodně mluvily a poslouchala mé problémy. Byla pro mě jako druhá maminka.</i>”</p> <p>Eric: „<i>Po mém recitálu v prvním ročníku profesor byl tak hodný. Vzal mě na večeri a zaplatil všechny drinky a mluvil se mnou o své manželce a o svém rozvodu, takové věci. Jsme přátelé, to se mi líbí.</i>“</p> <p>Petra: „<i>Na akademii jsem obviňovala profesora za trému z důvodu osobních nedorozumění. Tam hrálo roli ego toho kantora a moje, když to vlastně vůbec nefungovalo po té lidské stránce.</i>”</p> <p>Sanja: „<i>Musíš pochopit osobu, se kterou pracuješ a přistoupit k ní individuálně, a ne s každým stejně.</i>“</p>
<p>Přísný, příliš ambiciózní a neosobní přístup pedagoga</p>	<p>Brittany: „<i>Moje profesorka byla tak přísná. Když jednou něco opravila, už nikdy se ti nesměla stát chyba.</i>“</p> <p>Zuzanna: „<i>Profesor violy byl člověk, kterému to bylo jedno. Říkal ok na všechno nebo „měla bys hrát trochu víc forte“.</i></p> <p>Sanja: „<i>Moje první učitelka ze základní a střední školy neuměla pracovat na aspektu koncertní přípravy a vůbec to nepovažovala za něco důležitého. Buď jsi cvičil, nebo ne, a to je všechno. Vůbec mě nechápala jako osobu, tam byl ten problém. Nevěděla, co já potřebuji. Vždy měla stejný přístup, bez ohledu na to, jak reaguji, nikdy se nepřizpůsobila situaci. Na akademii bylo stejně, nebo ještě hůř. Učitelka byla moc tvrdá, jen cvičení, žádné povídání, žádná psychologická příprava. Čím více cvičíš, tím lépe budeš hrát. Nemluvila ani o fyzické uvolněnosti, nic, jen musíš cvičit deset hodin a to byl lék pro všechno.</i>”</p>

	<p>Pavle: „<i>Profesor se speciálně nesoustředoval vůbec na nic. Nedělal se mnou nic zvláštního. Nebyla to žádná vysoká úroveň práce. Dával mi takové hodně obecné rady.</i>”</p> <p>Radka: „<i>Můj první profesor jen opakoval věci jako rytmus, pedál, hraješ příliš silně, hraj potichu. Za čtyři roky jsme toho více neudělali. Nemohla jsem s ním vůbec mluvit, protože mi říkal, že všechno je to na nic a že klasická hudba zanikne.</i>”</p>
<p>“Hrozný pedagog” – soustředění na osobnost hudebníka místo na hudbu</p>	<p>Sarah: „<i>Můj druhý profesor byl hrozný. Na první hodině mi řekl: „Na podlahu, do pozice kočky a dýchej!“ Měla jsem hodinu s ním každý týden a vůbec se mi to nelíbilo, ale nedovolili mi změnit pedagoga. Proto jsem přestala studovat, kvůli tomu, že jsem se cítila hrozně. Na konzervatoři všichni profesori selhali. Nejdřív jsem jela do Vídně, kde se mě profesor ptal, proč studuji, když mám takovou povahu, že nikdy nedostanu práci a že jsem příliš stará. Všichni říkali to samé, že mám slabý hlas, ale nikdo to nechtěl řešit. Jen komentovali moji osobnost a říkali, že nejsem dostatečně výrazná a že jsem introvertní.</i>”</p> <p>Zuzanna: „<i>Moje první učitelka byla hrozná, to byla teroristka. Pořád křičela, házela na mě věci a říkala mi, že jsem neschopná a nejvíce, co můžu udělat se svými houslemi, je hrát na ulici a žebrat o peníze.</i>”</p> <p>Pavle: „<i>Upřímně řečeno, já jsem jedna z těch osob, která má jednu z nejtragičtějších vzdělávacích cest. Na akademii jsem se nenaučil nic, vůbec nic kromě rychlejšího čtení not.</i>“</p> <p>Brittany: „<i>Říkala mi, že jsem z Planety X, kde se dělají všechny ty špatné věci na flétně, a že se musím vrátit na naši planetu. Na několika hodinách se mi chtělo brečet, protože jsem byla hodně rozrušená. Začínala být vůči mně velmi specifická. Na hodinách byl velkým problémem můj původ, protože pocházím s malého města a bylo jí trapné, že chci být flétnistkou s takovým vesnickým původem.</i>”</p>

<p>„Moje profesorka za to nejvíce mohla“ – obviňování pedagoga za trému</p>	<p>Iris: „<i>Moje profesorka ze střední školy za to nejvíce mohla. Velice bouřlivě reagovala, když jsem nehrála dokonale. Občas mě verbálně urážela, a potom mi říkala, že všechno bude super, že všechno bude v pořádku.</i>”</p> <p>Petra: „<i>Měla jsem paní učitelku, která začala tlačit, protože u mne viděla nějaký talent a dala mi těžší věci. Chtěla toho moc, a já jsem měla trému.</i>”</p> <p>Zuzanna: „<i>Nejvíce obviňuji svoji učitelku ze základní školy. Říkala mi věci rovnou, křičela na mě, házela věci a po koncertech na mě řvala. Měla jsem z ní strach. Samozřejmě, že ji obviňuji za všechno!</i>”</p>
<p>„Nikdy jsem o tom nemluvila s profesorkou“ – nedostatečné rozebírání výkonných potíží</p>	<p>Sarah: „<i>Prostě nic neříkal, ale jsem ok, protože můžu analyzovat věci, když si poslechnu nahrávku.</i>”</p> <p>Iris: „<i>Nikdy jsem o tom s profesorkou nemluvila... Tréma je věčná otázka a problém nás všech, ta tréma trápí všechny. Často jsem o ní mluvila s ostatními a vyprávěli jsme si své zážitky a situace z koncertů. Občas někdo dal nějakou radu, kterou slyšel od nějakého profesora na semináři, nebo něco takového. Ale na akademii jsem nemohla najít žádnou odbornou radu.</i>”</p> <p>Sanja: „<i>Profesoři se tomu většinou vysmívali, což mě hodně uráželo, protože já trému nepovažuji za aspekt, kterému by se mělo vysmívat, ale za aspekt, který by se měl vážně řešit, protože hodně nadaných hudebníků odpadne kvůli trémě, i když to mohli vyřešit.</i>”</p> <p>Pavle: „<i>Nikdo mi nikdy konstruktivně neporadil. I sám profesor má velkou trému, když hraje, ale ani on mi nikdy neporadil.</i>”</p> <p>Sanja: „<i>Absolutně žádné směrnice. Na konci vystoupení se komentovalo nejdříve to negativní, a potom teprve pozitivní.</i>”</p>
<p>„Možnosti vystupování byly nulové“ – nedostatek</p>	<p>Zuzanna: „<i>Sólo s klavírem jsem hrála jen jednou, a to na zkoušce.</i>”</p> <p>Iris: „<i>Špatně. Vyžadovalo to hodně vlastního úsilí, takže hodně toho jsme si museli organizovat sami, místo aby tě akademie někam posílala a dávala ti nějaké příležitosti.</i>”</p>

<p>příležitosti vystupovat veřejně</p>	<p>Sanja: „Všechno bylo na tobě, akademie ti nikdy s ničím nepomůže, oni nás vůbec nepřipravovali na sólový koncertní směr. Jsi sám svůj manažer.“</p> <p>Pavle: „Pro profesorku bylo normální vzít nějaké skladby a hrát je do takzvané úplné dokonalosti, jestli to můžu takto pojmenovat. A teprve kdyby to podle ní bylo dokonalé, bylo by to možné někde zahrát veřejně. Ale to se nikdy nestalo. Většinou se stávalo, že se jedno dílo hrálo šest až sedm měsíců a nakonec se vůbec nikde nezahrálo veřejně, eventuálně jen na zkoušce. Katastrofa!“</p> <p>Petra: „Když jsem začala studovat, byl to šok, protože možnosti vystupování byly nulové. Takže ten stresový moment byl daleko silnější, repertoár daleko větší a možnosti obehávání daleko menší. Řekla bych, že nastaly trošku deziluze.“</p>
<p>„Pokaždé bych začínala jinak“ – nejasný proces přípravy na vystoupení</p>	<p>Kate: „Můj rozvrh cvičení je velmi nahodilý.“</p> <p>Zuzanna: „Byl velmi nesoustavný. Cvičila jsem, dělala pauzy, cvičila, dělala pauzy... Hrála jsem ráno, v noci, hrála jsem doma a občas i ve škole. Na to, co bych nacvičila za tři hodiny, jsem potřebovala pět hodin. A pořád je to tak... Nemám žádnou rutinu. Připravovala jsem se půl roku, protože jsem hrála jen na zkouškách.“</p> <p>Iris: „Nevím, pokaždé jsem začínala jinak, ale vždy jsem se rozehrávala stupnicemi. Koncentrace trvala 15 až 20 minut a u klavíru jsem mohla vydržet maximálně hodinku či hodinku a půl.“</p>
<p>„Naučila bych se z paměti časem – učení se nazpaměť/problém s pamětí</p>	<p>Zuzanna: „Cvičím a cvičím a potom to můžu zahrát z paměti. Pro mě je to jen opakování, nic víc...“</p> <p>„Řekli mi, že mám problém s učením se nazpaměť a s hraním z paměti, že ve stresujících situacích bych všechno zapoměla kromě krásných míst, která se mi líbila. Takže to vypadalo, jako kdybych vůbec necvičila, ale já jsem byla jen nervózní, hodně, hodně nervózní.“</p>

	<p>Iris: „No, to jsem nikdy nemusela. To je jediná věc, která pro mě nikdy nebyla problém. Jakmile si něco přečtu, už to umím z paměti. Takže nikdy do dnešního dne jsem se to nemusela učit, jen si to zopakuji a hned to umím z paměti. Nikdy jsem to neměla vědomé...“</p> <p>„Velmi zřídka se mi stává, že jsem si stoprocentně jistá. Když mám výpadek, snažím se to místo přeskočit a jít dál.“</p> <p>Sanja: „Klasickou hudbu...nevím. Naučila bych se z paměti časem.“</p> <p>Petra: „Asi by to tak mělo být, že by člověk měl umět levou a pravou zvlášť, ale takhle se přímo neučím...Ano, mám výpadky. Často levá ruka, ale nemám takové výpadky, že bych přestala hrát, spíš mě to rozhodí.“</p>
<p>„Nejhorší jsou kolegové“ – nedostatečná podpora kolegů kvůli kompetitivnímu vzdělávacímu prostředí</p>	<p>Eric: „Jen chci, aby mě kolegové respektovali. Nejsou na mě nikdy zlí, ale komentují, a já si chci být jistý, že nejsem v těch komentářích. Jsem hodně nervózní, když hrají na Julliardu. Opravdu nesnáším hrát na Julliardu....“</p> <p>Také se snažím nemluvit s lidmi před soutěží, protože se nechci dostat do situace, aby se mě někdo ptal, u koho jsem studoval, oh protože on studoval s prvním klarinetistou Newyorské filharmonie. Nechci hrát tu jejich hru. Jen si čtu svůj Economist a poslouchám svoji hudbu. Snažím se tam jít, udělat to svoje a odejít.“</p> <p>Sarah: „Nejhorší jsou kolegové, a když je uvidím, moje první reakce je – „sakra“.“</p> <p>Sanja: „Nesnáším ve Splitu, když přijdou ty klevetivé báby z hudební školy. Takže nějakí tzv. odborníci, kteří ti nepomáhají a kteří se na tebe dívají z vysoka a nezaslouženě jsou tam, kde jsou.“</p> <p>Pavle: „Situace v Chorvatsku na koncertech vždy byla kompetitivní v nejhorším slova smyslu. Všechno na konci bylo o nějakém dokazování, kdo je lepší. Na koncerty se chodilo počítat špatné noty.“</p>

<p>„Myslím si, že nejsem moc...“ – negativní sebehodnocení</p>	<p>Zuzanna: „Myslím si, že nejsem moc...nejsem moc...oh Bože... Myslím, si, že nejsem osoba pro hraní na veřejnosti. Jsem vždy z toho nervózní. Nejsem ten typ osoby, není to pro mě lehké.“</p> <p>Eric: „Většinou jsem na sebe hodně přísný. Myslím si, že to bylo hrozné, ale většinou nebylo.“</p> <p>Radka: „No, tak nic moc.“</p> <p>Sanja: „Cítím se prázdně, pokud to bylo dobré, tak se cítím obzvlášť prázdně. Pokud to bylo hrozné, tak se cítím mizerně.“</p>
<p>Živé vzpomínky na negativní výkonné zkušenosti</p>	<p>Kate: „Můj magisterský recitál byl tak hrozný, a to proto, že zvuk nešel ven a já jsem vyfoukávala jen vzduch a klavíristka jen hrála dál. Vybrala jsem si hrozně špatně ten repertoár.“</p> <p>Iris: „Pamatuji si, bylo to v druhém ročníku střední školy, když se mi stal ten výpadek. Hrála jsem na konkurzu jednu Lisztovu etudu. Začala jsem hrát, samozřejmě před tím jsem umírala strachy, a zastavila jsem se ve třetím řádku. Třikrát jsem ho začínala, ale nemohla jsem pokračovat dál.“</p> <p>Sanja: „V půlce Toccaty jsem se zastavila, nikdy předtím jsem se takhle nezastavila. Byl to velký trapas, protože tam byli všichni, možná proto si to tak živě pamatuji.“</p>
<p>„Lavina negativních myšlenek“</p>	<p>Kate: „Lavina negativních myšlenek. Začnu se na sebe zlobit a říkám si: „proboha jsi nemožná!“ . Snažím se to ignorovat a pokračovat dál, protože když na to myslím, je to jen horší.“</p> <p>Sarah: „Chci přeskočit těch deset minut před vystoupením. Protože v těch deseti minutách si myslím, že to nezvládnou, ve většině případů.“</p> <p>Radka: „Vždy si myslím, že to nejsem schopná zahrát a mám tolik negativních myšlenek, které mě často paralyzují.“</p> <p>Zuzanna: „Někdy si myslím: „oh, můj bože“. Začnu panikařit“.</p>

	Sanja: „Proč já tohle potřebuji. Přemýšlím, jestli tohle vůbec potřebuji v životě.“
„Přivodím si to“– sugesce stavu nejistoty	<p>Eric: „Hned od samého začátku jsem nebyl spokojený se zvukem, který jsem vytvářel, a to spustilo kruh negativních myšlenek. Než jsem zahrál notu, říkal jsem si, že to nezvládnou zahrát hezky. Znělo to hrozně a pořád jsem dělal hloupé chyby, které jsem nikdy předtím nedělal.“</p> <p>Petra: „Tak to právě, že si ty chyby přivodím. Nebo se pokouším více kontrolovat to, co jde při cvičení automaticky. Zajímavé je, že to většinou není technické místo, je to pomalé místo a složitější pamětně. Tam se začnu dívat na ruce a ptám se, co tam je, a už je konec.“</p>
Strach z negativního hodnocení ostatních	<p>Zuzanna: „Oh ne, žádné soutěže. Nesnáším je. Když musím soutěžit, nechci být muzikantem. Necítím se dostatečně silnou, abych soutěžila.“</p> <p>Kate: „Nelíbí se mi atmosféra na zkouškách. Je to takové, že jsi tam jen ty a profesori, a oni určitě nebudou dojatí tvým hraním, protože oni jen hodnotí. Všechno mi připadá tak vyumělkované. Není to skutečná hudba.“</p> <p>Sanja: „Pocit je jiný, takový dodatečný tlak, všechno se příliš zdůrazňuje. Pro všechny je na konci důležitá jen známka.“</p> <p>Petra: „Nenáviděla jsem zkoušky, řekla jsem si, že už nikdy tady nebudu hrát na zkouškách.“</p>

Kategorizace skupin témat:

Přístup pedagoga a jeho osobní vztah se studentem

- význam přátelského vztahu s pedagogem;
- účinek přísného, příliš ambiciózního a neosobního přístupu pedagoga;
- „hrozný pedagog“ - soustředění se na osobnost hudebníka místo na hudbu;
- obviňování pedagoga za trému.

Podíl vzdělávacího procesu na vzniku a udržování trémy

- nedostatečné rozebírání výkonných potíží;
- nedostatek příležitostí vystupovat veřejně;
- nejasný proces přípravy na vystoupení;
- problémy s pamětí a nedostatečné rozebírání metod učení se nazpaměť;
- nedostatečná podpora kolegů kvůli kompetitivnímu vzdělávacímu prostředí.

Negativní kognice jako příčina trémy

- negativní sebehodnocení;
- živé vzpomínky na negativní výkonné zkušenosti;
- lavina negativních myšlenek;
- sugesce stavu nejistoty;
- strach z negativního hodnocení ostatních.

7.4.2 Narativní popis výsledků

- Všichni respondenti jsou dobře obeznámeni s problémem trémy. Jejich vyjádření nejsou náhodná či hektická, ale velmi stručná a jasná.

Eric: „Definoval bych trému jako vnitřně indukovaný hluboce umístěný stres, který odvrací pozornost od výkonu a hudební myšlenky.“

Sanja: „Je to psychofyzická aktivita, která působí na tělo a mysl a projevuje se u každého jinak. Někdo má studené ruce, jiný se potí, a to jsou viditelné činitele. Nastávají, protože se tělo začíná bránit, vzniká panika v hlavě.“

Petra: „Je to vlastně reakce útok nebo útek organismu na stresovou situaci. V ideálním případě, když není moc silná, pomůže člověku v koncentraci, v tom, aby věci zvládl. Ale většinou je to tak, že ten útok nebo útek způsobuje paralýzu, protože se snažíme bojovat s nepřítelem. To v našem vývojovém stádiu už není potřeba, ani utíkat před zvířetem, ale nějak ještě chybí stupínek, jak se s tím vypořádat.“

- Hudebníci subjektivně uvádějí, že tréma je pro ně velkým problémem, který silně působí na kvalitu jejich vystoupení a ničí mnohé jejich koncerty.

Pavle: „Technika mi umírá kvůli napětí svalů v rukou, a to se hodně odráží na artikulaci do takové míry, že mě prsty přestanou poslouchat. Mám takové vedlejší účinky, které jsou neuvěřitelné. Lidé to nemohou pochopit.“

Zuzanna: „Něco způsobí, že se probudím z transu a uvidím své prsty hrát. Uvědomím si, že hraju na koncertě. Oh, můj bože, a potom začnu panikařit.“

Petra: „To je právě ten pocit, že nejsem v takové pohodě, v jaké bych si přála být, abych si ten koncert užila. Přestože dlouho cvičím, ten samotný koncert je výdej energie a stres.“

- Respondenti se během vystoupení obecně cítí nepříjemně a nejistě, panikaří a mají strach, že nebudou schopni kontrolovat důležité aspekty svého vystoupení. Symptomy, které uvedli, jsou většinou kognitivní, jako například negativní myšlenkové vzorce a obavy, týkající se výsledku vystoupení.

Kate: „Lavina negativních myšlenek. Začnu se na sebe zlobit a říkám si: „proboha, jsi nemožná!“ Snažím se to ignorovat a pokračovat dál, protože když na to myslím, je to jen horší.“

Sanja: „Proč já tohle potřebuji. Přemýšlím, jestli tohle vůbec potřebuji v životě.“

- Hudebníci hodnotí své schopnosti negativně, domnívají se, že nejsou „typ osobnosti vhodný pro hraní na veřejnosti“, a mají živé a jasné vzpomínky na všechny negativní detaily svých vystoupení.

Iris: „Pamatuji si, bylo to v druhém ročníku střední školy, když se mi stal ten výpadek. Hrála jsem na konkurzu jednu Lisztovu etudu. Začala jsem hrát, samozřejmě před tím jsem umírala strachy, a zastavila jsem se ve třetím řádku. Třikrát jsem ho začínala, ale nemohla jsem pokračovat dál.“

- Nejčastěji uvedené fyziologické symptomy jsou: třas (rukou, nohou či hlasivek), pocení rukou, studené ruce a svalové napětí. Zajímavé je, že jsou nejvíce ovlivněné přesně ty části těla, které jsou hudebníkovi nejvíce potřebné pro realizaci výkonu (u klavíristů a violistky jsou to ruce, u zpěvačky hrdlo, jazyk a čelist, u klarinetisty a trumpetistky rty).

Pavle: „Problém je v tom, že z nějakého důvodu nemůžu kontrolovat tonus svalů. Může se stát, že mi kvůli totálnímu napětí prsty pracují daleko hůř, a tehdy hraju o 60 % hůř, než jsem schopen hrát. Moje ucho to zaznamená, vyvolá to frustraci a hraju ještě hůř.“

- Specifický situační určovatel trémy je důležité sólové vystoupení (soutěž, zkouška). Vystoupení před publikem složeného z kolegů a z profesorů způsobuje největší úroveň trémy kvůli nepřirozené atmosféře a strachu z negativního hodnocení.

Zuzanna: „Oh ne, žádné soutěže. Nesnáším je. Když musím soutěžit, nechci být muzikantem. Necítím se dostatečně silnou, abych soutěžila.“

Kate: „Nelíbí se mi atmosféra na zkouškách. Je to takové, že jsi tam jen ty a profesori, a oni určitě nebudou dojatí tvým hraním, protože oni jen hodnotí. Všechno mi připadá tak vyumělkované. Není to skutečná hudba.“

Sanja: „Pocit je jiný, takový dodatečný tlak, všechno se příliš zdůrazňuje. Pro všechny je na konci důležitá jen známka.“

- Hudebníci hovoří o různých faktorech, které mohou být příčinou jejich trémy.
 - strach z neúspěchu, vyvolaný vědomím vysokého očekávání přítomných profesionálů či respektovaných kolegů v publiku;

Eric: „Jen chci, aby mě kolegové respektovali. Nejsou na mě nikdy zlí, ale komentují, a já si chci být jistý, že nejsem v těch komentářích.“

- pocit přehnané zodpovědnosti a strach z toho, jak by neúspěch mohl ovlivnit jejich budoucnost;

Petra: „Je to zodpovědnost, pocit důležitosti toho okamžiku, někdy je to i jako přecenění nebo podcenění sebe. Někdy si člověk myslí, no tak teď bych měl a musím zahrát dobře, protože tam mám v životopisu, že jsem vyhrál soutěže.“

Kate: „A ego je hlavní příčina, když chceš prezentovat sebe a ne hudbu a když se jen obáváš, co si lidé budou o tobě myslet, tehdy jsi nejvíce nekonzistentní.“

Sanja: „*Taková nejistota, panika v hlavě, strach z vystupování, že se ti stane něco kardinálního, že se zhroutíš, pokud zahraješ jednu špatnou notu. Vymyslíš si takový film v hlavě.*“

- sebekriticismus, perfekcionismus a nízké sebevědomí;

Zuzanna: „*Myslím si, že nemám sebevědomí. A to obvykle pochází z dětství. Přišlo to od mé babičky, mé učitelky na housle a od mého otce, který je také hudebník a se kterým jsem se vždy porovnávala. A on byl velmi přísný, vždy chtěl víc, já si myslela, že nikdy nebudu jako on.*“

- nízká vnímaná hudební sebeúčinnost či nejistota způsobená neadekvátní přípravou (zapamatování skladeb a nejasné metody přípravy). Studenti uváděli, že nemají přesně nastavený plán cvičení a určenou metodu kontroly pokroků a že se při cvičení spoléhají především na svalovou paměť a na techniky opakování.

Sanja: „*Klasickou hudbu...nevím. Naučila bych se z paměti časem.*“

Zuzanna: „*Nemám žádnou rutinu. Přípravovala jsem se půl roku, protože jsem hrála jen na zkouškách.*“

- Faktorem, který dodatečně zvyšuje trému a podporuje její udržování, je také neadekvátní výkonná zkušenost hudebníka. Studenti chorvatských a českých akademií za ni nejvíce obviňovali vzdělávací systém, který jim neumožnil vyzkoušet dovednosti v časté a pravidelné veřejné produkci. Studenti se domnívali, že možnosti vystupování na veřejnosti na jejich fakultách neodpovídaly obtížnosti repertoáru, který se vyžadoval na zkouškách, a že je vzdělávací systém nepřipravil na praktické a psychologické potíže, které veřejné vystoupení přináší.

Sanja: „*Všechno bylo na tobě, akademie ti nikdy s ničím nepomůže, oni nás vůbec nepřipravovali na sólový koncertní směr. Jsi sám svůj manažer.*“

Petra: „*Když jsem začala studovat, byl to šok, protože možnosti vystupování byly nulové. Takže ten stresový moment byl daleko silnější, repertoár daleko větší a možnosti obehávání daleko menší.*“

- Co se týče role pedagoga, všichni respondenti se zmiňují o důležitosti kvalitního osobního vztahu s profesorem. Domnívají se, že by jejich vzájemný vztah měl „fungovat i po lidské stránce“. Studenti věří, že by pedagog měl přizpůsobit svůj styl výuky každému studentovi a přistupovat k němu individuálně.

Eric: „*Jsmo přátelé, to se mi líbí.*“

Sanja: „*Musíš pochopit osobu, se kterou pracuješ, a přistoupit k ní individuálně, ne s každým stejně.*“

- Účinek přísného, příliš ambiciózního a neosobního přístupu se ukázal pro sebevědomí respondentů jako škodlivý. Studenti uvádějí, že jejich profesori často neuměli pracovat na aspektu koncertní přípravy, dostatečně nerozebírali fyzické a psychické aspekty vystupování a v procesu přípravy se soustředovali pouze na dílčí problémy.

Sanja: „*Profesorka mě vůbec nechápala jako osobu, tam byl ten problém. Nevěděla, co já potřebuji. Vždy měla stejný přístup, bez ohledu na to, jak reaguji, nikdy se nepřizpůsobila situaci.*“

Radka: „*Můj první profesor jen opakoval věci jako rytmus, pedál, hraješ příliš silně, hraj potichu. Za čtyři roky jsme toho víc neudělali.*“

- Mnozí z nich za vznik a udržování trémy obviňovali svého „hrozného pedagoga“, který se příliš věnoval jejich osobnosti místo hudbě a přípravě na vystoupení, hrubě se svými studenty zacházel, vyhrožoval jim a kritizoval nepřiměřeným způsobem.

Zuzanna: „*Nejvíce obviňuji svoji učitelku ze základní školy. Říkala mi věci rovnou, křičela na mě, házela věci a řvala na mě po koncertech. Měla jsem z ní strach. Samozřejmě, že ji obviňuji za všechno!*“

7.5 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumu

Na základě uvedené kvantitativní a kvalitativní analýzy výzkumných dat lze konstatovat, že provedený výzkum vesměs verifikoval stanovené hypotézy.

K hypotéze č. 1

Sebeúčinnost a sebevědomí jsou významnými prediktory trémy u studentů hudby.

Tato hypotéza byla výzkumem verifikována. Jeho výsledky prokázaly, že nízká hudební sebeúčinnost je významným prediktorem úrovně trémy. Ze tří faktorů sebeúčinnosti, které měří Shererova škála, je to obzvláště nedostatek vytrvalosti. Silnější pocit trémy měli studenti, kteří pochybovali o svých schopnostech vystupovat veřejně, nezavazovali se dostatečně k nastaveným cílům a neuměli se vypořádat s nečekanými potížemi na pódiu. Výzkum naznačuje, že existují významné rozdíly v úrovni sebeúčinnosti a trémy mezi zkušenými a méně zkušenými respondenty. Respondenti s vyšším počtem veřejných vystoupení mají výrazně vyšší úroveň sebeúčinnosti a slabší projevy trémy než respondenti, kteří si stěžovali, že jim fakulty neposkytly dostatek příležitostí vystupovat na veřejnosti. Rozhovory s hudebníky ukázaly, že všichni měli živé vzpomínky na negativní výkonné zkušenosti. Skutečnost, že existují významné korelace mezi položkami škály sebevědomí a celkovou úrovní trémy, naznačuje, že nízké sebevědomí je také důležitý prediktor trémy, což potvrzuje naši hypotézu. Studenti, kteří se domnívali, že nejsou dobří v tom, co dělají, a nerespektovali sami sebe, měli významně vyšší úroveň trémy než studenti, kteří příliš nerozebírali vlastní nedostatky.

K hypotéze č. 2

V proměnných škálách sebevědomí, sebeúčinnosti a trémy existují mezi třemi skupinami studentů významné rozdíly.

Výzkum částečně potvrdil uvedenou hypotézu. Američtí studenti měli významně vyšší skóre v položkách škály sebeúčinnosti, které měří úsilí. Jedním z důvodů je to, že američtí studenti měli výrazně větší počet vystoupení než jejich kolegové z České republiky a Chorvatska. Více příležitostí pro dosažení úspěchu a rychlejší zotavování se z neúspěchu mohlo pozitivně přispět k jejich pocitu sebeúčinnosti a zvýšit jejich úsilí. Na druhé straně, chorvatští studenti ze všech tří skupin hlásili nejnižší úroveň sebevědomí (nejvíce pochybovali o svých schopnostech, rozebírali své nedostatky a negativně se sebehodnotili). Čeští a chorvatští studenti měli významně vyšší skóre

v položkách škály trémy týkajících se strachu z negativního hodnocení ostatních a uváděli, že myšlenky o hodnocení pouze narušují jejich vystoupení.

K hypotéze č. 3

Evidované významné rozdíly v proměnných škálách sebevědomí, sebeúčinnosti a trémy korespondují s rozlišnými vzdělávacími zkušenostmi tří skupin respondentů.

Třetí hypotéza byla výzkumem plně verifikována. Příčinou uvedených rozdílů mezi třemi skupinami studentů mohou být charakteristiky vzdělávacích systémů, na které si čeští a chorvatští hudebníci významně více stěžovali. Čeští a chorvatští hudebníci častěji za trému obviňovali své profesory a více se zmiňovali o negativních zkušenostech se vzdělávacím systémem, zatímco američtí hudebníci měli větší sklon vidět problém u sebe, ve svých vlastních nedostatcích či v neadekvátní přípravě.

Tabulka č. 21 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se jejich vztahu s profesory

Čeští hudebníci	Chorvatští hudebníci	Američtí hudebníci
Petra: „Měla jsem paní učitelku, která začala tlačit, protože u mne viděla nějaký talent a dala mi těžší věci. Chtěla toho moc a já jsem měla trému.“	Iris: „Moje profesorka ze střední školy za to nejvíce mohla. Velice bouřlivě reagovala, když jsem nehrála dokonale. Občas mě verbálně urážela, a potom mi říkala, že všechno bude super, že všechno bude v pořádku.“	Eric: „Všechno je to moje vina, když nejsem dobře připravený.“
Zuzanna: „Nejvíce obviňuji svoji učitelku ze základní školy. Říkala mi věci rovnou, křičela na mě, házela věci a řvala na mě po koncertech.“	Pavle: „Pro profesorku bylo normální vzít nějaké skladby a hrát je do takzvané úplné dokonalosti, jestli to můžu takto pojmenovat. A teprve	Brittany: „Neobviňuji, protože ji příliš moc respektuji. Kdybych ji nerespektovala, obviňovala bych ji za své problémy, ale já

<p><i>Měla jsem z ní strach. Samozřejmě, že ji obviňuji za všechno!”</i></p>	<p><i>kdyby to podle ní bylo dokonalé, bylo by to možné někde zahrát veřejně. Ale to se nikdy nestalo. Většinou se stávalo, že se jedno dílo hrálo šest až sedm měsíců a nakonec se vůbec nikde nezahrálo veřejně, eventuálně jen na zkoušce. Katastrofa!”</i></p>	<p><i>vždy za všechno obviňuji sebe.“</i></p>
--	--	---

Čeští a chorvatští hudebníci si také více stěžovali na organizaci svých vzdělávacích systémů (nedostatek příležitostí vystupovat veřejně, nedostatek podpory a nedostatečné rozebírání výkonných potíží na hudebních školách), zatímco američtí hudebníci častěji popisovali pozitivní zkušenosti.

Tabulka č. 22 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se jejich vzdělávacích zkušeností

Čeští hudebníci	Chorvatští hudebníci	Američtí hudebníci
<p>Petra: <i>“Když jsem začala studovat, byl to šok, protože možnosti vystupování byly nulové. Takže ten stresový moment byl daleko silnější, repertoár daleko větší a možnosti obehávání daleko menší. Řekla bych, že nastaly trošku deziluze.“</i></p>	<p>Pavle: <i>„Máš náhodou balíček kapesníků? Budeš ho potřebovat, když ti budu vyprávět o svých pedagogích. Upřímně řečeno, já jsem jedna z těch osob, která má jednu z nejtragičtějších vzdělávacích cest. Na akademii jsem se nenaučil nic, vůbec nic kromě rychlejšího čtení not.“</i></p>	<p>Kate: <i>„Myslím si, že si profesori ve Spojených státech začali uvědomovat, že nemohou dopustit, aby se jejich žáci cítili hrozně, protože to nijak nezlepšuje jejich výkon. Můj profesor mi říká, že to zvládnou, pokud budu pilně pracovat. A potom mě připraví na úspěch. Nedovolí mi hrát recitál, pokud nejsem dobře připravená.“</i></p>

	<p>Pavle: „Nikdo mi nikdy konstruktivně neporadil. I sám profesor má velkou trému, když hraje, ale ani on mi nikdy neporadil.”</p>	
<p>Radka: „Můj první profesor jen opakoval věci jako rytmus, pedál, hraješ příliš silně, hraj potichu. Za čtyři roky jsme toho víc neudělali. Nemohla jsem vůbec s ním mluvit, protože mi říkal, že všechno je to na nic, a že klasická hudba zanikne.”</p>	<p>Sanja: „Profesoři se tomu většinou vysmívali, což mě hodně uráželo, protože já trému nepovažuji za aspekt, kterému by se mělo vysmívat ale za aspekt, který by se měl vážně řešit, protože hodně nadaných hudebníků odpadne kvůli tomu, i když to mohli vyřešit.”</p>	<p>Kate: „Všichni moji profesoři mi sdělili hodně strategií. Dříve jsem měla větší trému, ne v mé mysli, ale v těle. Celé tělo se mi třásl, obzvláště kolena, a musela jsem stát. Bylo to hrozné. Chytilo mě to hned předtím, takže jsem se nemohla před výstupem na pódium jen tak uklidnit. Můj profesor mi doporučil beta blokátory, protože tohle jsou jen fyzické reakce, a hodně mi to pomohlo.“</p>
<p>Zuzanna: „Profesor violy byl člověk, kterému to bylo jedno. Říkal ok na všechno nebo „měla bys hrát trochu víc forte“.</p>	<p>Iris: „Špatně. Vyžadovalo to hodně vlastního úsilí, takže hodně toho jsme si museli organizovat sami, místo aby tě akademie někam posílala a dávala ti nějaké příležitosti.”</p>	<p>Eric: „S mým druhým profesorem všechno bylo hudebně založené. On je velmi přátelský a hodně mi pomáhá v tom, jak najít sám sebe a udělat se pozoruhodným, co je to zvláštního ve mně, co ostatní nemají, a jak to použít ve své kariéře, abych nedělal všechno stejně jako ostatní.”</p>

Zuzanna: „ <i>Sólo s klavírem jsem hrála jen jednou a to na zkoušce.</i> “	Sanja: „ <i>Všechno bylo na tobě, akademie ti nikdy s ničím nepomůže, oni nás vůbec nepřipravovali na sólový koncertní směr. Jsi sám svůj manažer.</i> “	
---	---	--

Američtí hudebníci se soustředili převážně na pozitivní aspekty učitelova přístupu, zatímco čeští a chorvatští studenti se soustředili hlavně na ty negativní.

Tabulka č. 23 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se stylu výuky pedagoga

Čeští hudebníci	Chorvatští hudebníci	Američtí hudebníci
Radka: „ <i>V Praze si mě profesor před koncertem nikdy neposlechl od začátku do konce. Zastavoval mě a říkal pokyny jako miň forte, více pedálu, rytmus. To mě před koncertem hodně znervózňovalo.</i> “	Sanja: „ <i>To jsem se divila, že se hodiny před recitálem nikdy vůbec nerozlišovaly od ostatních hodin. Já to nemůžu pochopit. Když já učím, u mě je tato hodina trochu jiná než obyčejné hodiny, protože nějak chci připravit žáka na to, co ho čeká, zatímco moji profesori byli velmi flegmatictí. Je to tak, že se tím vůbec nezabývali.</i> “	Kate: „ <i>Mluvíme o tom, jak zním spolu s klavírem, jestli mě klavír překrývá a kde můžu dát víc a trochu se otevřít. Všechny rady byly podporující.</i> “
Petra: „ <i>No, já jsem s ním už ani moc hodinu před tím nechtěla mluvit.</i> “	Pavle: „ <i>On se speciálně nesoustředoval vůbec na nic. Nedělal se mnou nic zvláštního. Nebyla to žádná vysoká úroveň práce. Dával mi takové hodně obecné rady a těch samých rad</i>	Eric: „ <i>Pokud to byla dvouhodinová lekce, většinou jsem na první hodině pracoval s ním sám, a potom přišla osoba, která mě doprovázela. Hodněkrát je to o tom</i>

	<i>se držel i na hodinách před absolventským koncertem.”</i>	<i>přehrávání a cvičení, jak s tím vystoupit veřejně. Dostával jsem zpětnou vazbu, opakoval, mluvili jsme o tom, zkoušeli jinak. Hrál jsem buď celou skladbu anebo místa, která jsou mi nepříjemná.“</i>
		Sarah: <i>„Zpívala bych skladbu, mluvili bychom o ní, dostávala bych zpětnou vazbu, jako více emocí, více osobnosti, více zvuku a takové věci.“</i>

Čeští a chorvatští hudebníci také mají méně jasné představy o svém procesu přípravy (hlavně když se hovořilo o učení se hudby nazpaměť).

Tabulka č. 24 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se jejich procesu přípravy na veřejné vystupování

Čeští hudebníci	Chorvatští hudebníci	Američtí hudebníci
Zuzanna: <i>„Cvičím a cvičím a potom to můžu zahrát z paměti. Pro mě je to jen opakování, nic víc.“</i>	Iris: <i>„No to jsem nikdy nemusela. To je jediná věc, která pro mě nikdy nebyla problém. Jakmile si něco přečtu, už to umím z paměti. Takže nikdy do dnešního dne jsem se to nemusela učit, jen si to zopakuji a hned to umím z paměti. Nikdy jsem to neměla vědomé.“</i>	Eric: <i>„Je to kombinace vizualizace notového zápisu v mé mysli, pocitu v mých prstech a sluchu. Myslím, že jsem se to naučil v orchestru, studováním notového zápisu, zkoušením a analyzováním hudby.“</i>

<p>Petra: „<i>Asi by to tak mělo být, že by člověk měl umět levou a pravou zvlášť, ale takhle se přímo neučím.</i>“</p>	<p>Sanja: „<i>Klasickou hudbu...nevím. Naučila bych se z paměti časem.</i>“</p>	
--	--	--

K hypotéze č. 4

Vzdělávací zkušenosti studentů ovlivňují jejich postoje k veřejnému vystupování.

Všichni respondenti se zmiňují o důležitosti kvalitního osobního vztahu s pedagogem. Pro své sebevědomí a pocit sebeúčinnosti považují přísný, příliš ambiciózní a neosobní přístup učitele za velmi škodlivý. Studenti uvedli, že vzdělávací systém může ovlivnit následující jevy, které přispívají k jejich pocitu trémy: nejasný, nestrukturovaný a nevhodný proces přípravy na vystoupení, nedostatečné rozebírání metod učení se nazpaměť, nedostatečná analýza výkonných potíží a nedostatek příležitostí vystupovat veřejně. Tyto faktory zákonitě působí i na postoje studentů k veřejnému vystupování.

Výzkum tedy jasně prokázal, že trému považují studenti za vážný problém, který silně působí na kvalitu jejich výkonů a pokazil mnohá jejich vystoupení. Celkem 69,8 % respondentů přiznalo, že má před vystoupením vysokou úroveň trémy. Toto vysoké procento potvrzuje, že tréma je skutečný problém pro většinu dotázaných. Existují i významné genderové rozdíly v úrovni trémy, neboť ženy výzkumného vzorku vykazaly významně vyšší úroveň somatické úzkosti a výrazně silnější tendence k obavám a k negativním myšlenkám.

Příčiny vzniku trémy, které uvedli respondenti, se mohou kategorizovat do tří skupin:

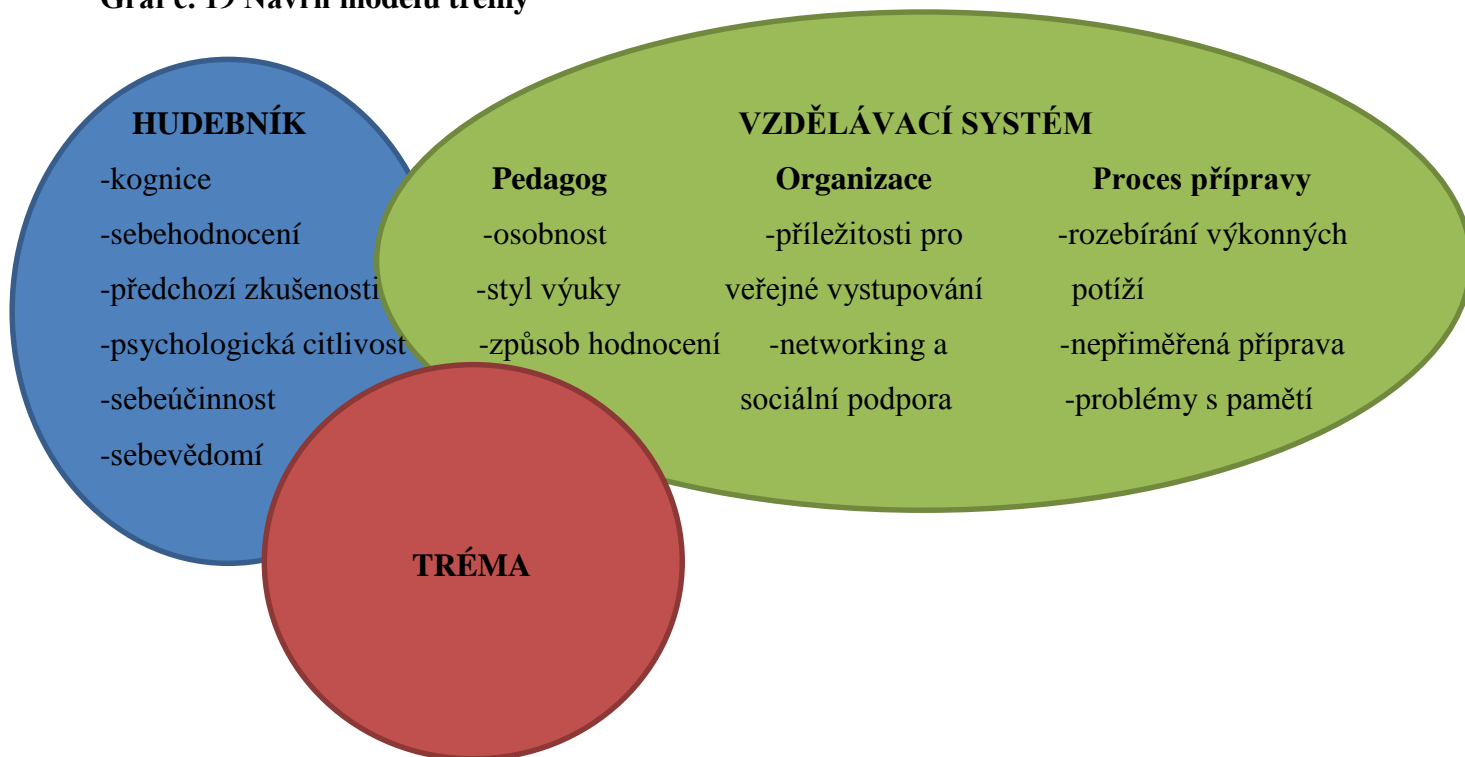
1. **Situační faktory** – specifickým situačním určovatelem trémy je důležité sólové vystoupení (soutěž, koncert či zkouška). Vystoupení před publikem, které tvoří respektování kolegové či profesori, způsobuje největší úroveň trémy, provázenou obavami z negativního hodnocení ostatních.
2. **Osobní faktory** – zejména pocit přehnané zodpovědnosti a strach z toho, že by neúspěch mohl působit na studentovu budoucnost. Za nejčastěji uváděné příčiny související s osobností

hudebníka lze považovat sebe-kriticismus, perfekcionismus, nízké sebevědomí a nedostatečnou hudební sebeúčinnost.

3. **Faktory spojené se vzdělávacími zkušenostmi** – přístup pedagoga a jeho osobní vztah se studentem, nedostatečné rozebírání výkonných potíží, nedostatek příležitostí vystupovat veřejně, nejasný proces přípravy na vystoupení, nedostatečné rozebírání metod učení se nazpaměť a nedostatečná podpora kolegů kvůli kompetitivnímu vzdělávacímu prostředí.

Ze všeho uvedeného můžeme dojít k závěru, že tréma není způsobena jen osobními faktory jedince, ale také činiteli, které vzdělávací systém může významně ovlivňovat, jako je např. úroveň připravenosti díla, sociální podpora, poskytnutí příležitosti vystupovat veřejně a vhodný styl výuky. Výsledkem našeho bádání je následující model trémy, ve kterém se charakteristiky hudebníka a vzdělávacího systému vzájemně ovlivňují a určují úroveň trémy u hudebníků.

Graf č. 19 Návrh modelu trémy



Závěr

Disertační práce na téma „Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému“ reaguje na nevýrazný zájem českého uměleckého školství o problematiku tohoto mnohdy nežádoucího jevu, se kterým se více či méně potýká většina interpretů. Analýzou a systematizací dostupných poznatků (povětšinou ze zahraniční literatury) a jejich konfrontací s autorčinými vlastními hudebně výkonnými i výzkumnými zkušenostmi byl vytvořen konceptuální, teoretický a praktický základ pro případnou výzkumnou činnost dalších badatelů. Je možno konstatovat, že cíle, které byly v disertaci vytyčeny, byly vesměs naplněny. Teoretická část práce byla věnována vysvětlení fenoménu trémy a jejích rozmanitých projevů. Zároveň přinesla současné poznatky o nejdůležitějších psychologických, fyziologických a sociálních činitelích trémy u hudebníků. Nabídla též detailní analýzu dostupných metod její prevence. Pokusili jsme se také odpovědět na aktuální otázku o podstatě trémy – je tréma způsobena výhradně vrozenými osobními faktory, nebo ji mohou ovlivnit i vzdělávací zkušenosti jedince?

Průzkum literatury naznačil a výzkum následně potvrdil, že tréma je multidimenzionální jev, který ovlivňuje nejen vlastnosti hudebníka, jako jsou sebevědomí a vnímaná sebeúčinnost, ale i činitele, na které vzdělávací systém může značně působit.

Výsledky našeho bádání prokázaly, že celkový kontext hudebního vzdělávání studenta a charakter jeho průběžné přípravy na veřejnou produkci souvisejí se studentovým postojem k veřejnému vystupování, který ovlivňuje vznik a udržování trémy. Institucionální prostředí, umožňující studentům prosperovat a rozvíjet jejich schopnosti, by mělo být inspirující, usnadnit akademický, profesionální a osobní vývoj a poskytnout sociální podporu. Ale náš výzkum naznačil, že ne vždy je to tak. Příliš ambiciózní, přísní a nepřiměřeně kritičtí pedagogové často nevnímají, že složitost vztahu student - pedagog může podpořit vznik a dlouhodobé udržování trémy.

Ukázalo se, že důležitými faktory, které podporují pocit trémy, jsou nepřiměřený způsob přípravy na veřejné vystupování (spočívá zejména v technických potížích, interpretačních nejistotách a problémech s pamětí) a nedostatek příležitostí vystupovat veřejně. Proto můžeme soudit, že aktivní dialog pedagoga a studenta o této problematice a absolvování kvalitnějšího a propracovanějšího

modelu přípravy na vystoupení mohou značně prospívat rozvoji sebevědomí a sebeúčinnosti studenta a zvýšit jeho pocit kontroly nad vývojem výkonných dovedností.

Pozitivní vliv na snižování intenzivního pocitu napětí, které přináší k sobě orientovaný proces přípravy na vystoupení, mohou mít neformální výkonné aktivity, jako je hraní s ostatními, poslech hudby, hraní pro zábavu, vystupování v situacích, které navozují atmosféru veřejné produkce a zapojování se do rozličných výkonných aktivit. Studenti si uvědomují, že veřejné vystupování je nedílnou, radostnou a zvládnutelnou součástí jejich hudebního vzdělávání. Proto by se tento druh aktivit měl stát součástí vzdělávacího procesu mladých hudebníků, a to již na základních uměleckých školách.

Podle výsledků našeho bádání významně přispívá k pocitu trémy též nedostatek sociální podpory. Proto by vzdělávací instituce měly pěstovat a rozvíjet dynamické prostředí a otevřenou společenskou komunitu učitelů a studentů. Pedagogové by měli podporovat studenty v zapojování do společných aktivit (což v dnešní době předpokládá i používání technologie), nabádat je ke vzájemné spolupráci a k budování profesionální kontaktní sítě, která jim ulehčí přechod k profesionální kariéře.

Pedagogové by také měli aktivně hledat cesty, s jejichž pomocí naučí své studenty přijmout, že situace, která byla v minulosti stresující, nemusí být stresující pokaždé. Každý student je schopen zvládnout jiné, kvalitnější metody přípravy na vystoupení a přezkoušet své osobní hypotézy a způsoby přemýšlení s cílem si uvědomit, že tréma není nevyhnutelná cena, kterou musí student zaplatit za kvalitní produkci. Existuje pravděpodobně tolik rozličných způsobů, jak pomoci svým studentům s trémou, kolik je jejich identifikovatelných rozmanitých projevů. Ani jeden z uvedených způsobů v této práci není úplně dokonalý, ale každý z nich je užitečný pro jiný aspekt trémy. Úkolem pedagoga je studenta diagnostikovat a zvážit, která kombinace strategií je pro něho nejvhodnější.

Pedagogové by si měli být vědomi, že mezi tím, co se děje v učebně, na hodinách a posléze na koncertním pódiu, existuje vztah. Měli by pomoci studentům, aby přezkoumali své cvičební návyky, což je první krok v boji proti trémě. V tomto smyslu pedagogům doporučujeme:

- vytvořit společně se svými studenty tzv. výkonný diář (zkrácenou verzi uvádíme v příloze), ve kterém bude přesně uvedený časový harmonogram organizace a plánování cvičení a veřejných

přehrávek. Výkonný diář také slouží pro nácvik přesně stanovených strategií zapamatování skladeb a pro sebehodnocení a sledování studentových pokroků pomocí nahrávek;

- založit společně tzv. výkonnou síť (internetová stránka nebo profil na facebooku učitelovy třídy), na kterou se budou průběžně umisťovat informace o malých veřejných přehrávkách, aby se každý student, který se chce zúčastnit, mohl přihlásit. Stránky by také měly zahrnovat program koncertu (který by se měl konat ve větší třídě či v sále), rozvrhy, diskusní panel nebo blog a fotografie;
- organizovat sérii přednášek a workshopů, na kterých by se studenti základních uměleckých škol seznámili s problémem trémy, o níž se v současné době vůbec aktivně nediskutuje. Na těchto přednáškách by se mělo hovořit o symptomech, hlavních příčinách a metodách prevence trémy, které se mohou realizovat ve vzdělávacím systému. Po přednášce by následovala aktivní diskuse s pedagogy a studenty. Během ní by studenti měli příležitost popsat své zkušenosti s trémou a dostat cennou zpětnou vazbu. Vydedukované návrhy z přednášek a workshopů by se potom měly verifikovat v pedagogické praxi;
- zahrnout tematický materiál týkající se trémy u hudebníků do plánu a programu předmětu Hudební psychologie, a to do čtyř vyučovacích hodin (60 min.) v následujícím pořadí:
 1. definice trémy, fyziologický a psychologický základ trémy u hudebníků a nejčastější projevy trémy u hráčů na jednotlivé nástroje;
 2. umění veřejného vystupování (definice veřejného vystupování, důvody, proč vystupujeme na veřejnosti, a dovednosti nezbytné pro kvalitní veřejný výkon);
 3. příčiny vzniku trémy (faktory osobnosti a nedostačující příprava jako příčina trémy: technické potíže a nedostatečná sluchová kontrola, hra z paměti a chyby ve cvičení);
 4. metody prevence trémy (psychické, fyzické a metody založené na výkonu s důrazem na strategie prevence trémy v pedagogické praxi: umění správného cvičení, strategie a techniky pamětního osvojování hudby a psychická příprava na veřejné vystoupení).

Existuje zajisté spousta studentů, kteří zažívají pocity trémy v minimální míře a mají požitek z každého veřejného vystoupení během svého studia hudby i v další profesionální kariéře. Předmětem této práce však byli jedinci, kteří trémou trpí, kteří jsou nadměrně seriózní ve svém přístupu k hudbě, často velmi inteligentní a nadaní, a proto k sobě přísni. Samozřejmě, že

pedagogové nemohou odstranit všechny stresory, které trému vyvolávají, ale porozuměním podstatě trémy mohou nalézt adekvátní způsoby, jak svým studentům co nejvíce proces vystupování na veřejnosti ulehčit. To je často klíčové pro další rozvoj jejich kariéry. Studentova duševní pohoda by neměla být upozaděna. Pěstování kladného postoje k veřejnému vystupování a výchova výkonného umělce se zdravým sebevědomím jsou stejně důležité jako vývoj hudebních dovedností a kariérní rozvoj.

Vzhledem k tomu, že problému trémy byla dosud v české odborné literatuře věnována malá pozornost, domníváme se, že je nutné v procesu bádání pokračovat. Proto navrhuje následující výzkumná témata, která navazují na výsledky této práce:

- prozkoumat projevy trémy u dětí a adolescentů adaptací existujících metod, které byly použity u dospělých;
- experimentálně ověřit působení uvedených pedagogických strategií na snižování projevů trémy u hudebníků (za použití techniky paralelních skupin – experimentální skupina by vedla výkonný díř s metakognitivním přístupem ke cvičení, kontrolní skupina by pokračovala ve stejném způsobu přípravy jako dosud);
- experimentálně verifikovat účinek častého a pravidelného vystupování na veřejnosti na vnímaný pocit trémy (s experimentální a kontrolní skupinou, při čemž by první skupina přehrávala skladby pravidelně na přesně časově naplánovaných veřejných přehrávkách a druhá skupina by zahrála podle současné praxe celý repertoár jen na konci školního roku).

Všechny uvedené návrhy by se měly integrovat do širokého kontextu cvičení, zkoušení a vystupování s cílem rozvíjet nový, otevřenější a komplexnější model hudebního vzdělávání.

„Neříkám, že nemám strach před vystoupením, jenže jsem se naučil s ním bojovat.“

Claudio Arrau, klavírista³⁴⁵

³⁴⁵ KLINKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 163. ISBN 0195343131.

Seznam použité literatury

ABBOTT, M. J. a RAPEE, R. M. Post-event rumination and negative self-appraisal in social phobia before and after treatment. *Journal of Abnormal Psychology*, č. 113(1), 2004, s. 136-144.

ABLARD, K. a PARKER, W. Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*. 26. vyd, č. 6, 1997.

ABRAMS. D. a MANSTEAD, A. A test of theories of social facilitation using a musical task. *British journal of social psychology*, č. 20, 1981, s. 271-278.

ANDERSON, E. *The letters of Mozart and his family*. 3. vyd. London: Macmillan, 1985. ISBN 9780333398326.

ANTHONY, M. M. a STEIN, M. B. *Oxford handbook of anxiety and related disorders*. Oxford University Press, 2009. ISBN 9780195307030.

ANTHONY, M. M. a SWINSON, R. P. *Phobic disorders and panic in adults: A guide to assesment and treatment*. Washington: American Psychological Association, 2000. ISBN 978-1-55798-6962.

ANTHONY, M. M. a SWINSON, R. P. *Shiness and social anxiety workbook: Proven step by step techniques to overcome your fear*. Oakland USA: New Harbinger Publications, 2008. ISBN 1572245530.

APPEL, S. S. Modifying solo performance anxiety in adult pianists. *Journal of Music Therapy*, č. 13, 1976, s. 2-16.

ARCIER, A. F. *Trema i kako je savladati*. Hrvatski odbor europskog udruženja medicine umjetnosti, 2007. ISBN 978-953-98234-7-2.

AUSTIN, J. R. a VISPOEL, W. P. How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, č. 26, 1998, s. 26-45.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, č. 84(2), 1977, s. 191-215.

- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1986. ISBN 0-13-815614-X.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, č. 28 (2), 1993, s. 117-148.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4.
- BARLOW, D. H. Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, č. 55, 2000, s. 1245-1263.
- BARLOW, D. H. *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. 2. vyd. New York: Guilford Press, 2004. ISBN 978-1593850289.
- BECK, A. T. *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-032-1.
- BECK, A. T. a EMERY, G. *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books, 1985. ISBN 9780465003853.
- BERNSTEIN, L. *The age of anxiety*. Second symphony/concerto for piano and large orchestra. Bolcom, London, England, Hyperion, 2000.
- BERNSTEIN, S. *With your own two hands: Self-discovery through music*. New York: Schirmer, 1981. ISBN 978-0793557127.
- BINAROVÁ, I. a DAŘÍLEK, P. *Výsledky škály sebeúčinnosti u studentů vysoké školy ve vztahu k některým dalším proměnným*. In *Psychologické poradenství na vysokých školách – sondy do problematiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996, s. 7-20.
- BRODSKY, W. Music performance anxiety reconceptualised: A critique of current research practice and findings. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 11 (3), 1996, s. 88-98.
- BRODSKY, W. a SLOBODA, J. A. Critical trial of a music generated vibrotactile therapeutic environment for musicians: main effects and outcome differences between therapy subgroups. *Journal of Music Therapy*, č. 34, 1997, s. 2-32.
- BROTONS, M. Effects of performing conditions on music performance anxiety and performance quality. *Journal of Music Therapy*, č. 31(1), 1994, s. 63-81.

- BRUCH, M. A., HAMER, R. J. a HEIMBERG, R. G. Shyness and public self-consciousness: Additive or interactive relation with social interaction. *Journal of Personality*, č. 63, 1995, s. 47-63.
- CHAFFIN, R. a IMREH, G. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, č. 29, 2001, s. 39-69.
- CHAFFIN, R. a IMREH, G. Practicing perfection: Piano performance as expert memory. *Psychological Science*, č. 4. American Psychological Society, 2002, s. 343.
- CHANG, J. C., MIDLARSKY, E. a LIN, P. The effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 18 (3), 2003, s. 126.
- CHEEK, J. M. a BUSS, A. H. Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, č. 41, 1981, s. 330-339.
- CHESKY, K. S. a HIPPLE, J. Performance anxiety, alcohol-related problems, and social/emotional difficulties of college students. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 12(4), 1997, s. 126-132.
- CLARK, J. a ARKOWITZ, H. Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance. *Psychological Reports*, č. 36, 1975, s. 211-221.
- COOPER, C. L. Identifying stressors at work: Recent research development. *Journal of Psychosomatic Research*, č. 27(5), 1983, s. 369-76.
- COOPER, C. L. a WILLIS, G. I. D. Popular musicians under pressure. *Psychology of Music*, č. 17(1), 1989, s. 22-36.
- COX, W. J. a KENARDY, J. Performance anxiety, social phobia and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 7, 1993, s. 49-60.
- CRASKE, M. a CRAIG, K. Music performance anxiety: The three-system model and self-efficacy theory. *Behavior Research and Therapy*, č. 22, 1984, s. 267-280.
- CROZIER, W. R. a LYNN, E. A. *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness*. New York: John Wiley & Sons, 2001. ISBN 0471491292.

DARWIN, C. R. *The expression of the emotions in men and animals*, 3.vyd. London: Harper Collins, 1998. ISBN 0-00-255866-1.

DARWIN, C. R. *On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life*, 1.vyd. London: John Murray, 1859.

DAVIDSON, R. G., SCHWARTZ, G. E. a SHAPIRO, D. *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory*. New York: Plenum, 1988.

DEWS, C. L. a WILLIAMS, M. S. Student musicians' personality styles, stresses and coping patterns. *Psychology of Music*, č. 17, 1989, s. 37-47.

Diagnostický a statistický manuál duševných poruch Americké psychiatrické společnosti, DSM III: 3.revize. Praha: Novinář, 1989. ISBN 80-85121-00-X.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR, 4.vyd. Washington: American Psychiatric Organization (APA), 2000. ISBN 0-89042-025-4.

DUKEL, S. E. *The audition process: The anxiety management and coping strategies*. Julliard performance guides, č. 3. New York: Pendragon Press, 1990. ISBN 0-945193-02-5.

DUŠEK, B. *Psychologie hudby: Určeno pro posluchače fakulty hudební*. 1.vyd. Praha: SPN, 1982.

EISENBERG, N. *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. 5. vyd. New York: Wiley, 1998.

ELLIOT, E. J. a THRASH, T. M. Approach-avoidance motivation in personality, approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, č. 82, 2002, s. 804-818.

ESPOSITO, J. *Jak překonat strach z veřejného vystoupení*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3680-8.

EYSENCK, H. J. *Behavior therapy and the neuroses: Readings in modern methods of treatment derived from learning theory*. Oxford, NY: Symposium Publications Division, Pergamon Press, 1960.

FEHM, L. a SCHMIDT, K. Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 20(1), 2005, s. 98-109.

- FISHBEIN, M., MIDDLESTADT, S. E., OTTATI, V., STRAUS, S. a ELLIS, A. Medical problems among ICSOM musicians – overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 3(1), 1988, s. 1-8.
- FLETT, G. L. a HEWITT, P. L. *Perfectionism: Theory, research and treatment*. Washington: American Psychological Association, 2002. ISBN 1-55798-842-0.
- FLETT, G. L. a HEWITT, P. L. The perils of perfectionism in sport and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, č. 14(1), 2005, s. 14-18.
- FREUD, S. *The problem of anxiety*. Psychoanalytic Quarterly Press: W. W. Norton, 1936. 127 s.
- FROST, N. *Qualitative research methods in psychology*. Berkshire, Velká Británie: McGraw-Hill Education, 2011. ISBN 9780335241514.
- FROST, R. O. aj. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, č. 14, 1990, s. 449-468.
- FROST, R. O., HEIMBERG, R. G., HOLT, C. S., MATTIA, J. I. a NEUBAUER, A. L. A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, č. 14, 1993, s. 119-126.
- GEIST, C. a BORECKI, S. Social avoidance and distress as a predictor of perceived locus of control and level of self-esteem. *Journal of Clinical Psychology*, č. 38, 1982, s. 611-613.
- GIORGI, A. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, č. 28, 1997, s. 235-260.
- GORDON, S. *Mastering the art of performance: A primer for musicians*. Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0195398724.
- GREENBERG, M. Musical achievement and the self-concept. *Journal of Research in Music Education*, č. 18(1), 1970, s. 57-64.
- GREENE, D. *Audition success: An Olympic sports psychologist teacher performing artists how to win*. New York: Routledge, 2001. ISBN 0-87830-121-6.
- GREENE, D. *Performance success: Performing your best under pressure*. New York: Routledge, 2002, s. 17-18. ISBN 0-87830-122-4.

- HALLAM, S. The development of memorization strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, č. 14(1), 1997, s. 87-97.
- HAMANN, D. L. An assessment of anxiety in instrumental and vocal performers. *Journal of Research in Music Education*, č. 30, 1982, s. 77– 90.
- HAMANN, D. L. a SOBAJE, M. Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, č. 11, 1983, s. 37-50.
- HAMBURGER, M. *Beethoven: Letters, journals and conversations*. London: Jonathan Cape, 1966. ISBN 9780224610742.
- HANTON, S., O'BRIEN, M. a MELLALIEU, S. D. Individual differences, perceived control and competitive trait anxiety. *Journal of Sport Behavior*, č. 26(1), 2003, s. 39-55.
- HARDI, L. a PARFITT, G. A catastrophe model of anxiety and performance. *British Journal of Psychology*, 4.82(2), 1991, s. 163-178.
- HARGREAVES, D., WELCH, G., PURVES, R. a MARSHALL, N. *Effective teaching in secondary school music: Teacher and pupil identities* (The Teacher Identities in Music Education (TIME) project). Musical careers questionnaire.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303X.
- HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-155-7.
- HEDDEN, S. K. Music listening skills and music listening preferences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, č. 65, 1981, s. 16-26.
- HENDRICKS, K. S. *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event*. Doktorská disertace. ProQuest Dissertations & Theses, 2009. Plný Text (AAT 3362920).
- HOLAS, M. *Hudební nadání, aneb, Otázky hudebně psychologické diagnostiky*, 1.vyd. Praha: Hudební fakulta AMU, 1994. ISBN 80-85883-00-7.
- HOPE, D. A., HEIMBERG, R. G. a KLEIN, J. R. Social anxiety and the recall of interpersonal information. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An international quarterly*, č. 4, 1990, s. 185-195.

HOWEL, P., CROSS, I. a WELLS, R. *Musical structure and cognition*. London: Academic Press, 1985. ISBN 978-0123571700.

HUGHES, E. Musical memory in piano playing and piano study. *Musical Quarterly*, č. 1, 1915, s. 592-603.

JACOBSON, E. *Modern treatment of tense patients including the neurotic and depressed with case illustrations, follow-ups, and EMG measurements*. Springfield III: Charles Thomas, 1970. ISBN 978-0398009106.

JAMES, I. a SAVAGE, I. Beneficial effect of nadolol on anxiety-induced disturbances of musical performance in musicians: a comparison with diazepam and placebo. *American Heart Journal*, č. 108, 1984, s. 1150-1155.

JONES, W., CHEEK, J. a BRIGGS, S. *Shyness: Perspectives on research and treatment*. New York: Plenum Press, 1986. ISBN 0306420333.

JORGENSEN, H. a LEHMANN, A. C. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice*. Oslo: Norwegian State Academy of Music, 1997. ISBN 9788278530078.

JUSLIN, P. N. a SLOBODA, J. A. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press, 2001. ISBN 978-0192631886.

JUSLIN, P. N. a SLOBODA, J. A. *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0199230143.

JŮZLOVÁ, V. *Práce u klavíru: Psychická regulace pohybů a některé otázky cviku ve klavírní hře*. Praha: Editio Supraphon. 1.vyd, 1982.

KASPERSEN, M. a GOTESTAM, K. G. A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *European Journal of Psychiatry*, č. 16(2), 2002, s. 69-80.

KEMP, A. The personality structure of the musician: Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, č. 9, 1981, s. 3-14.

KEMP, A. E. *The musical temperament – psychology and personality of musicians*. Oxford University Press, 1996. ISBN 0198523629.

KENDRICK, M. J., CRAIG, K. D., LAWSON, D. M. a DAVIDSON, P. O. Cognitive and behavioral therapy for musical performance anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, č. 50, 1982, s. 353-362.

KENNY, D. T. The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. *International Symposium on Performance Science*, 2009. ISBN 978-94-90306-01-4.

KENNY, D. T. *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, 2011. ISBN 0199586144.

KENNY, D. T., DAVIS, P. a OATES, J. M. Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 18(6), 2004, s. 757-77.

KENNY, D. T. a OSBORNE, M. S. Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, č. 2(2-3), 2006, s. 103-112.

KESSLER, R. C. aj. Lifetime and 12 months prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, č. 51, 1994, s. 8-19.

KHALSA, S. B. Yoga as a therapeutic intervention. *Indian Journal of Physiological Pharmacology*, č. 48 (3), 2004, s. 269-285.

KIRCHNER, J. M. A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 18(2), 2003, s. 78-82.

KIERKEGAARD, S. A. *Fear and trembling and the sickness unto death*. New York: Doubleday, 1954, 278 s.

KIRNARSKAJA, D. *The natural musician: On abilities, giftedness and talent*. New York: Oxford University Press, 2009, s. 231. ISBN 9780199560134.

KLICKSTEIN, G. *The musician's way: A guide to practice, performance and wellness*. Oxford University Press, 2009, s. 52. ISBN 0195343131.

KLONSKY, B., DUTTON, C. a LIEBEL, C. Developmental antecedents of private self-consciousness, public self-consciousness and social anxiety. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, č. 116, 1990, s. 273-297.

KONDÁŠ, O. *Tréma-strach ze skúšky*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. ISBN 67-055-79.

KOKOTSKI, D. a DAVIDSON, J. W. Investigating musical performance anxiety among music college singing students: A quantitative analysis. *Music Education Research*, č. 5(1), 2003, s. 45-49.

LANG, P. J. *The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavioral change: An empirical analysis*. New York: Wiley, 1971.

LANTEAUME, L. aj. Emotion induction after direct intracerebral stimulations of human amygdala. *Cerebral Cortex* č. 17, 2007, s. 1307–1313.

LAZARUS, R. S. On the primacy of cognition. *American Psychologist*, č. 39, 1984, s. 124-129.

LEARY, M. A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology, Bulletin*, č. 9, 1983, s. 371-375.

LEARY, M. a KOWALSKI, R. The interaction anxiousness scale: Construct and criterion related validity. *Journal of Personality Assessment*, č. 61, 1993, s. 136-146.

LEBLANC, A. A theory of music performance anxiety. *The Quarterly*, č. 5(4), 2010, s. 60-68.

LEBLANC, A., JIN, Y. C., OBERT, M. a SIIVOLA, C. Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, č. 45, 1997, s. 480-496.

LEGLAR, M. A. Measurement of indicators of anxiety levels under varying conditions of musical performance. *Dissertation Abstracts International*, č. 39, 5201 A, 1978.

LEHMANN, A. C. *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. 1.vyd. Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0195146103.

LEHRER, P. M., GOLDMAN, N. S. a STROMMEN, E. F. A principal components assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 5(1), 1990, s. 12-18.

LEVINE, W. R. a IRVINE, J. K. In vivo EMG biofeedback in violin and viola pedagogy. *Biofeedback and Self-Regulations* č. 9, 1984, s. 161-168.

LEVITT, E. E. *The psychology of anxiety*. London: Paladin, 1971. ISBN 9780586080535.

- LISTON, M., FROST, A. M. a MOHR, P. B. The prediction of musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 18(3), 2003, s. 120-125.
- LOEHR, J. *Toughness training for life: A revolutionary program for maximizing health, happiness and productivity*. New York: Penguin, 1993. 308 s. ISBN 9780452272439.
- LOPEZ, F. G. a LENT, R. W. Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *Career Development Quarterly*, č. 41(1), 1992, s. 3-9.
- LUND, D. R. A comparative study of three therapeutic techniques in the modification of anxiety behavior in instrumental music performance. *Dissertation Abstracts International*, č. 33, 1189 A, 1972.
- MANDLER, G. a SARASON, S. B. Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, č. 47 (4), 1952, s. 810-817.
- MAREŠ, J. Může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků? *Sborník z konference „Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Masarykova univerzita v Brně, 2012.
- MAY, R. *The meaning of anxiety*, W. W. Norton & Company, 1996. ISBN 978-0393314564.
- McCORMICK, J. a MCPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, č. 31, 2003.
- MCPHERSON, G. E. What type of practice makes a student perfect? *Proceedings of the Australian Society for Music Education XII National Conference*. University of Sydney, Austrálie, 9-13 červen 1999, s. 149-155.
- MCPHERSON, G. E. a MCCORMICK, J. The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Psychology of Music*, č. 31(1), 2000, s. 37-51.
- MCPHERSON, G. E. a PARNCUTT, R. *Science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002. ISBN 978-0195138108.
- MILLER, S. R. a CHESKY, K. The multidimensional anxiety theory. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 19(1), 2004, s. 12-20.

- MITCHELL, E. J. *Teaching memory at the piano: A pre-college student workbook based on research in psychology and piano pedagogy*. The Florida State University. Electronic Theses, Treatises and Dissertations, 2010, s. 7-17.
- MONTELLO, L., COONS, E. E. a KANTOR, J. The use of group music therapy as a treatment for musical performance stress. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 5, 1990, s. 49-57.
- MOORE, P. J. aj. Information, integration and emotion: How do anxiety sensitivity and expectancy combine to determine social anxiety? *Cognition and Emotion*, č. 23, 2009, s. 1237 - 1251.
- MOR, S., DAY, H. I., FLETT, G. L. a HEWITT, P. L. Perfectionism, control and components of performance anxiety in performing artists. *Cognitive Therapy and Research*, č. 19, 1995, s. 207-225.
- MORASKY, R. L., REYNOLDS, C. a SOWELL, L. E. Generalization of lowered EMG levels during musical performance following biofeedback training. *Biofeedback and Self-Regulation*, č. 8, 1983, s. 207-216.
- NAGEL, J. J. In pursuit of perfection – career choice and performance anxiety in musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 3(4), 1988, s. 140-145.
- NIELSEN, S. G. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, č. 323, 2004, s. 418-431.
- NOYLE, L. J. *Pianists on playing: Interviews with twelve concert pianists*. New Jersey: Scarecrow Press, 1987. ISBN 0810819538.
- NUBÉ, J. Beta-blockers: Effects on performing musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 6, 1991, s. 61-8.
- OFFENDICK, T. H. *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. Oxford University Press, 1.vyd., 2004. ISBN 978-0195135947.
- OSBORNE, M. S. a FRANKLIN, J. Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, č. 54 (2), 2002, s. 86-93.
- OSBORNE, M. S. a KENNY, D. T. Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 19, 2005, s. 725-751.

- OSBORNE, M. S. a KENNY, D. T. The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, č. 36 (4), 2008, s. 1-16.
- PAHL, K. M., BARRETT, P. M. a GULLO, M. J. Examining potential risk factors for anxiety in early childhood. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 26, 2012, s. 311-320.
- PARGMAN, D. *Managing performance stress*. Routledge: New Ed edition, 2006. ISBN 0-415-95252-2.
- PAVLOV, I. P. *Conditional reflexes*. London: Oxford University Press, 1927. ISBN 0-486-43093-6.
- PHAN, K. L., WAGER, T., TAYLOR, S. F. a LIBERAZON, I. Functional neuroanatomy of emotion: a meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage* č. 16, 2002, s. 331-348.
- PESSOA, L. On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, č. 9, 2008, s. 148-158.
- RADKIN, H. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-05-5.
- REBER, A. S. *Penguin dictionary of psychology*. Harmondsworth: Penguin Books, 1995. ISBN 0-14-051280-2.
- REUBART, D. *Anxiety and musical performance: On playing the piano from memory*. New York: Da Capo Press, 1985. ISBN 0306762536.
- RINK, J. *Musical performance: A guide to understanding*. Cambridge University Press, 2002. ISBN 9780521788625.
- ROBSON, B., DAVIDSON, J. W. a SNELL, E. But I am not ready, yet: Overcoming audition anxiety in the young musician. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 10(1), 1995, s. 32-37.
- ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. ISBN 9780691028057.
- RUBIN-RABSON, G. The psychology of memorizing. *Music Educators Journal*, č. 36(3), 1950, s. 22-23.

- RYAN, C. Exploring music performance anxiety in children. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 13(3), 1998, s. 83-88.
- RYAN, C. Experience of music performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, č. 12(4), 2005, s. 331- 342.
- SALMON, P. A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 1, 1990, s. 2-11.
- SALMON, P. G. a MEYER, R. G. *Notes from the green room: Coping with stress and anxiety in musical performance*. Jossey-Bass, 1998. 1. vyd. ISBN 978-0787943783.
- SALMON, P., SCHRODT, G. R. a WRIGHT, J. A temporal gradient of anxiety in a stressful performance context. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 4(2), 1989, s. 77-80.
- SANDERS, D. a WILLS, F. *Counselling for anxiety problems*, 2.vyd. London: Thousand Oaks, 2003, s.169. ISBN 978-1-4129-3336-0.
- SCHMITT, M. C. J. *Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability*. Doktorská disertace. ProQuest Dissertations & Theses, 1979. Plný text (AAT 8009164).
- SCHROEDER, H. a LIEBELT, P. Psychologische Phaenomen und Bedingungsanalysen zur Podiumsangst von Studierenden an Musikhochschulen. *Musikphysiologie und Musikermedizin*, č. 1 (6), 1999, s. 1-6.
- SEASHORE, C. E. *Psychology of music*. New York: Dover, 1967. ISBN 978-0486218519.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.
- SEDLÁK, F. a VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SHAFFER, L. H. aj. Performances of Chopin, Bach and Bartok: studies in motor programing. *Cognitive psychology*, č. 13, 1981, s. 326-76.

- SHERER, M., MADDUX, J. E., MERCADANTE, B., PRENTICE-DUNN, S., JACOBS, B. a ROGERS, R. W. The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, č. 51, 1982, s. 663-671.
- SHINN, F. G. The memorizing of piano music for performance. *The Proceedings of the Musical Association*, 25th Session, 1898/99, s. 3.
- SHOUP, D. Survey of performance-related problems among high school and junior high school musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 10(3), 1995, s. 100-105.
- SIMON, J. A. a MARTENS, R. Children's anxiety in sport and non-sport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, č. 1, 1979, s. 160-169.
- SINDEN, L. M. Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping styles, self-efficacy and self-esteem. *Dissertation Abstracts International*, č. 60 (3-A), 0590, 1999.
- SLANEY, R. B. a ASHBY, J. S. Perfectionists: study of a criterion group. *Journal of counselling and development*, č. 74, 1996, s. 393-398.
- SLOBODA, J. A. Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, č. 2, 1982, s. 222-36.
- SMITH, J.A., FLOWERS, P. a LARKIN, M. *Interpretive phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London: Sage, 2009. ISBN 9781412908344.
- SPIELBERGER, D. C. *Anxiety: Current trends in theory and research*. 1.vyd. Academic Press New York/London, 1992. ISBN 978-1483246789.
- SPENCE, K. W. *Behavioral theory and learning: Selected papers*. NJ: Prentice Hall, 1960. 420 s.
- STARCEVIC, V. *Anxiety disorders in adults: A clinical guide*. Oxford University Press, 2004. ISBN 0-19-515606-4.
- STERNBACH, D. Stress in the lives of music students. *Music Educators Journal*, č. 94 (3), 2008, s. 42-48.
- STEVANOVIĆ, E. *Tréma u klavíristů a její prevence ve vzdělávacím systému*. Diplomová práce. Praha: HAMU, 2012, 50 s.

- STEVENS, C. *Medical and physiological aspects of the Alexander technique*. London: STAT Books, 1994.
- STOEBER, J. a EISSMAN, U. Perfectionism in young musicians: relations with motivation, effort, achievement and distress. *Personality and Individual Differences*, č. 43, 2007, s. 2182-2192.
- STREPTOE, A. Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music*, č. 17(1), 1989, s. 3-11.
- STREPTOE, A. a FIDLER, H. Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, č. 78, 1987, s. 241-249.
- SWEENEY, G. A. a HORAN, J. J. Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counselling Psychology*, č. 29, 1982, s. 486-497.
- TAYLOR, J. A. Personality scale of manifest anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, č. 48(2), 1953, s. 285-290.
- TICHÁ, L. *Slyšet a myslet u klavíru*. Praha: Akademie múzických umění, 2009. ISBN 978-80-7331-151-3.
- ULČ, I. aj. *Úzkost a úzkostné poruchy*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-7907.
- URBÁNEK, T. a ČERMÁK, I. Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti. Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, CSc.* Brno: Vydavatelství MU a PsÚ AV ČR, 1996, s. 101-113.
- USHER, E. L., a PAJARES, F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, č. 31, 2006, s. 125-141.
- YERKES, R. M. a DODSON, J. D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, č. 18, 1908, s. 459-82.
- VALENTINE, E. R., FITZGERALD, D. F. P., GORTON, T. L., HUDSON, J. A., SYMONDS, E. R. The effect of lessons in the Alexander technique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, č. 23, 1995, s. 129-141.

- VAN KEMENADE, J. F., VAN SON, M. J. a VAN HEESCH, N. C. Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras – a self-report study. *Psychological Reports*, č. 77, 1995, s. 555-562.
- WALLACE, A. A. Social phobia and positive social events: The proce of success. *Journal of Abnormal Psychology*, č. 106, 1997, s. 416-424.
- WARDLE, A. Behavioral modification by reciprocal inhibition of instrumental music performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, č. 31, 793 A, 1969.
- WATSON, J. B. a MORGAN, J. B. Emotional reactions and psychological experimentation. *American Journal of Psychology*, č.28, 1917, s. 163-174.
- WATSON, J. B. a RAYNER, R. Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, č.3, 1920, s.1-14.
- WEISKRANTZ, L. Behavioral changes associated with ablation of the amygdaloid complex in monkeys. *JCPP*, č. 49, 1956, s. 381–391.
- WELLS, E. L. a MARWELL, G. *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage, 1976. ISBN 9780803903944.
- WESNER, R. B., NOYES, R. a DAVIS, T. L. The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, č. 18, 1990, s. 177-185.
- WILLIAMON, A. The value of performing from memory. *Psychology of Music*, č. 27, 1999, s. 84-95.
- WILLIAMON, A. *Musical Excellence*. New York: Oxford University Press, 2004. ISBN 9780198525349.
- WITTCHEN, H. U. a FEHM, L. Epidemiology and natural course of social fears and social phobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum*, 2003 (417), s. 4-18.
- WOLFE, M. L. Correlates of adaptative and maladaptative music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 4(1), 1989, s. 49-56.
- WOLFE, M. L. Coping with musical performance anxiety: problem-focused and emotion-focused strategies. *Medical Problems of Performing Artists*, č. 5, 1990, s. 33-36.

WOLPE, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1958. ISBN 9780804705097.

ZATORRE, R. J. a PERETZ, I. The biological foundations of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, č. 930, s. 389-393.

Internetové zdroje

KULKA, J. *Psychologie hudební interpretace*. [on line 2006, cit. 20.02.2014]. Dostupné z: <http://www.arcana.cz/texty/problemy-teorie-umeni-a-estetiky/psychologie-hudebni-interpretace/>.

LUNGOVÁ, V. *Stavba a funkce lidského mozku*. E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc. [on line 2012, cit. 15.04.2015]. Dostupné z: <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=3265>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Škála úzkosti při veřejném vystupování

Příloha č. 2 Otázky rozhovoru

Příloha č. 3 Seznam tabulek, grafů a obrázků

Příloha č. 4 Výkonný diář

Škála úzkosti při veřejném vystupování

Vážené kolegyně, vážení kolegové, žádám Vás o deset minut Vašeho času, abyste odpověděli na následující otázky, týkající se Vašich postojů a pocitů k veřejnému vystupování. Tento dotazník je součástí mé disertační práce "Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému". Vaše odpovědi jsou anonymní a nebudou použité k žádným jiným účelům.

Výsledky studie budou zveřejněné v roce 2015. Pokud byste chtěli dostat zpětnou vazbu týkající se Vašeho výsledku, prosím kontaktujte mě prostřednictvím e-mailu ena.stevanovic@gmail.com (v předmětu uveďte číslo Vašeho dotazníku).

Moc děkuji za Vaši pomoc a spolupráci.

Pohlaví

- Muž
 Žena

Věk

Národnost

Jaký je Váš nejvyšší stupeň vzdělání?

- Maturita
 Bakalář (BcA)
 Magistr (MgA)
 Doktor (Ph.D)

V kolika letech jste začali hrát na nástroj?

V kolika letech jste měli svůj první sólový recitál?

Jak často vystupujete na veřejnosti?

- Jednou za měsíc nebo méně
- Dvakrát až pětkrát měsíčně
- Víc než pětkrát měsíčně

Kolik z těchto koncertů organizuje vaše škola?

- Žádný
- Většinu z nich
- Všechny

Co by pro vás bylo ideální zaměstnání?

- Sólový hráč
- Učitel/profesor
- Komorní hráč

Čím se v této chvíli nejvíce zabýváte?

- Hraji sólové recitály
- Učím
- Hraji v komorním souboru
- Studuji

Níže označte, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s těmito výroky, týkajícími se veřejného vystupování, při čemž 1 znamená zcela nesouhlasím a 5 zcela souhlasím.

Rosenbergova škála sebevědomí

V celku jsem spokojen/a sám/sama se sebou.	1	2	3	4	5
Občas si myslím, že nejsem dobrý/dobrá v tom, co dělám.	1	2	3	4	5
Myslím si, že mám talent a schopnost, abych vystupoval/a veřejně.	1	2	3	4	5
Moje veřejné výkony jsou stejně kvalitní jako výkony mých kolegů.	1	2	3	4	5
Myslím si, že nemám být na co hrdý/á.	1	2	3	4	5
Občas se cítím k ničemu.	1	2	3	4	5
Myslím si, že mám jako osoba jistou hodnotu, srovnatelnou s ostatními.	1	2	3	4	5
Přál/a bych si, abych více respektoval/a sám/sama sebe.	1	2	3	4	5
Tíhnu k přesvědčení, že jsem neúspěšný/á.	1	2	3	4	5
Pěstuji pozitivní postoj k sobě samému.	1	2	3	4	5

Shererova škála sebeúčinnosti

Když mi skladba připadá příliš těžká, ani se nesnažím ji začít studovat.	1	2	3	4	5
Nerad/a se učím nové skladby, které vypadají příliš obtížně.	1	2	3	4	5
Když mi nová skladba nepůjde hned od začátku, brzy toho vzdám.	1	2	3	4	5
Když něco plánuji, jsem si jistý/á, že své plány splním.	1	2	3	4	5
Když nemůžu něco napoprvé zahrát, snažím se stále znovu, dokud to nezvládnou.	1	2	3	4	5
Když mám cvičit těžká místa, nepřestanu, dokud je nezvládnou.	1	2	3	4	5
Když se rozhodnu něco se naučit, začnu na tom okamžitě pracovat.	1	2	3	4	5
Špatná koncertní zkušenost mě jen nutí, abych se ještě více snažil/a.	1	2	3	4	5

Když si nastavím důležité cíle, málokdy je splním.	1	2	3	4	5
Vypadá to, že nejsem schopný/á vyrovnat se s mnohými problémy v životě.	1	2	3	4	5
Neumím se vypořádat s nečekanými problémy.	1	2	3	4	5
Pochybuji o svých schopnostech vystupovat na veřejnosti.	1	2	3	4	5

KMPAI škála trémy u hudebníků

Obecně si myslím, že mám kontrolu nad svým životem.	1	2	3	4	5
Velmi snadno důvěřuji ostatním.	1	2	3	4	5
Občas se cítím depresivně, aniž bych věděl/a proč.	1	2	3	4	5
Často mi chybí energie na cvičení.	1	2	3	4	5
Moje rodina si dělá příliš velké starosti.	1	2	3	4	5
Občas cítím, že mi život nemá co nabídnout.	1	2	3	4	5
I když předtím hodně cvičím, stává se mi, že na koncertě dělám chyby.	1	2	3	4	5
Jsem nerad závislý/á na jiných lidech.	1	2	3	4	5
Moji rodiče většinou rozuměli mým potřebám.	1	2	3	4	5
Před nebo během vystoupení mě zaplaví pocit paniky.	1	2	3	4	5
Před koncertem nikdy nevím, jestli zahraji dobře.	1	2	3	4	5
Před nebo během vystoupení se potím.	1	2	3	4	5
Často cítím, že jako osoba nemám velkou hodnotu.	1	2	3	4	5
Stává se mi, že během vystoupení přemýšlím o tom, jestli to vůbec zvládnou zahrát do konce.	1	2	3	4	5
Myšlenky o hodnocení narušují moje vystoupení.	1	2	3	4	5
Před nebo během vystoupení cítím nevolnost nebo zvedání žaludku.	1	2	3	4	5
I v nejvíce stresujících situacích jsem si jistý/á, že zahraji dobře.	1	2	3	4	

Často se obávám negativních reakcí publika.	1	2	3	4	5
Občas se cítím úzkostně bez konkrétního důvodu.	1	2	3	4	5
Od začátku svého hudebního vzdělávání si pamatuji, že jsem měl/a trému.	1	2	3	4	5
Obávám se, že by jedno špatné vystoupení mohlo zničit mou kariéru.	1	2	3	4	5
Před nebo během vystoupení moje srdce tluče, jako kdyby chtělo vyskočit z hrudníku.	1	2	3	4	5
Moji rodiče mi vždy naslouchali.	1	2	3	4	5
Kvůli trémě jsem se vzdal/a významných koncertních příležitostí.	1	2	3	4	5
Po koncertě přemýšlím o tom, jestli jsem zahrál/a dobře.	1	2	3	4	5
Obavy a nervozita z vystoupení narušují moji koncentraci.	1	2	3	4	5
V dětství jsem často byl/a smutný/á.	1	2	3	4	5
Často se připravuji na koncert s pocitem hrůzy a předvídám katastrofu.	1	2	3	4	5
Jeden nebo oba z mých rodičů jsou příliš úzkostliví a plní obav.	1	2	3	4	5
Před nebo během vystoupení cítím zvýšené svalové napětí.	1	2	3	4	5
Po vystoupení si všechno neustále přehrávám ve své hlavě.	1	2	3	4	5
Před důležitým vystoupením nemůžu spát.	1	2	3	4	5
Když hraji bez not, moje paměť je spolehlivá.	1	2	3	4	5
Při hře z paměti se cítím jistě.	1	2	3	4	5
Zůstávám věrný/a veřejnému vystupování, i když mě občas děsí.	1	2	3	4	5
Obávám se předčasného sebehodnocení svého budoucího výkonu.	1	2	3	4	5
Obávám se, že by mě ostatní mohli negativně kritizovat.	1	2	3	4	5

Otázky rozhovoru

Úvodní otázky

1. V jakém oboru studujete?
2. Kolik Vám bylo, když jste začal/a hrát na hudební nástroj/zpívat?
3. Co a kde jste studoval/a?
4. Kolik hodin denně trávíte cvičením? (Jak vypadá Váš rozvrh cvičení?)
5. Kolik máte ročně veřejných vystoupení?
6. Jaké byly možnosti vystupování na Vaší vysoké škole?
7. Co by pro Vás byla ideální kariéra?

Příprava a význam veřejného vystoupení

8. Jaký význam pro Vás má veřejné vystupování?
9. Co je Vaším hlavním výkonným cílem?
10. Jak byste popsal/a Vaše první výkonné zkušenosti?
11. Jak dlouho se připravujete na vystoupení? (Máte nějaké předkoncertní strategie či návyky?)

Hlavní potíže na pódiu

12. Co Vám obecně dělá největší potíže na pódiu?
13. O čem přemýšlíte ve chvíli, když se Vám takové potíže stanou?
14. Jakým způsobem se učíte hudbu nazpaměť?
15. Stávají se Vám někdy na pódiu paměťové výpadky?
16. Cítíte někdy svalové napětí během vystoupení? (Jaké části těla jsou nejvíce ovlivněné? Co s tím děláte?)
17. Jak byste popsal/a své nejhorší vystoupení? (Proč?)
18. O čem přemýšlíte deset minut před vystoupením na koncertním pódiu?
19. Jak se cítíte po koncertě, jak hodnotíte vlastní výkon?
20. Jak byste ohodnotil/a Vaše výkonné schopnosti?

Role pedagogů

21. Jak byste popsal/a své pedagogy? (Jaké aspekty výkonu nejvíce zdůrazňovali?)
22. Hovořil/a jste někdy se svým pedagogem o Vašich potížích na pódiu? Pokud ano, co Vám na to řekl/a?
23. Co Vám Váš pedagog obecně říkal před a po koncertě?
24. Jak vypadala Vaše hodina s profesorem těsně před koncertem?
25. Jak byste svými slovy definoval/a trému?
26. Co je, podle Vás, nejdůležitější příčinou trémy u hudebníků?
27. Může pedagog ovlivnit úroveň trémy u hudebníka? Pokud ano, jakým způsobem?
28. Obviňoval/a jste někdy svého pedagoga za negativní výkonnou zkušenost či trému? Pokud ano, proč?
29. Jakým způsobem pedagog může pomoci studentovi rozvinout sebevědomí na pódiu?
30. Změnil/a byste něco ve svém vzdělávání?
31. Požádal/a jste někdy o pomoc kvůli problémům s trémou? Pokud ano, koho?

Hodnocení

32. Jak důležité jsou pro Vás soutěže?
33. Jak na Vás během vystupování působí myšlenky o hodnocení a známkách?
34. Jaký druh publika Vás činí nejvíce nervózním?
35. Podporují Vaši kolegové Vaše koncerty?
36. Myslíte, že jste schopen/a vystupovat stejně dobře jako Vaši kolegové?
37. Co byste poradil/a kolegovi, který trpí trémou?

Hudební identita

38. Jste sám/a se sebou spokojen/a jako výkonným umělcem? Pokud ne, co byste změnil/a?
39. S kterou rolí hudebníka (např. pedagog, sólista, komorní hudebník) byste se nejlépe identifikoval/a?
40. Mohl/a byste vykonávat nějakou jinou profesi? Pokud ano, jakou?
41. Z čeho máte ve své kariéře největší strach?
42. Myslíte, že by vzdělávací systém měl pomáhat studentům, aby se vypořádali s trémou? Pokud ano, co byste doporučil/a?

Seznam tabulek, grafů a obrázků

Grafy

Graf č. 1 Zobrazení stavu zvýšené bdělosti	19
Graf č. 2 Zobrazení závislosti kvality výkonu na úrovni aktivace	45
Graf č. 3 Zobrazení vztahu mezi úrovní ovládnání úkolu a úrovní aktivace potřebné pro dosažení optimálního výkonu	47
Graf č. 4 Ilustrace Wilsonova třídídimenzionálního modelu	50
Graf č. 5 Model stresu	59
Graf č. 6 Faktory, které působí na rozvoj perfekcionistačtých standardů	66
Graf č. 7 Zobrazení vzájemného působení sebepojetí, sebevědomí a sebeúčinnosti	76
Graf č. 8 Hierarchická struktura aspektů hry, kterým by se hudebník měl vědomě věnovat během vystoupení	82
Graf č. 9 Schematické zobrazení procesu přípravy skladby na memorování	85
Graf č. 10 Porovnání cvičení s počítačovým hardwarem a softwarem	111
Graf č. 11 Vzdělávací instituce, ve kterých studují respondenti výzkumu	130
Graf č. 12 Pohlaví respondentů výzkumu	131
Graf č. 13 Vzdělání výzkumného vzorku	131
Graf č. 14 Věk výzkumného vzorku v době prvních hudebních aktivit	132
Graf č. 15 Procentuální zobrazení úrovně trémy všech respondentů	140

Graf č. 16 Procentuální zobrazení úrovně sebevědomí všech respondentů	141
Graf č. 17 Procentuální zobrazení úrovně sebeúčinnosti všech respondentů	141
Graf č. 18 Zobrazení rozdílů mezi pohlavími.....	142
Graf č. 19 Návrh modelu trémy	176

Tabulky

Tabulka č. 1 Názvy a krátký popis úzkostných poruch	25
Tabulka č. 2 Přehled působení tělesných funkcí na lidské pocity	54
Tabulka č. 3 České překlady pojmu self-efficacy	70
Tabulka č. 4 Příklad analýzy negativních myšlenkových vzorů	97
Tabulka č. 5 Sebehodnocení vystoupení	106
Tabulka č. 6 Model cvičení	113
Tabulka č. 7 Model přípravy na vystoupení	116
Tabulka č. 8 Strategie řešení případných problémů při nácvičku repertoáru	117
Tabulka č. 9 Příklad první fáze procesu analýzy kvalitativních dat	137
Tabulka č. 10 Příklad druhé fáze procesu analýzy kvalitativních dat	138
Tabulka č. 11 Korelace celkových výsledků všech použitých škál	139
Tabulka č. 12 Průměrné výsledky ve škále trémy	140
Tabulka č. 13 Genderové hledisko v položkách škály trémy.....	142

Tabulka č. 14 Položky škály sebevědomí, které jsou nejlepšími prediktory trémy	143
Tabulka č. 15 Položky škály sebeúčinnosti, které jsou nejlepšími prediktory trémy	144
Tabulka č. 16 Korelace položek škály KMPAI s celkovou úrovní trémy	144
Tabulka č. 17 Porovnání výsledků amerických a chorvatských studentů v položkách škály sebeúčinnosti a trémy	146
Tabulka č. 18 Porovnání výsledků amerických a českých studentů v položkách škály sebeúčinnosti, sebevědomí a trémy	147
Tabulka č. 19 Porovnání výsledků chorvatských a českých studentů v položkách škály sebeúčinnosti, sebevědomí a trémy	148
Tabulka č. 20 Hlavní témata vyplývající z procesu analýzy kvalitativních dat	153
Tabulka č. 21 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se jejich vztahu s profesory.....	170
Tabulka č. 22 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se jejich vzdělávacích zkušeností.....	171
Tabulka č. 23 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se stylu výuky pedagoga	173
Tabulka č. 24 Porovnání odpovědí tří skupin hudebníků na otázky týkající se jejich procesu přípravy na veřejné vystupování.....	174
 Obrázky	
Obrázek č.1 Stavba a funkce lidského mozku	21

Výkonný diář



Jméno a příjmení:

Třída:

Datum důležitého koncertu/soutěže:

Datum, do kterého by repertoár měl být připraven:

Moje motto:

Plán cvičení

Model cvičení				
Nová skladba	Rozdělit na části		Plán cvičení	Cvičit v pomalém tempu
				Metronom:
Časový plán				
Přečtená skladba	Zvýšit tempo		Naučit se z paměti	Vylepšit interpretaci
	Metronom:			
Časový plán				
Koncertní skladba	Udržovat paměť		Osvěžit a zdokonalit	Přehrávat na veřejnosti
Časový plán				
Technika:				
Časový plán:				
Hudebnost:	Nácvik sluchu	Komponování a improvizace	Analýza notového zápisu	Čtení z listu
Časový plán:				

Plán přípravy na koncert

Datum	Umělecké cíle	Praktické cíle	Veřejné přehrávky
Týden 8			
Časový plán			
Týden 7			
Časový plán			
Týden 6			
Časový plán			
Týden 5			
Časový plán			
Týden 4			
Časový plán			
Týden 3			
Časový plán			
Týden 2			
Časový plán			
Týden 1			
Časový plán			

Cvičení problematických částí

Problém	Možná řešení			
Potíže v učení se skladby				
Časový plán				
Nedostatek hmatového povědomí				
Časový plán				
Problémy s pamětí				
Časový plán				
Pocit nepohodlí a neklidu				
Časový plán				

Strategie zapamatování skladeb

Konceptuální/analytická paměť



- ▶ Popsat a analyzovat makrostrukturu a mikrostrukturu skladby a pojmenovat části skladby kreativně.
- ▶ Zpívat jmény not obtížné pasáže z paměti.
- ▶ Identifikovat technické vzory a figury.
- ▶ Používat barevné pastelky pro označování témat a hlasů a jejich opětovných výskytů ve skladbě.
- ▶ Vyvinout vlastní systém memorování pro skladbu a vymyslet příběh o tom, co se ve skladbě děje.
- ▶ Naučit se hrát od různých míst.



Sluchová paměť:

- ▶ Zpívat fráze skladby v konečném tempu s použitím správné dynamiky.
- ▶ Zpívat jeden hlas, zatímco hraje druhý.
- ▶ Pedagog zahraje jednu frázi skladby a student poslouchá. Potom student zahraje druhou frázi z paměti.
- ▶ Zahrát levou a pravou ruku zvlášť s pouhým použitím palce



Hmatová, kinestetická či motorická paměť

- ▶ Improvizovat ve stylu skladby, kterou hrajete.
- ▶ Hrát skladbu na povrchu nástroje, aniž byste vytvářeli zvuk.
- ▶ Hrát skladbu z paměti, ale vynechat každý druhý či třetí takt.
- ▶ Hrát skladbu z paměti s častými pauzami.
- ▶ Narušovat pohybové stereotypy hraním ve velmi pomalém tempu.



Vizuální paměť

- ▶ Vizualizovat začátek každé části skladby a zapamatovat si jejich pozici v notovém zápisu.
- ▶ Cvičit v pomalém tempu a přitom pozorovat pohyby rukou.
- ▶ Použít barevné pastelky pro označování tematického materiálu. Označit jinou barvou každý hlas k lepší vizualizaci jejich vzájemného působení.
- ▶ Označit důležité úseky skladby, harmonické napětí či vrchol fráze, části formy, tektonické bloky

Část skladby (č. taktu)	Druh paměti	Cvičení	Časový plán

Nahrávky

Nahraná část skladby	Datum nahrávání	Připomínky

Sebehodnocení vystoupení

Sebehodnocení vystoupení	
Co se mi na koncertě podařilo: 1. 2. 3.	Proč: 1. 2. 3.
Co bych mohl/la vylepšit do příštího vystoupení: 1. 2. 3.	
Plán dalších aktivit: 1. 2. 3.	

