

**Anna Antonina NOGAJ**

Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

# **ROLA MYŚLENIA W PROCESIE ĆWICZENIA**

## **THE ROLE OF THINKING IN THE PROCESS OF PRACTICE**

---

**Streszczenie:** Rozdział przybliży zagadnienie procesu myślenia zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej. W pierwszej kolejności prezentuje definicje myślenia, a następnie uwzględni kontekst myślenia podczas codziennego ćwiczenia na instrumencie. Ponadto proponuje się Czytelnikowi przyjrzenie się jego własnej strategii myślenia podczas pracy instrumentalnej przez realizację, omawianego na koniec rozdziału, ćwiczenia. Pojęcie myślenia omówione jest zarówno w kategorii myślenia o przedmiocie, jakim jest muzyka, jak i o sobie w roli wykonawcy. W ramach rozdziału zaprezentowana jest także rola zmysłów i pamięci zmysłowej jako elementarnych elementów efektywnej pracy intelektualnej muzyka.

**Słowa kluczowe:** myślenie, pamięć, zmysły, ćwiczenie.

**Abstract:** The chapter explains the issue of the thinking process from both a theoretical and practical perspective. In the first part, it presents the definitions of thinking and then takes into account the context of thinking in everyday practice on an instrument. In addition, it is proposed to the reader to look at their own thinking strategies during their instrumental work through the implementation of an exercise that is discussed at the end of the chapter. The concept of thinking is discussed both in terms of thinking about the subject, which is music, and of oneself as a performer. In the second part, the role of senses and sense memory as elementary components in effective intellectual work by a musician is presented.

**Keywords:** thinking, memory, senses, practising.

*Wiem, że kiedy wychodzę na scenę,  
wszystko wygląda bardzo prosto.  
Jednak zanim na nią wejdem,  
wykonuję ciężką pracę  
– mentalnie i fizycznie.*

Jascha Heifetz  
skrzypek<sup>14</sup>

Celem niniejszego rozdziału jest wskazanie, jak ważne w procesie ćwiczenia na instrumencie, a także w aspekcie psychologicznego przygotowania do występów publicznych, jest myślenie. W przypadku aktywności muzycznej procesy myślenia powinny koncentrować się wokół ważnych, wręcz kluczowych aspektów składających się na wykonawstwo muzyczne, z uwzględnieniem wszelkiej wiedzy na temat wykonywanego utworu. Człowiek, podejmujący się różnorodnych działań, jest bowiem zdolny do myślenia, rozumowania i rozwiązywania problemów, które stanowią istotę wszelkiego przetwarzania informacji. Działalność muzyczna, w tym nauka gry na instrumencie połączona z nauką przedmiotów teoretycznomuzycznych, jest z kolei jedną z aktywności, które wymagają niezwykle intensywnego zaangażowania nie tylko na poziomie wykonawczym, ale także na poziomie poznawczym i emocjonalnym. W związku z powyższym, aby zwiększyć gotowość do intensywnej pracy intelektualnej w trakcie gry na instrumencie, szczególnie wśród młodych adeptów sztuki muzycznej, na zakończenie rozdziału zaprezentowano propozycję mentalnego ćwiczenia, które w efekcie może/powinno przyczynić się do zwiększenia poczucia skuteczności na scenie.

Dominującym nurtem wyjaśniającym zjawisko tremy w niniejszej publikacji jest podejście poznawcze i poznawczo-behawioralne. Rozdział ten stanowi więc kolejną praktyczną propozycję pracy nad treścią, która uwzględnia wszystkie najważniejsze aspekty pracy intelektualnej, kontroli myśli i strategii rozumowania, podkreślając tym samym, iż myślenie jest immanentnym elementem pracy nad każdym utworem muzycznym.

Na początek warto jednak wyjaśnić, czym jest samo zjawisko myślenia.

---

<sup>14</sup> Za: G. Klickstein (2009). *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. New York: Oxford University Press.

## Natura myślenia

Myślenie (za: Falkowski, Maruszewski i Nęcka, 2008) jest symbolicznym działaniem zastępującym bezpośrednią aktywność człowieka w rzeczywistości fizycznej. Dzięki myśleniu człowiek może podejmować decyzje, planować, rozwiązywać problemy, a także przewidywać konsekwencje własnych zachowań. Myślenie jest więc procesem świadomym i kontrolowanym (Maruszewski, 2001). Wśród dominujących reguł rządzących ludzkim myśleniem wyróżnia się przede wszystkim *algorytmy* – jednoznaczne, pewne, konkretne „przepisy” działania, których zastosowanie zapewni osiągnięcie celu, oraz *heurystyki* – rozumiane jako metody myślenia „na skróty”, nieodwołujące się do pewnych przesłanek, niegwarantujące pomyślnego rozwiązywania problemów, oparte raczej na strategii podejmowania prób i błędów (Tavris, Wade, 2008). Już w tym miejscu warto zauważyć, że w procesie ćwiczenia na instrumencie, odwoływanie się do znanych, zalecanych i proponowanych algorytmów pracy indywidualnej może przyczynić się do zwiększenia efektów własnej gry, bardziej niż zastosowanie heurystyk, które nie są do końca sprawdzone, przemyślane i pociągają za sobą ryzyko zmniejszonej skuteczności. Algorytm jest więc strategią pracy indywidualnej zalecaną najczęściej przez nauczyciela, opartą na konkretnych metodach i formach pracy, uwzględniającą indywidualne możliwości ucznia w przechodzeniu przez kolejne etapy kompetencji muzycznych. Heurystyka będzie stosowana przez osoby, które nie odwołują się w pełnym zakresie do proponowanego przez nauczyciela modelu pracy, ale będą ćwiczyły wedle własnych strategii, najczęściej zmniejszając poziom świadomego zaangażowania w wykonawcze/aparatowe i mentalne aspekty ćwiczenia. Należy jednak podkreślić, że heurystyki nie zawsze wykorzystują błędne i nieefektywne strategie ćwiczenia. Może się bowiem okazać, że dany uczeń/muzyk doszedł do równie dobrych efektów ćwiczenia, opierając się na swoich, innowacyjnych, niesprawdzonych wcześniej strategiach działania – jest to jednak sytuacja zdecydowanie rzadsza.

Istotą pracy instrumentalnej jest zaufanie do modelu rozwoju proponowanego przez nauczyciela i poddanie się sugestiom związanym z przechodzeniem przez poszczególne etapy „wtajemniczenia” w grze na instrumencie, przede wszystkim w obszarze techniczno-wykonawczym, zgodnie ze sprawdzonymi w pedagogice instrumentalnej fazami kształcenia (por. Markiewicz, 2008).

## Myślenie podczas ćwiczenia

Intencją autorki jest podkreślenie ogromnej roli zaangażowania poznawczego w codzienny proces ćwiczenia na instrumencie. Bez „wyćwiczenia” stylu pracy intelektualnej nad danym utworem, niemożliwe będzie intencjonalne myślenie o własnej grze podczas występu publicznego. Osoby mające problem z koncentrowaniem się na ćwiczeniu, tzn. na poszczególnych aspektach technicznych, muzycznych, interpretacyjnych czy wykonawczych, najczęściej nie myślą w bezpośredni sposób o konkretnych uwagach nauczyciela, o przesłankach, dzięki którym możliwe byłoby rozwiązanie danego problemu technicznego – takie osoby najczęściej „grają”, ale nie „ćwiczą”. W efekcie większość miejsc w utworze wymagających celowego zaangażowania jest wyuczona przypadkowo, jako efekt dużej liczby powtórzeń, ale bez pewnej (poznawczej) strategii, w jaki sposób dana umiejętność techniczno-muzyczna została osiągnięta. I choć osoba może mieć przekonanie, iż ćwiczyła utwór, do końca przygotowań, a także podczas samego występu pozostanie wątpliwość czy określone – najczęściej trudniejsze technicznie fragmenty – „uda się” prawidłowo wykonać czy nie. A samo przekonanie ucznia/muzyka wyrażone w słowach w trybie przypuszczającym („Uda się czy się nie uda?”) zmniejsza prawdopodobieństwo skutecznego wykonania danego fragmentu w sytuacji ekspozycji publicznej.

Aby zwiększyć efektywność zaangażowania mentalnego w proces ćwiczenia, należy celowo koncentrować się na wybranych informacjach, które zawarte są w nutach, jak również są efektem uwag nauczyciela oraz są wynikiem własnych skojarzeń i przemyśleń na temat danego utworu. W tym celu niezbędne jest odwołanie się do strategii pracy zmysłów, a szczególnie zmysłu dotyku, zmysłu słuchu i zmysłu wzroku. Bowiern to dzięki ich aktywności możliwe jest wszelkie odbieranie bodźców i informacji z otaczającego świata.

## Rola zmysłów i pamięci sensorycznej

Z uwagi na fakt, iż przetwarzanie muzyki jest procesem angażującym wiele struktur biologicznych i poznawczych (od odbioru bodźców, przez analizowanie, myślenie, koncentrację uwagi, pamięć i wiele innych), niemożliwe jest – i w tym miejscu niepotrzebne – odseparowanie aktywności każdego z nich i oddzielne omówienie z uwagi na pełnioną funkcję. Praca nad utworem i nabywanie kompetencji

muzycznych aktywizuje owe struktury niemal równocześnie lub w określonych sekwencjach. Umysł i ciało stanowią jeden organizm i współdziałają w procesie nabywania wszystkich kompetencji, wiedzy i umiejętności muzycznych.

Dzięki aktywności analizatorów zmysłowych możliwe jest nie tylko samo odbieranie bodźców, ale i przywoływanie ich wrażeń w pamięci, co w procesie nauki gry na instrumencie i pracy nad utworem ma fundamentalne znaczenie. Pamięć zmysłów pozwala z jednej strony na rozpoznanie określonych bodźców dźwiękowych, a następnie zakodowanie wrażeń wynikających z tego doświadczenia, a z drugiej strony pozwala na odwoływanie się do tego doświadczenia i przywoływanie określonych muzycznych wrażeń w pamięci sensorycznej (por. Aiello, Williamon, 2002; Falkowski i in., 2008). Im bardziej osoba ćwicząca angażuje się w zapamiętanie różnych aspektów muzycznego wykonania (konkretny aspekt techniczny, struktura rytmiczna, określona wysokość dźwięku, oddech, frazowanie, struktura utworu lub inny ważny w danym momencie element), tym bardziej celowo stymuluje aktywność poszczególnych zmysłów, odpowiedzialnych za przetwarzanie określonych bodźców i daje podstawy do szerokiego angażowania się intelektualnego w realizowany materiał.

W praktyce może to wyglądać tak, iż kodowanie informacji wzrokowych będzie polegało między innymi na posiadaniu pamięciowego obrazu nut, w których pod postacią symboli mogą być zaznaczone kluczowe, ważne i wymagające większego skupienia fragmenty utworu. Zarys obrazu nut, ze wszystkimi ważnymi informacjami zawartymi w tym zapisie, będzie drogowskazem do realizacji poszczególnych fraz utworu. Wyobrażenia wzrokowego nut nie należy utożsamiać z dokładnym odtwarzaniem pamięciowym zapisu nutowego, ale z wyobrażeniem ogólnego zarysu nut. W wybranych wypadkach kodowanie informacji wzrokowych może uwzględniać obserwację pracy rąk i ogólną kontrolę postawy (por. Ginsborg, 2004, 2009; Lehmann, Sloboda i Woody, 2007; Wroński, 1996). W tym miejscu należy podkreślić, aby nie bagatelizować roli pracy zmysłu wzroku w procesie kodowania informacji muzycznych, bowiem liczne badania dowodzą, że pomimo niezwyklej wrażliwości słuchowej charakteryzującej muzyków, to nadal informacje wzrokowe są bardziej trwałe w procesie kodowania niż informacje słuchowe (por. Cohen, Evans, Horowitz i Wolfe, 2011).

Z kolei kodowanie informacji słuchowych polega głównie na odtworzeniu wysokościowej struktury utworu, czyli jego budowy melodyczno-rytmicznej. W tym sposobie kodowania uwaga muzyka jest skupiona przede wszystkim na brzmieniowej warstwie utworu, a sam proces zapamiętywania jest wspomagany przez aktywne przetwarzanie dźwięków na poziomie słuchu muzycznego, który klasyfikuje materiał

dźwiękowy według określonych współbrzmień (Sloboda, 2002). Podstawową aktywnością zmysłu słuchu w procesie gry na instrumencie jest wychwytywanie informacji o jakości gry i dokonywanie autokorekty w sytuacji usłyszenia nieprawidłowości intonacyjnych. Ponadto dzięki procesowi zapamiętywania słuchowego możliwe jest stworzenie brzmieniowej reprezentacji utworu muzycznego, odtwarzanie go w pamięci, aby docelowo (w rzeczywistości) dążyć do takiego wykonania utworu muzycznego, które byłoby zgodne z brzmieniem wykreowanym na poziomie umysłu, w warstwie słuchowej (por. Ginsborg, 2004). Należy pamiętać, iż zapamiętywanie słuchowe jest istotnie uzależnione od faktury utworu oraz od poziomu zdolności słuchowych każdego muzyka – zdecydowanie trudniej odtworzyć utwór w fakturze polifonicznej niż homofonicznej (por. Wierszyłowski, 1970; Wroński, 1996). Dzięki słuchowemu przetwarzaniu materiału muzycznego możliwe jest wypracowanie na poziomie umysłu swoistego brzmieniowego wyobrażenia utworu, uwzględniając jego interpretację, nadając mu charakter i docelowo, w czasie wykonawstwa dążąc do osiągnięcia efektu, wykreowanego w procesie przetwarzania intelektualnego i pamięciowego.

Fundamentalnym analizatorem zmysłowym w procesie muzycznego wykonawstwa jest zmysł dotyku, rozwijający struktury pamięci kinestetycznej, dzięki której możliwe jest nabycie automatyzmów wykonawczych. Choć pamięć kinestetyczna jest bazą dla zdobywania biegłości techniczno-wykonawczej (por. Mornell, 2009), nie funkcjonuje ona w oderwaniu od pozostałych struktur pamięciowych, przetwarzających treść materiału muzycznego (por. Ginsborg, 2004, 2009). W kształtowaniu nawyków wykonawczych niezwykle istotna jest dbałość o utrwalenie zarówno jak najbardziej prawidłowej postawy ciała, jak i automatyzmów niezbędnych do wykonania poszczególnych fragmentów utworów muzycznych. Pamięć kinestetyczna bardzo łatwo zapamiętuje dobre i złe powtórzenia utworów muzycznych, przez co każdy muzyk powinien dokładać wszelkich starań, aby nie dopuścić do błędnego, mechanicznego, bezmyślnego powtarzania ćwiczonych fragmentów utworów muzycznych.

Należy podkreślić, że skuteczność i sukces w zakresie muzycznego wykonawstwa można uzyskać tylko dzięki intelektualnemu zaangażowaniu w proces przetwarzania informacji wzrokowych, słuchowych i kinestetycznych. Służy temu cała skomplikowana struktura operacji umysłowych, dzięki którym możliwe jest koncentrowanie się na wybranych treściach, zapamiętywanie kluczowych informacji, podejmowanie decyzji co do wyboru określonych strategii wykonawczych i wiele, wiele innych drobnych mikro-procesów poznawczych składających się

na myślenie człowieka. To dzięki procesom myślenia możliwe jest integrowanie wiedzy i umiejętności pochodzących z różnych modalności zmysłowych. Tadeusz Wroński (1996), wybitny polski skrzypek i doskonały pedagog, na potrzeby budowania psychologicznych kompetencji swoich uczniów, stworzył unikatowy model pracy muzyka, w którym – wśród rodzajów pamięci muzycznej – wyróżnił pamięć intelektualną jako koordynującą procesy podejmowane przez pamięć wzrokową, słuchową i kinestetyczną.

Współcześnie warto jednak wskazać, że to przede wszystkim poziom zaangażowania poznawczego, podejmowany przez muzyka wysiłek intelektualny w czasie ćwiczenia mają istotny wpływ na jakość wykonawstwa muzycznego.

## Myślenie o sobie i swoich umiejętnościach

Dotychczas w rozdziale tym koncentrowano się na podkreśleniu istotnej roli myślenia w procesach przetwarzania informacji *stricte* muzycznych. Jednak w kontekście psychologicznego przygotowania do występów publicznych nie można pominąć warstwy myślenia o sobie samym, zarówno podczas samego ćwiczenia, jak i podczas występów.

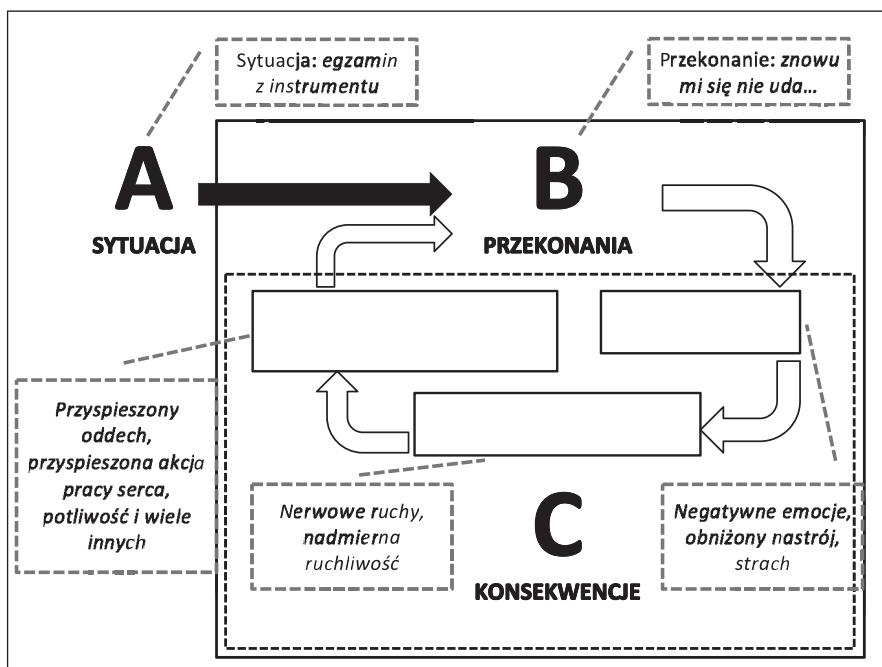
Postrzeganie siebie jest jednym z elementów osobowości – czyli warstwy psychospołecznego funkcjonowania człowieka, która w największym stopniu odpowiada na pytanie: *jaki jest każdy z nas?* Odnosi się bowiem do cech indywidualnych i niepowtarzalnych, ujawnianych często w zachowaniu i reagowaniu, będących efektem myślenia o świecie i o sobie w świecie, a także wynikających z indywidualnych doświadczeń i historii życia (por. Hall, Lindzey, 2002; Oleś, 2009). Na jakość i kształt formowania się osobowości niebagatelny wpływ ma osiągnięcie indywidualnej i dojrzałej tożsamości, która bezpośrednio przyczynia się do budowania poczucia własnej wartości oraz przekonań o sobie w określonych kontekstach społecznych. W środowisku muzycznym jest to tym bardziej ważne, ponieważ wraz z rozwojem i nabywaniem kompetencji muzycznych rozwija się tożsamość muzyczna, która determinuje kierunek dalszego rozwoju, jakość realizowanych zadań muzycznych, a docelowo poczucie osobistej satysfakcji z własnych osiągnięć artystycznych (por. Nogaj, 2014; O'Neill, 2009).

Nadrzędnym zagadnieniem jest tutaj poznanie własnych myśli, które są najczęściej skutkiem istniejących przekonań na temat samego siebie, jak i na temat otaczającego świata oraz innych ludzi. Synonimem przekonań są często schematy

poznawcze, które stanowią trwałe aspekty funkcjonowania człowieka, pozwalające na nazywanie obiektów i zdarzeń, klasyfikowanie ich, opisywanie, interpretowanie i nadawanie im określonego znaczenia (Beck, Emery, za: Popiel, Pragłowska, 2008).

Przekonania są podstawowym aspektem osobowości w modelu ABC Alberta Ellisa (por. *ibidem*), który zakłada, że pewne (A) **sytuacje/bodźce/zdarzenia**, wzbudzają (B) określone **przekonania**, które generują (C) **konsekwencje** przez (a) odczuwanie określonych emocji, (b) podejmowanie pewnych zachowań oraz (c) reagowanie różnorodnymi objawami fizjologicznymi, co w konsekwencji doprowadza do utrwalenia się przekonania. Model zaprezentowany na rysunku 1 przedstawia mechanizm utrwalania się przekonań w sytuacji, w której osoba negatywnie postrzega kontekst występu publicznego.

**Rysunek 1.** Model funkcjonowania osobowości ABC według Alberta Ellisa, na przykładzie sytuacji, w której oceniający ma negatywne przekonania co do sytuacji egzaminu z instrumentu



Źródło: Popiel, Pragłowska, 2008, s. 36.

Przykłady sformułowań zawartych w modelu są dość typowe dla osób przeżywających treść, doświadczających lęku społecznego w sytuacji ekspozycji publicznej.



Osoby z lękiem społecznym są zdecydowanie bardziej krytyczne wobec siebie, mniej obiektywnie oceniają własne umiejętności, generalizują swoje drobne niepowodzenia na inne dziedziny życia i formułują negatywne przekonania na temat odrębnych aspektów swojego życia. Ponadto szczególnie obawiają się negatywnych ocen ze strony otoczenia i przewidywanych przykrych konsekwencji w postaci poczucia odrzucenia, ośmieszenia i utraty dobrego imienia (por. Hope, Heimberg i Turk, 2007).

W procesie terapeutycznym – w którym osoba doświadczająca silnej tremy (m.in. przez wiele negatywnych objawów psychologicznych, behawioralnych i fizjologicznych) ma bezpośredni kontakt z terapeutą – możliwe jest bardzo precyzyjne poznanie przyczyn lęku oraz nauczenie się strategii redukujących nieprzyjemne, a niekiedy destrukcyjne objawy tremy. W niniejszym rozdziale nie jest możliwe zaprezentowanie całego procesu terapeutycznego, dlatego postanowiono przedstawić jedynie jedno z ćwiczeń z zakresu technik poznawczo-behawioralnych. Ćwiczenie, które wskaże optymalny kierunek myślenia w procesie ćwiczenia może/powinno być jednocześnie pomocne i wzmacniające podczas występów publicznych.

Odwołując się do roli myślenia w procesie ćwiczenia warto także w pierwszej kolejności podkreślić rolę *przygotowania* do występu. Bowiem przygotowanie jest jednym z głównych, wręcz fundamentalnych składników budowania poczucia niezawodności podczas występu publicznego. Jurij Tsagarelli i German Nikiforow (1991) podkreślają, że przygotowanie do występu publicznego współistnieje z takimi procesami, jak samoregulacja (w skład której wchodzi samoocena, samokontrola, samokorekta i samostrojenie), stabilność i wytrzymałość. Wszystkie te procesy prowadzą do pełnego zaangażowania się w muzykę, dzięki czemu percepcja utworu muzycznego będzie odbywać się na poziomie doświadczenia kinestetycznego, doświadczenia słuchowego i wizualnego, ale także przez intensywną aktywność intelektualną. Koncentracja ciała i umysłu na muzyce w procesie ćwiczenia jest w tym momencie podstawą do budowania poczucia kompetencji na scenie.

Aby zweryfikować jakość myślenia i aktywność w zakresie innych sfer funkcjonowania w procesie ćwiczenia, autorka zachęca, by podjąć się realizacji poniższego ćwiczenia. Należy jednak podkreślić, że niniejsze ćwiczenie jest jedynie zarysem, mocno uproszczonym schematem pracy terapeutycznej, która w sytuacji indywidualnego kontaktu z terapeutą jest rozłożona w czasie i omawiana z wielu różnych perspektyw. Bowiem emocje związane z występem publicznym zdecydowanie różnią się na miesiąc, na tydzień przed koncertem czy w samym dniu występu publicznego. Ponadto w dniu koncertu artysta inaczej czuje się o poranku, a inaczej na minutę przed wejściem na scenę, tym samym innych emocji może doświadczać podczas

publicznej prezentacji. Dlatego realizując poniższe ćwiczenie, należy mieć na uwadze wszystkie ograniczenia wynikające z braku możliwości omówienia aktualnych wątpliwości Czytelnika. Warto jednak je zrealizować, aby wstępnie poznać własną perspektywę, w jak dużym stopniu pod względem psychofizycznym sytuacja ćwiczenia różni się od sytuacji występu publicznego.

*Uzupełnij poniższe tabele.*

*W pierwszej kolejności przypomnij sobie swoje funkcjonowanie w procesie ćwiczenia. Zastanów się, o czym najczęściej myślisz? (na czym się koncentrujesz, jakie myśli pojawiają się w Twojej głowie, czy koncentrujesz się tylko na treściach muzycznych czy także na obszarach zupełnie niezwiązanych z grą na instrumencie). Jak się zachowujesz w trakcie ćwiczenia? (czy nie podejmujesz zbyt wielu dodatkowych aktywności, np. częste popijanie wody, kawy, zagłądanie do telefonu komórkowego i innych). Jak się czujesz (jaki masz nastrój, jakich doświadczasz emocji; czy są to emocje wynikające z utworu, czy raczej wynikają z Twojego samopoczucia, a może są efektem innych okoliczności zewnętrznych). Jakie odbierasz sygnały z ciała podczas codziennego ćwiczenia?*

*Zapisz swoje odpowiedzi w poszczególnych rubrykach tabeli.*

**Tabela 1.** Analiza indywidualnych odczuć podczas ćwiczenia

Sytuacja	O czym myślę?	Jak się zachowuję?	Jaki mam nastrój?	Jakie odczuwam objawy fizjologiczne?
Ćwiczenie				

Źródło: opracowanie własne (por. Stallard, 2006).

*Teraz zastanów się nad swoim funkcjonowaniem, na przykład na 5–10 minut przed wyjściem na scenę. Kiedy oczekujesz na swoje wystąpienie. Kiedy (najprawdopodobniej) nie ma możliwości rezygnacji z występu, kiedy zdajesz sobie sprawę, że moment publicznej prezentacji jest nieuchronny. Spośród licznych chwil pełnych emocji związanych z publicznym występem, na potrzeby niniejszego ćwiczenia wybierz właśnie ten moment „na chwilę przed” wejściem na scenę. Ponownie postaraj się odpowiedzieć na pytania zawarte w tabeli.*

W pierwszej kolejności odpowiedz na pytanie: *O czym myślisz przed wejściem na scenę? (czy są to myśli związane z muzyką i przygotowywanymi utworami, z kontekstem występu, z oceną słuchaczy).* Następnie odpowiedz na pytanie: *jak się zachowujesz na chwilę przed wyjściem na scenę? (czy zauważasz w swoim zachowaniu jakieś nietypowe ruchy, czy masz może swoje rytuały zachowania/postępowania).* Odwołując się do wspomnienia jednego z ostatnich, ważnych występów publicznych, odpowiedz na pytanie, *w jakim jesteś wówczas nastroju? A na koniec wskaż, jakie odczuwasz objawy na poziomie ciała?*

**Tabela 2.** Analiza indywidualnych odczuć na chwilę przed wyjściem na scenę

Sytuacja	O czym myślę?	Jak się zachowuję?	Jaki mam nastrój?	Jakie odczuwam objawy fizjologiczne?
Scena				

Źródło: opracowanie własne (por. Stallard, 2006).

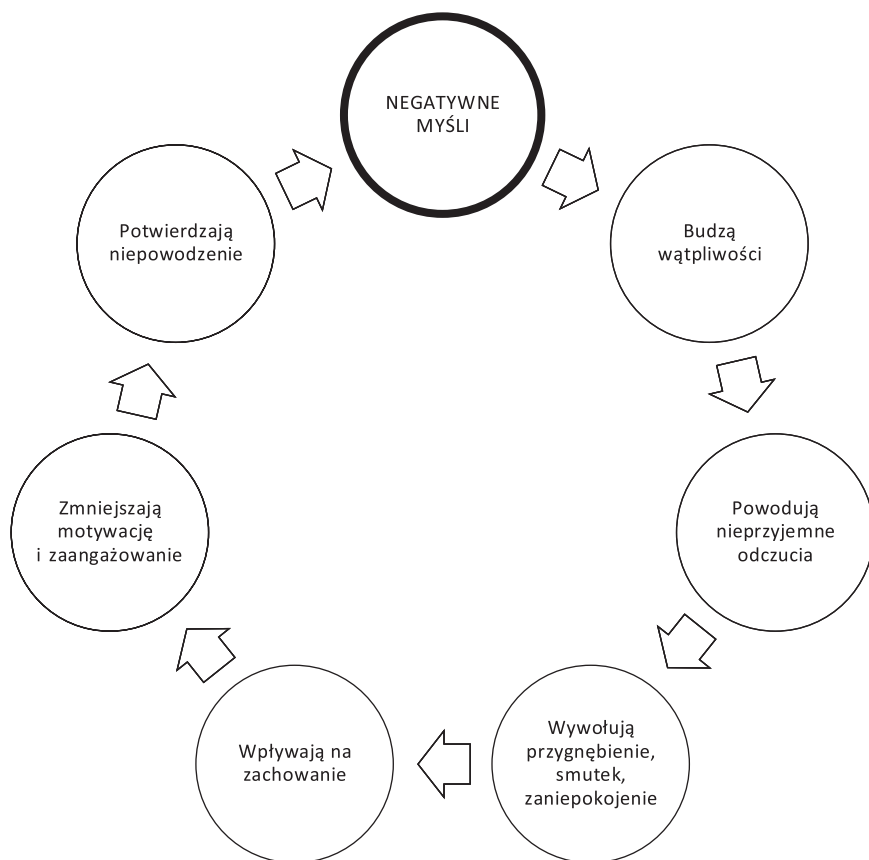
Najprawdopodobniej, porównując swoje zapisy z powyższych tabel zauważysz dużo przeciwieństw, co jest naturalne – bowiem w wielu aspektach sytuacji występu i sytuacji ćwiczenia nie da się „porównać”. Jednak analizując swoje refleksje względem kontekstu ćwiczenia i występu publicznego, możesz zauważyć, czy przejawiasz jakieś nieadaptacyjne, niekorzystne formy swojego funkcjonowania. Może są sfery, które warto udoskonalić, poprawić lub popracować nad zmniejszeniem odczuwania negatywnych objawów.

Jedyną sferą, którą należy porównać i poddać autorefleksji, jest sfera myślenia. Bowiem to, co jest w obszarze myśli artysty, powinno być jak najściślej powiązane z samą muzyką, tzn. z treścią utworu i ze wszystkimi niuansami, o których należy pamiętać dla jak najlepszego wykonania tego utworu, nie umniejszając roli wielu automatyzmów, które są efektem ćwiczenia. W tym miejscu warto przyjrzeć się, czy w Twoich zapisach w kontekście ćwiczenia nie pojawiają się na przykład treści dotyczące tego, że myślisz o tematach niezwiązanych z muzyką, że (w czasie grania) zaczynasz zastanawiać się nad innymi swoimi obowiązkami czy planowanymi przyjemnościami. Z drugiej strony jeśli w kontekście występu publicznego Twoje myśli koncentrują się wokół, przykładowo, okoliczności koncertu, oczekiwań słuchaczy, liczebności widowni lub obaw związanych z poziomem własnego przygotowania,

*także nie pomagasz sobie w osiągnięciu stanu względnego spokoju i koncentracji na oczekiwanym/nadchodzącym występie.*

*Warto też zwrócić uwagę, że jeśli Twoje myśli w procesie ćwiczenia dryfują po tematach niekoniecznie związanych z grą na instrumencie, jeśli dekoncentrujesz się, jednocześnie nie przerywając gry/ćwiczenia automatyzmów, wówczas w sytuacji występu publicznego możesz przejawiać chęć do nadmiernego koncentrowania swoich myśli na utworze, co generować będzie lęk i poczucie niepewności co do własnego przygotowania. A to już jest o krok od formułowania negatywnych myśli, które ujawniać się będą automatycznie, wywołując błędne koło negatywnych przekonań:*

**Rysunek 2.** Błędne koło negatywnych myśli



Źródło: Stallard, 2006, s. 69.

Celem efektywnego przygotowania do występów publicznych, z uwzględnieniem mechanizmów psychologicznych, jest analizowanie faktów związanych z własnym postępowaniem, jak i faktów wynikających z analizy podejmowanych decyzji (por. Maultsby jr., 2008). Intencją tego ćwiczenia było wskazanie, że poza nawykami wykonawczo-aparatowymi ważne jest też posiadanie prawidłowych nawyków w zakresie myślenia, aby styl kontroli intelektualnej przebiegu utworu był podobny, świadomy i monitorowany zarówno podczas ćwiczenia, jak i podczas występów publicznych.

Ponadto zamiast podsumowania zachęca się Czytelnika, aby każdą ze sfer (myśli, emocje, zachowania, objawy fizjologiczne) rzetelnie przeanalizował i zastanowił się, w którym miejscu, w jakim zakresie jego postępowanie/funkcjonowanie jest nieefektywne? Na ile można zwiększyć samodzielnie kontrolę nad procesem pracy własnej? W jakim stopniu poprawa psychologicznego przygotowania uzależniona jest od jakości myślenia? Dla ułatwienia odpowiedzi na niniejsze pytania, na zakończenie rozważań poświęconych myśleniu w procesie ćwiczenia, warto przejść przez cztery poniżej zaprezentowane kroki dochodzenia do faktów (wraz z pytaniami pomocniczymi dotyczącymi treści myślenia podczas ćwiczenia na instrumencie).

#### 1. JAK JEST?

- *O czym myślę podczas ćwiczenia?*
- *Co mnie dekoncentruje?*
- *Jakie treści (muzyczne i niemuzyczne) pojawiają się w moich myślach?*

#### 2. JAK POWINNO BYĆ

- *O czym powinnam/powiniennem myśleć w czasie ćwiczenia?*
- *Na czym powinnam/powiniennem się koncentrować?*
- *Co w największym stopniu powinno zaprzętać moją uwagę podczas ćwiczenia?*

#### 3. DLACZEGO NIE JEST TAK JAK POWINNO BYĆ?

- *Dlaczego podczas ćwiczenia nie myślę o tym o czym powinnam/powiniennem?*
- *Co takiego/innego zaprzęta moją uwagę?*

#### 4. WNIOSKI

- *Co należy zmienić w mojej strategii myślenia podczas ćwiczenia?*
- *Na co powinnam/powiniennem zwrócić uwagę aby moje myślenie podczas ćwiczenia wspomagało efektywną pracę?*

Wahl, J. (2013). *Jeszcze raz o uważności* (źródło: <http://juliawahl.natemat.pl/47777,raz-jeszcze-o-uwaznosci>) (dostęp: 15.12. 2015).

## Anna ANTONINA NOGAJ

### Rola myślenia w procesie ćwiczenia

- Aiello, R., Williamon, A. (2002). Memory. W: R. Parncutt, G.E. McPherson (eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 167–181). New York: Oxford University Press.
- Cohen, M.A., Evans, K.K., Horowitz, T.S., Wolfe, J.S. (2011). Auditory and visual memory in musicians and nonmusicians. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18, 586–591.
- Falkowski, A., Maruszewski, T., Nęcka, E. (2008). Procesy poznawcze. W: J. Strelau, D. Dołęcki (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom I (s. 339–510). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. W: A. Williamon (ed.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 123–141). New York: Oxford University Press.
- Ginsborg, J. (2009). Wykonywanie muzyki z pamięci. Strategie uczenia się na pamięć stosowane przez muzyków. W: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka* (s. 95–120). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (2002). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hope, D.A., Heimberg, R.G., Turk, C.L. (2007). *Terapia lęku społecznego. Podejście poznawczo-behawioralne. Przewodnik terapeutyczny*. Gdynia: Alliance Press.
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J.A., Woody, R.H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Markiewicz, L. (2008). *O sztuce pedagogiki instrumentalnej: wybrane zagadnienia*. Katowice: Akademia Muzyczna.
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maultsby jr., M.C. (2008). *Racjonalna Terapia Zachowań – podręcznik terapii poznawczo-behawioranej*. Żnin: Wydawnictwo Dominika Księskiego Wulkan.
- Mornell, A. (2009). Ćwiczenie celowe i trzy stadia biegłości. W: B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria – badania – praktyka* (s. 195–219). Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Nogaj, A.A. (2014). Rola mistrza w rozwoju muzycznej tożsamości młodego adepta sztuki muzycznej. W: G.E. Kwiatkowska, J. Posłuszna (red.), *Relacja mistrz – uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki* (s. 82–97). Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Oleś, P. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- O'Neill, S.A. (2009). The self-identity of young musicians. W: R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (eds.), *Musical identities* (pp. 79–96). New York: Oxford University Press.

- Popiel, A., Pragłowska, E. (2008). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
- Sloboda, J.A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Stallard, P. (2006). *Czujesz tak jak myślisz. Praktyczne zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Tavris, C., Wade, C. (2008). *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Tsagarelli, J., Nikiforow, G. (1991). Samoregulacja muzyka jako element jego niezawodności podczas występu koncertowego. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy* (s. 444–455). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Wierszyłowski, J. (1970). *Psychologia muzyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wroński, T. (1996). *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa-Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## Aleksandra WOJTASZEK

### Praca nad tremą w kontekście pracy wokalne

- Gałęska-Tritt, J. (1994). Śpiewaj! To bardzo łatwe. *Życie Muzyczne*, 7–8, 36–39.
- Gałęska-Tritt, J. (2009). *Śpiewam solo i w zespole. Psychofizjologia śpiewu dla każdego*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Kępińska-Welbel, J. (1991). Trema u muzyków. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy* (s. 486–474). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Kępińska-Welbel, J. (2000). Psychologiczne przygotowanie wokalisty do występów. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Człowiek – muzyka – psychologia* (s. 348–357). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Krassowski, J. (red.) (1990). *Higiena głosu śpiewaczego*. Gdańsk: Akademia Muzyczna.
- Lowen, A. (2011). *Duchowość ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Mitrinowicz-Modrzejewska, A. (1958). *Fizjologia i patologia głosu*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Morkowska, E. (1998). *Izometryczne ćwiczenia warg, języka i żuchwy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Morkowska, E. (1998). *Uczymy się chuchać, dmuchać i oddychać prawidłowo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Podzielny, M. (2011). *Podstawowe zagadnienia dotyczące pracy chóralnej z dziećmi i młodzieżą oraz wybór ćwiczeń emisyjnych*. Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Sobierajska, H. (1972). *Uczymy się śpiewać. Poradnik dla nauczycieli wychowania muzycznego, instruktorów amatorskich zespołów wokalnych oraz piosenkarzy*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Tarasiewicz, B. (2006). *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Tokarz, A., Kalańska, J. (2005). Skala Samopoczucia Muzyka przez Występem – Andrew Steptoe, Helen Fidler – wstępne opracowanie wersji polskiej. *Psychologia Rozwojowa*, 10(1), 125–135.