

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Lublinie.
Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie

BARBARA ANNA WOJTANOWSKA-JANUSZ

wojtanowskajanusz@cea.art.pl

*Budowanie odporności psychicznej uczniów
szkół muzycznych*

Developing psychological resilience of music school students

STRESZCZENIE

Celem niniejszej pracy jest przybliżenie kluczowych pojęć związanych z koncepcją odporności psychicznej, czyli *resilience*, oraz przedstawienie wybranych metod wspierania i budowania jej w warunkach edukacji artystycznej. W literaturze dotyczącej *resilience* dowiedziono istnienie różnych czynników chroniących istotnych w budowaniu odporności, takich jak: relacje i więzi z bliskimi, indywidualne cechy i zdolności dziecka, środowisko szkolne oraz środowisko pozaszkolne. W artykule podkreślono ważność warsztatów psychoedukacyjnych we wzmacnianiu poczucia skuteczności oraz pewności siebie i w kształtowaniu umiejętności radzenia sobie ze stresem. Szkoła i prowadzone w niej działania profilaktyczne są istotne w adaptacji uczniów. Programy pozytywnej profilaktyki mają wpływ na lepsze przygotowanie młodzieży do radzenia sobie ze stresem w życiu codziennym. Założenie to legło u podstaw przedstawionej tutaj struktury prowadzonych w szkołach muzycznych warsztatów „Oswoić treść”, mających za zadanie kształtować w uczniach umiejętność radzenia sobie ze stresem w czasie publicznych występów.

Słowa kluczowe: *resilience*; odporność psychiczna; trema; szkoła muzyczna

WPROWADZENIE

Przed pedagogami stoi jeden cel: wspieranie pozytywnego psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży. Aby ten cel osiągnąć, warto zastanowić się nad tym, co sprzyja zdrowemu rozwojowi młodych ludzi, co daje im siłę do walki

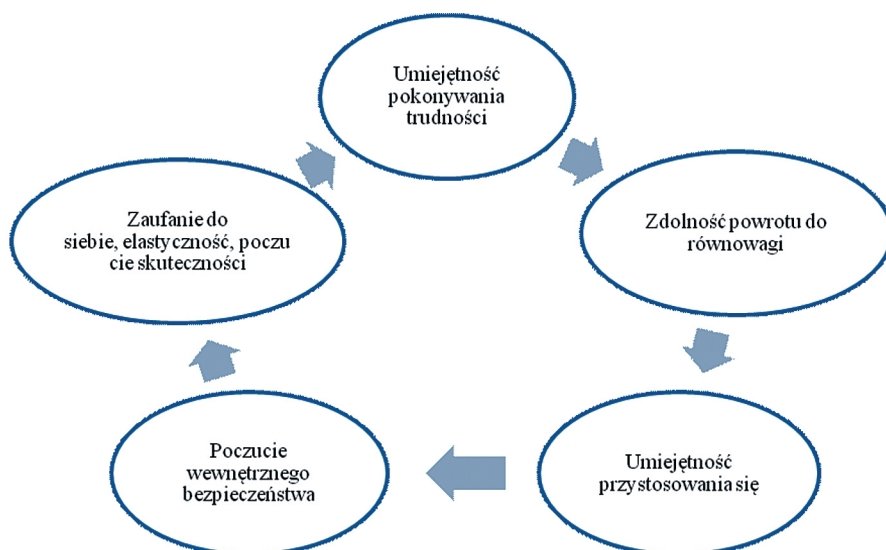
z trudnościami, co ich wzmacnia i uodparnia. Pytanie, dlaczego niektóre osoby radzą sobie w bardzo trudnych, stresujących sytuacjach, powodujących u innych zwątpienie, bezsilność, poddanie się i utratę nadziei, towarzyszy od wielu lat poszukiwaniom badawczym poświęconym zjawisku *resilience*.

RESILIENCE (ODPORNOŚĆ PSYCHICZNA)

Koncepcja *resilience* wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka stresu, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych (Borucka, Ostaszewski 2008). Słowo *resilience* jest pochodzenia łacińskiego, wywodzi się od łacińskiego słowa *salire* i oznacza „sprężynować, powstawać” lub *resilire* – „powracać do poprzedniego stanu”. Etymologicznie termin ten jest związany z fizyką, w której określa „prężność sprężystość, odporność, elastyczność”, lecz w kontekście psychologicznym rozumiany jest jako „zdolność do zdrowienia, regeneracja sił, dobre przystosowanie”. Odnosi się do zespołu umiejętności pozwalających nam skutecznie radzić sobie z dużym stresem. Możemy uznać iż jest to „uniwersalna zdolność, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie lub pokonywanie szkodliwych efektów doświadczanego nieszczęścia” (Grotberg 2000, s. 14).

W angielskiej literaturze wykorzystywane są dwa terminy: „sprężystość” i „elastyczność” (Nadolska, Sęk 2007; Ogińska-Bulik, Juczyński 2008a; Borys 2010). Wśród polskich badaczy brakuje jednomyślności co do stosowanej terminologii i *resilience* bywa tłumaczone jako: „odporność psychiczna”, „odporność na zranienie”, „sprężystość psychiczna”, „prężność” czy „rezyliencja” (Junik 2011).

Duże znaczenie dla propagowania idei *resilience* odegrały wieloletnie badania Emmy Werner na hawajskiej wyspie Kauai, ale uważa się, że termin ten został wprowadzony przez pionierów badań nad rozwojem dzieci w niekorzystnych warunkach, tzw. wielkiej trójki: Normana Garnezy’ego, Emmy Werner oraz Michaela Ruttera (Zimmerman, Arunkumar 1994; Vernon 2004; Luthar 2006). Również ustalenia pary psychologów z Uniwersytetu Kalifornijskiego – Jeanne i Jacka Blocków – zainspirowały naukowców do badań nad osobowościowymi uwarunkowaniami *resilience*, tzw. *ego-resiliency* (za: Block, Kremen 1996; Ogińska-Bulik, Juczyński 2008a). *Resilience* w takim rozumieniu odnosi się do zestawu cech, które odzwierciedlają dzielność w radzeniu sobie ze stresem czy problemami oraz siłę charakteru i elastyczność w przystosowaniu się do różnych warunków życiowych.



Rysunek 1. *Resilience* – rozumienie psychologiczne

Źródło: opracowanie własne.

Resilience bywa także rozumiana jako proces rozwojowy, dzięki któremu dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, by osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) mimo przeciwności losu (Yates i in. 2003, Luthar 2006). Inne ujęcia definiują *resilience* w kategoriach „czynników i procesów, które przerywają ścieżki rozwoju prowadzące od wysokiego ryzyka do problemów i otwierają drogę do pozytywnej adaptacji” (Zimmerman, Arunkumar 1994, s. 4). Czynniki ryzyka oraz czynniki chroniące są bardzo ważne w pozytywnej adaptacji i pracy z zasobami, zwłaszcza w perspektywie wspierania i budowania odporności uczniów.

BUDOWANIE ODPORNOŚCI

Resilience rozwija się w wyniku doświadczania w życiu różnych trudności. Tworzy się m.in. wtedy, gdy konfrontujemy się z ryzykiem i podejmujemy różne działania, co pozwala nam zdobywać odporność. Główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się od negatywnych doświadczeń i wzbudzania w sobie pozytywnych emocji. Barbara L. Fredrickson i Christine Branigan (2005) pokazują, że istnieje kilka czynników, które rozwijają i utrzymują odporność:

- zdolność do realistycznego planowania działań i podejmowania niezbędnych kroków zmierzających do ich wykonywania,
- pozytywna samoocena i pewność siebie, świadomość swoich mocnych stron i umiejętności,

- umiejętność komunikowania się i rozwiązywania problemów,
- umiejętność zarządzania silnymi impulsami i uczuciami – kontrola emocjonalna.

Za Krzysztofem Ostaszewskim (2014) możemy przytoczyć krótką listę czynników chroniących, które sprzyjają pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży – nie tylko tych narażonych na stres oraz niekorzystne warunki rozwojowe.

Tabela 1. Krótka lista czynników chroniących/wspierających

Lp.	Obszary wpływów	Czynniki chroniące/wspierające
1.	Relacje dziecka z osobami z najbliższego otoczenia rodzinnego i społecznego	posiadanie przynajmniej jednego rodzica, który dobrze wypełnia swoje obowiązki rodzicielskie;
		monitorowanie zachowań nastolatków przez rodziców;
		dobrze relacje z rodzicami i okazywanie przez nich wsparcia
2.	Indywidualne cechy i zdolności dziecka	utrzymywanie dobrych relacji z innymi kompetentnymi i troskliwymi osobami dorosłymi
		utrzymywanie kontaktów towarzyskich z prospołecznymi rówieśnikami
		dobre funkcjonowanie poznawcze (uczenie się, koncentracja uwagi) oraz umiejętności wykonawcze (podejmowanie decyzji, planowanie)
3.	Jakość szkoły	umiejętność samokontroli impulsywnych zachowań i emocji;
		pozytywny obraz siebie, poczucie własnej wartości, samoakceptacja
		poczucie sensu życia i zaangażowanie w codzienne aktywności
4.	Zasoby środowiska pozarodzinnego i miejsca zamieszkania	pozytywny klimat szkoły, wsparcie nauczycieli, więź ze szkołą/nauczycielami
		wysoka jakość nauczania
4.	Zasoby środowiska pozarodzinnego i miejsca zamieszkania	przynależność do klubów młodzieżowych, wspólnot religijnych, wolontariatu, udział w innych zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych i/lub pozaszkolnych
		dostęp do ośrodków rekreacji, klubów, poradni, ośrodków interwencji kryzysowej

Źródło: Ostaszewski (2014, s. 97).

American Psychological Association opracowało poradnik, w którym podaje następujące „10 sposobów na budowanie odporności”, czyli wskazówek, jak można rozwijać odporność:

1. Utrzymywanie dobrych relacji z bliskimi członkami rodziny, przyjaciółmi i innymi osobami.

2. Unikanie widzenia kryzysów lub stresujących wydarzeń jako problemów nie do rozwiązania.
3. Akceptowanie rzeczy, których nie można zmienić.
4. Opracowywanie realistycznych celów i dążenie do nich.
5. Podejmowanie zdecydowanych działań w niekorzystnych sytuacjach.
6. Szukanie możliwości odkrywania siebie po pogodzeniu się z utratą.
7. Rozwijanie pewności siebie.
8. Zachowywanie perspektywy długoterminowej i umiejętność widzenia stresującej sytuacji w szerszym kontekście.
9. Utrzymywanie nadziei na dobre rzeczy i wizualizowanie tego, co się chce osiągnąć.
10. Dbanie o stan umysłu i ciała, regularne ćwiczenia, zwracanie uwagi na własne potrzeby i uczucia.

Najbardziej skutecznym modelem budowania naturalnej odporności wydaje się wsparcie ze strony bliskich, rodziny i przyjaciół. Kluczowe są zatem następujące wymiary:

- realistyczne wychowanie,
- skuteczna komunikacja w sytuacjach trudnych,
- pozytywne nastawienie i umiejętność przetworzenia trudnych sytuacji,
- budowanie poczucia skuteczności i odporności.

Również Michael Rutter (1993, 2012) mocno akcentuje wpływ kumulowania się pozytywnych doświadczeń związanych z poczuciem skuteczności w radzeniu sobie w różnych sytuacjach trudnych na proces budowania odporności. To, co dana osoba myśli na swój temat, jakie towarzyszą temu uczucia, jak postrzega swoje środowisko i jak ocenia własne możliwości, może mieć wpływ na to, czy uruchomi dostępne jej zasoby, by poradzić sobie z przeciwnościami losu. Sprzyjają temu wysoka i adekwatna samoocena oraz przekonanie, że można z powodzeniem podołać nowemu zadaniu. Poczucie skuteczności oraz indywidualne cechy osoby pełnią funkcję ochronną (Borucka, Ostaszewski 2008).

Bardzo ważną rolę w budowaniu odporności dzieci i młodzieży na sytuacje trudne odgrywają rodzina i szkoła. Zdrowa atmosfera domu rodzinnego, w którym otrzymuje się wsparcie, a także buduje pozytywne relacje z bliskimi, decydująco wpływają na zyskiwanie przez młodego człowieka naturalnej odporności na stres. Także szkoła pełni ważną funkcję w procesie zyskiwania odporności dzieci i młodzieży na sytuacje stresujące. Sukcesywne podejmowanie działań w obliczu różnych trudności w szkole poprawia kompetencje uczniów w zakresie radzenia sobie ze stresem i stopniowo wzmacnia ich odporność.

ROLA SZKOŁY W BUDOWANIU ODPORNOŚCI

Dla pedagogów wiedza na temat zjawiska odporności psychicznej (*resilience*) jest bardzo ważna, ponieważ daje szerszy ogląd na sytuację uczniów zmagających się z problemami. Wiedza ta jest niezbędna do konstruowania odpowiednich narzędzi wsparcia i pomocy uczniom w radzeniu sobie ze stresem.

Znajomość czynników ochronnych wskazuje, w jaki sposób nauczyciel może wzmocnić dzieci i ich rodziny w uczeniu się nowych umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami losu. Zastosowanie modelu czynników ochronnych w edukacji zmienia perspektywę nauczania i wychowania z myślenia „co jest potrzebne” na myślenie „co można zrobić” (Grzegorzewska 2011, s. 38).

Carol Kaplan, Sandra Turner, Elaine Norman i Kathy Stillson (1996) sugerują, iż ważny czynnik ochronny stanowi środowisko szkolne, nawet, jeżeli uczeń jest w nim narażony na różne sytuacje stresujące. To właśnie szkoły mają wyjątkową rolę w wywieraniu wpływu na dzieci i ich potencjalną ochronę poprzez nauczanie, rozwój umiejętności rozwiązywania problemów, wspieranie indywidualnych talentów i budowanie kompetencji społecznych (Doll, Lyon 1998). „Bardziej niż jakakolwiek instytucja, z wyjątkiem rodziny, szkoły mogą zapewnić środowisko i warunki, które sprzyjają sprężystości u dzisiejszej młodzieży i dorosłych jutra” (Henderson, Milstein 1996, s. 2). Naukowcy sugerują liczne strategie, których szkoły, za pośrednictwem pedagogów, mogą używać, by wspierać odporność i zwiększać poczucie skuteczności i sukcesu u uczniów. Według Katie Frey, autorki *Wprowadzenia do sprężystości* (1998), proponowane rozwiązania obejmują często:

- budowanie bezpiecznej atmosfery w szkole poprzez zapewnianie uczniom kontaktu z osobami wspomagającymi i wspierającymi – pedagogami, psychologami i innymi; tworzenie programów mentorskich; akcentowanie sukcesów; promowanie współpracy oraz pracę z wykorzystaniem talentów uczniów;
- dostosowanie oczekiwań do możliwości uczniów, akceptację ich mocnych i słabych stron;
- rozwój uczniów poprzez budowanie kompetencji społecznych oraz umiejętności: krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, nawiązywania relacji i motywowania się do pracy;
- kreowanie nowych sytuacji uczenia się przez bazowanie na wcześniejszych doświadczeniach uczniów oraz diagnozie ich potrzeb, wyłanianie talentów oraz podążanie za stylami uczenia się preferowanymi przez uczniów;
- umożliwienie uczniom rozwoju ich zdolności, talentów i umiejętności dzięki zapewnieniu im odpowiedniej oferty zajęć;

- podejmowanie systematycznych działań interwencyjnych w stosunku do wszystkich uczniów, a nie tylko tych szczególnie narażonych na stres, zapewnienie grup wzajemnego wsparcia.

Strategie te mogą być realizowane jako różne rozwiązania systemowe dla całych społeczności uczniowskich, również w codziennej, indywidualnej oraz warsztatowej pracy z młodzieżą. Ponadto wyjątkowa sytuacja szkół sprzyja wspieraniu odporności dzięki jej relacji z poczuciem sukcesu. Uczniowie mający poczucie sukcesu charakteryzują się większą świadomością autorskich koncepcji (Gordon za: Kanevskyi in. 2008), wyższą samooceną (Padrón, Waxman, Brown, Powersza: Kanevskyi in. 2008) oraz większym poczuciem własnej skuteczności (Gordon za: Kanevskyi in. 2008).

W kontekście edukacji – zarówno publicznej, jak i artystycznej – specjaliści w zakresie wsparcia psychologicznego oraz pedagodzy szkolni są ważnymi członkami środowiska szkolnego, którzy mają wpływ na proces budowania odporności psychicznej uczniów. Pomagają oni w komunikacji dorosły–dziecko, a także opracowują programy, które mogą ulepszać system wsparcia społecznego (Taylor, Karcher 2009). Upowszechnianie wiedzy na ten temat i odnoszenie jej do praktyki pozwala na budowanie strategii wzmacniania odporności psychicznej w szkole. Opracowując programy wspierające i profilaktyczne, warto uwzględnić elementy, które sprzyjają odporności i które powinny być promowane w szkołach. Nan Henderson i Mike Milstein (1996) przedstawiają sześć kroków prowadzących do wsparcia *resilience*:

1. Rozwijanie więzi emocjonalnych.
2. Ustalenie jasnych i spójnych granic w relacjach.
3. Uczucie umiejętności życiowych.
4. Udzielanie wsparcia i objęcie opieką.
5. Ustalanie i przekazywanie wysokich oczekiwań.
6. Zapewnienie możliwości aktywnego udziału w życiu szkolnym.

Henderson i Milstein (1996) zakładają, że środowisko szkolne w naturalny sposób – przez pracę w grupach oraz wyrażanie własnej opinii i wyznaczenie celów – pozwala uczniom w łatwy sposób zdobyć umiejętności życiowe. W budowaniu odporności ważne jest kształtowanie takich umiejętności, jak: współpraca, rozwiązywanie konfliktów w sposób konstruktywny, asertywność w relacjach, prawidłowa komunikacja, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem i trudnymi emocjami, np. lękiem, oraz samokontrola emocjonalna i umiejętność stawiania sobie celów życiowych. Sposobami na kształtowanie kompetencji społecznych mogą być warsztaty psychoedukacyjne, kursy oraz spotkania z doradcami i specjalistami szkolnymi w dziedzinie pomocy psychologicznej (Henderson, Milstein 1996).

Pedagodzy, ustalając jasne granice w relacjach oraz formułując konkretne oczekiwania, mogą pomagać uczniom w budowaniu wysokiej samooceny, roz-

wijaniu poczucia własnej skuteczności, autonomii i optymizmu, czyli wszystkich kluczowych cech związanych z odpornością (Benard 2004). W kontekście realizowania w szkołach programów profilaktycznych ważne wydaje się nakierowanie na społeczno-emocjonalne uczenie się, gdyż jest ono

procesem pozyskiwania i efektywnego stosowania wiedzy, postaw i umiejętności niezbędnych do rozpoznawania i zarządzania emocjami; rozwijanie opiekuńczości i troski o innych; podejmowania odpowiedzialnych decyzji; ustanowienie pozytywnych relacji i umiejętnego radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (Žins, Eliasza za: Merrell 2009, s. 1).

Programy pozytywnej profilaktyki mogą przyczynić się do lepszego przygotowania młodzieży do życia w świecie różnych sytuacji stresujących. W artykule skupiono się na uczniach szkół muzycznych, którym potrzebne jest wsparcie przede wszystkim w zakresie kształtowania umiejętności radzenia sobie z treścią i budowania odporności psychicznej przed stresem związanym z występami publicznymi.

SPECYFIKA KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO. TREMA

Uczniowie szkół muzycznych stają przed wieloma wyzwaniami, które mogą ostatecznie wpływać na ich zdrowie, a na pewno wpływają na efektywność radzenia sobie z treścią. Trema i niepokój podczas występu, zwłaszcza artystycznego, mogą pełnić funkcję zarówno korygującą i mobilizującą, jak i paraliżującą.

Podstawową trudnością tego zawodu [muzyka – uzup. B. W.-J.] są obciążenia związane z sytuacją ekspozycji społecznej i świadomością nieustannej oceny przez widzów zarówno sposobu wykonania danego utworu, techniki wykonawczej, interpretacji, jak i sposobu zachowania i wyglądu zewnętrznego (Szulc, Olszak 2012, s. 209).

Aspekt oceny występów powoduje, iż tym bardziej są one dla wykonawców tremotwórcze. Nie możemy zapomnieć, że trema to zjawisko wielopoziomowe. Jest rodzajem stresu

ujawniającym się w sytuacji, w której stoi przed nami trudne zadanie pokazania się innym z jak najlepszej strony. Zarówno u dzieci czy młodzieży szkół muzycznych, jak i u dojrzałych muzyków stres związany z publicznym wystąpieniem jest dość specyficzny. Wiąże się on również z towarzyszącą mu rywalizacją i oceniającym sposobem odbioru (Karpieńska 2003, s. 59).

Według Tadeusza Wrońskiego (1965) trema jest uczuciem skrępowania, niewygody czy zagrożenia spowodowanym włączeniem się w tok odtwarzania czynników, jakie nie pojawiły się przy ćwiczeniu, oraz lękiem przed oceną, który uwzględniła Jolanta Kępińska-Welbel w swojej szczegółowej definicji. Zgodnie z ustaleniami badaczki trema to:

dynamiczny proces psychiczny związany z publicznym wykonaniem utworów muzycznych, gdy wykonawca spodziewa się oceny ze strony słuchaczy. W procesie tym zachodzi interakcja komponentów emocjonalnych i poznawczych spowodowana niepewnością ocen własnego wykonania lub oczekiwania ocen negatywnych. Procesowi temu towarzyszą zwykle negatywne emocje takie jak strach, lęk, poczucie winy, wstyd, rozczarowanie, smutek, złość, z charakterystycznymi dla nich nieprzyjemnymi objawami ze strony układu wegetatywnego (Kepińska-Welbel 1990, s. 468).

Biorąc pod uwagę m.in. wyróżnioną przez Mary L. Wolfe (1989) tzw. tremę osłabiającą, która paraliżuje wykonawcę oraz wpływa niekorzystnie na jakość występu, a w rezultacie jest nieprzystosowawcza, należy stwierdzić, że właśnie ten rodzaj tremy powinien być w centrum zainteresowania psychologów i pedagogów pracujących z młodymi muzykami w celu wspierania i budowania ich odporności przed występami publicznymi.

Bardzo często tremę uważa się za główną przyczynę braku osiągnięć muzycznych. Uzdolnienia muzyka i jego warsztat pracy okazują się niewystarczające, kiedy wykonawca nie jest w stanie pokazać swoich umiejętności (Szulc, Olszak 2012). Wielu uczniów szkoły muzycznej boryka się z silnym stresem przed występem, po nim oraz w jego trakcie. Trema jest zatem procesem i nie ogranicza się jedynie do momentu wystąpienia, dlatego też praca z uczniami powinna mieć charakter stały i systemowy, przebiegać podobnie jak działania psychologów sportowych. Warte rozważenia wydaje się przygotowywanie muzyków do koncertowania przez psychologów i trening przełamywania tremy.

Analizując różne badania nad skutecznością programów zarządzania stresem, można stwierdzić, iż znacznie zmniejszają one objawy niepokoju, tremy (Shapiro i in. 1998, Deckroi in. 2002, Dziegielewski i in. 2004) oraz depresji i stresu psychologicznego (Rickinson 1997, Shapiro i in. 1998, Deckro i in. 2002). Interwencje te mają formę warsztatów składających się z kilku modułów, które uwzględniają techniki relaksacyjne, terapię poznawczo-behawioralną, wsparcie społeczne oraz psychoedukację. Kierując się tymi danymi oraz obserwacjami z codziennej pracy z uczniami szkół muzycznych, opracowano strategię budowania odporności przed występem publicznym i radzenia sobie z trema w postaci m.in. warsztatów psychoedukacyjnych „Oswoić trema”.

BUDOWANIE ODPORNOŚCI PRZED WYSTĘPEM – WARSZTATY „OSWOIĆ TREMA”

Trening radzenia sobie z trema w formie warsztatów i indywidualnego wsparcia psychologicznego obejmował różnego rodzaju metody i techniki mające na celu kształtowanie, zwiększenie lub doskonalenie umiejętności danego ucznia. Konsekwencją takich warsztatów miał być wzrost umiejętności w obszarze radzenia sobie z trema. Indywidualne spotkania zapewniały wsparcie empatycznego, bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie byli zachęceni do dzielenia

się swoimi doświadczeniami, myślami i uczuciami związanymi z trudnymi sytuacjami. Wspólnie przyglądano się też przyczynom trudnych emocji, konsekwencji wynikających z tych emocji i negatywnych myśli.

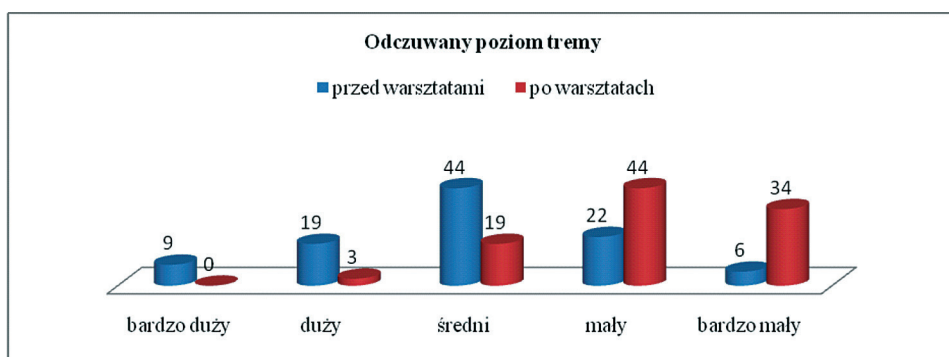
Struktura warsztatów „Oswoić treść” obejmowała zarówno psychoedukację, czyli wiedzę na temat rodzajów, przyczyn i skutków tremy, jak i bloki ćwiczeń praktycznych. Ćwiczenia te umożliwiały poznanie, zdobycie i przeciwienie umiejętności radzenia sobie z napięciami budowania swojej odporności na scenie.

Przygotowano następujące moduły warsztatowe:

- **Moduł I (wstępny)** – integracja. Miał na celu oswojenie uczestników warsztatu ze sceną, zintegrowanie grupy, poznanie siebie nawzajem, wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa oraz zaznaczenie swojej obecności tu i teraz przez odcisnięcie dłoni na plakatach wywieszonych na ścianach sali koncertowej.
- **Moduł II** – identyfikacja objawów w czterech sferach: myśli, uczucia, ciało, zachowanie. Miała na celu rozpoznanie sposobów przeżywania tremy oraz omówienie znaczenia poszczególnych jej komponentów. Ważną funkcją tego modułu była zmiana negatywnej konotacji tremy, nadanie jej celu oraz zaakceptowanie faktu pojawiania się różnych objawów.
- **Moduł III** – opanowanie fizycznych objawów dzięki technikom relaksacyjnym oddechowym. Ćwiczenia obejmowały pracę z oddechem i napięciem w ciele. Miały na celu jak najlepsze przygotowanie ciała do występu poprzez naukę rozluźniania partii mięśni szczególnie narażonych na przeciążenia podczas gry na instrumencie oraz redukcję negatywnych fizjologicznych objawów tremy. Umiejętność szybkiego rozluźnienia napiętych mięśni, wyrównania oddechu, wyciszenia się oraz skupienia się na muzyce i granym utworze umożliwia szybkie opanowanie stresu i tremy oraz zwiększenie efektywności własnych działań w sytuacji koncertowej. Odpowiednie techniki oddechowe pozwalają nie tylko dotlenić mózg i szybko osiągnąć stan spokoju, lecz także zmobilizować się do występu.
- **Moduł IV** – opanowanie poznawczych objawów: restrukturyzacja kognitywna, afirmacje (tzw. MocArty). Ćwiczenia z tego modułu miały na celu wzmocnienie poczucia własnej wartości i sprawstwa oraz wprowadzenie pozytywnych schematów myślowych i ich automatyzację.
- **Moduł V** – systematyczna desensytyzacja, wizualizacja sytuacji. Ćwiczenia z tego modułu miały na celu opanowanie lęku związanego z sytuacją poprzez wizualizację prowadzoną w miejscu występu z wykorzystaniem technik oddechowych i relaksacyjnych, np. techniki łatwego „oglądania” siebie w stanie wzmożonej kontroli. Wyobrażając sobie różne scenariusze przebiegu wykonania utworu na scenie, budujemy strategie radzenia sobie z sytuacją trudną, wzbogacamy własne doświadczenia sceniczne

oraz stopniowo osiągamy pełną koncentrację na utworze. Dzięki technice próbnego koncertu, czyli symulacji koncertu, uczniowie mają możliwość przećwiczenia samej sytuacji koncertu i odpowiedniego zareagowania na pojawienie się tremy.

Aby wzmocnić efekty warsztatu, przygotowano plakaty z hasłami motywującymi oraz „MocArtami” i umieszczono je w miejscach widocznych dla uczniów, dzięki czemu przed wejściem na scenę mogli dostać kolejną „dawkę” motywacyjnych afirmacji. Po zakończeniu warsztatów uczestnicy dzielili się informacjami zwrotnymi odnośnie do skuteczności zastosowanych metod. Poniżej przytoczono odpowiedzi na przykładowe dwa pytania ankietowe (rysunek 2 i rysunek 3).



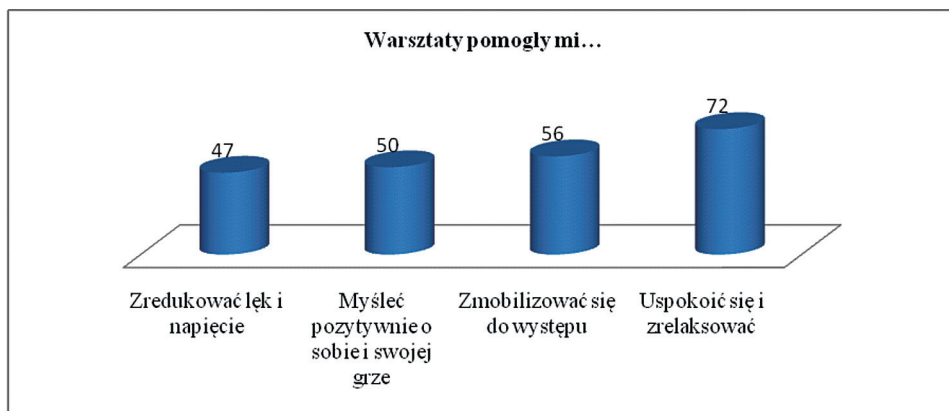
Rysunek 2. Odczuwany przez uczniów poziom tremy przed uczestnictwem i po uczestnictwie w warsztatach (w procentach)

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie odpowiadali dwukrotnie na pytanie o odczuwany poziom tremy przed warsztatami i po warsztatach. Jak widać, po zakończeniu warsztatów 78% osób odczuwało treść w małym i bardzo małym stopniu, natomiast w dużym stopniu jedynie 3% uczestników, i byli to uczniowie, u których intensywność przeżywanej tremy również się obniżyła, jednakże tylko z poziomu bardzo dużego do dużego.

Na pytanie o wymierne efekty warsztatów wszyscy uczniowie wymieniali jedynie pozytywne rezultaty przedstawione na rysunku 3, i tak 72% uczestników udział w warsztatach pozwolił uspokoić się i zrelaksować, a około połowie ankietowanych: zmobilizować się do występu, myśleć pozytywnie o sobie i swoich umiejętnościach muzycznych oraz odczuwać w mniejszym stopniu lęk i napięcie. Są to wymierne, zakładane wcześniej efekty warsztatów (Wojtanowska-Janusz, Krużel 2015).

Warsztaty obejmowały takie metody i ćwiczenia (techniki) psychologiczne, które przez systematyczne i długotrwałe oddziaływanie mogą prowadzić do



Rysunek 3. Efekty udziału w warsztatach (odpowiedzi uczestników wyrażone w procentach)

Źródło: opracowanie własne.

wzrostu kontroli nad zachowaniem i emocjami oraz do wzmocnienia wielu cech psychicznych (np. koncentracji uwagi), a także do zwiększenia odporności (wytrzymałości) psychicznej w obliczu tremy. W dalszej perspektywie trening oswojania tremy oraz stosowane techniki oddechowe, relaksacyjne, mentalne prócz poprawy koncentracji mogą powodować zwiększenie możliwości percepcyjnych i wykonawczych, jak również prowadzić do większej pewności siebie, wiary we własne możliwości i poczucie skuteczności. Podstawowymi elementami warsztatów były również ćwiczenia pozwalające wpływać na stan własnego ciała poprzez techniki oddechowe i relaksacyjne, które pomagają opanować techniki psychoregulacyjne, na co dzień stosowane np. w psychologii sportu (Zdebski 2002; Nowicki 2004; Zdebski, Blecharz 2004; Blecharz 2006). Praktyczne ćwiczenia umiejętności radzenia sobie w sytuacji tremy, prowadzone w ramach wyżej wymienionych modułów, nie tylko znacząco obniżyły u uczniów treść, ale również wzmocniły poczucie pewności na scenie, umożliwiając odczuwanie satysfakcji z gry.

ZAKOŃCZENIE

Dotychczasowe badania nad *resilience* przyczyniają się z pewnością do lepszego poznania uwarunkowań pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży. Ważne wydaje się położenie nacisku na rozwój profilaktyki pozytywnej, zakładającej wspieranie umiejętności i zasobów uczniów w radzeniu sobie z trudnościami. Ponadto profilaktyczne programy prewencyjne powinny być dobrze zorganizowane i konsekwentnie realizowane jako działania systemowe na każdym stopniu edukacji szkolnej. Dla młodzieży uzdolnionej muzycznie zasadne wy-

daje się obligatoryjnie wręcz wprowadzanie treningów przewycięzania tremy, gdyż nabywanie umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami oraz ich kontrola w sytuacjach występów publicznych mają duży wpływ na funkcjonowanie uczniów jako zawodowych muzyków. Wspieranie odporności psychicznej przed występami publicznymi i kształtowanie umiejętności radzenia sobie z treścią jest priorytetem wymagającym szczególnej uwagi i pracy z uczniami. Budowanie odporności psychicznej i osvajanie tremy ma charakter procesualny, więc uczniowie mogą, a wręcz powinni rozwijać umiejętności kontrolowania swojego napięcia psychicznego od początków kształcenia muzycznego. Stopień opanowania strategii i metod związanych z kontrolą emocji oraz umiejętnością przeformułowywania negatywnych myśli w sytuacji ekspozycji kształtują nie tylko odporność, ale i poczucie bezpieczeństwa uczniów szkoły muzycznej. Dlatego zasadne wydaje się, żeby wsparcie psychologiczne w postaci praktycznych ćwiczeń warsztatowych było stałą praktyką stosowaną w placówkach kształcenia muzycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Benard B. (2004), *Resiliency: What we have learned*, San Francisco: WestEd.
- Blecharz J. (2006), *Psychologia we współczesnym sporcie – punkt wyjścia i możliwości rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”, 49 (4), 445–462.
- Block J., Kremen A. (1996), *IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 70 (2), 349–361, DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, 12, 587–597.
- Borys B. (2010), *Zasoby zdrowotne w psychice człowieka*, „Forum Medycyny Rodzinnej”, 1, 44–52.
- Deckro G.R., Ballinger K.M., Hoyt M. i in. (2002), *The evaluation of a mind/body intervention to reduce psychological distress and perceived stress in college students*, “Journal of American College Health”, 50, 281–287, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07448480209603446>.
- Doll B., Lyon M.A. (1998), *Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in the schools*, “School Psychology Review”, 27, 348–363.
- Dziegielewski S.F., Roest-Marti S., Turnage B. (2004), *Addressing stress with social work students: a controlled evaluation*, “Journal of Social Work Education”, 40, 105–119.
- Fredrickson B.L., Branigan C. (2005), *Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires*, “Cognition & Emotion”, 19 (3), 313–332, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000238>.
- Frey K. (1998), *Introduction to Resiliency*, [na:] <http://www.westga.edu/~vickir/MentalHealth/MH04%20DMHTTraining/Introduction%20to%20Resiliency.pdf> [dostęp: 10.02.2016].
- Grotberg E. (2000), *Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Grzegorzewska I. (2011), *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwania dla współczesnej edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1 (53), 37–51.
- Henderson N., Milstein M.M. (1996), *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

- Junik W. (2011), *Zjawisko rezyliencji – wybrane problem metodologiczne*, [w:] W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Warszawa: Parpamedia, 47–66.
- Kanevsky L., Corke M., Frangkiser L. (2008), *The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program*, “Education & Urban Society”, 40 (4), 452–475.
- Kaplan C.P., Turner S., Norman E., Stillson K. (1996), *Promoting resilience strategies: A modified consultation model*, “Social Work in Education”, 18 (3), 158–168
- Karpińska M. (2003), *Trema, stres przed występem. Jak sobie z nimi radzić*, „Twoja Muza”, 1, 59–60.
- Kępińska-Welbel J. (1990), *Trema u muzyków*, [w:] K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki – problemy, zadania, perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, 468–474.
- Luthar S. (2006), *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] S. Cicchetti, S. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: risk, disorder and adaptation*, cz. III, Nowy Jork: Wiley Publishing, 740–795
- Wolfe M.L. (1989), *Correlates of Adaptive and Maladaptive Musical Performance Anxiety*, „Medical Problems of Performing Artists”, 4, 49–56
- Merrell K.W. (2010), *Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon resiliency project*, “Psychology in the Schools”, 47 (1), 55–70.
- Nadolska K., Sęk H. (2007), *Społeczny kontekst odkrywania wiedzy o zasobach odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje*, [w:] L. Kaczmarek, A. Słysz (red.), *Blżej serca. Zdrowie i emocje*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 13–37.
- Nowicki D. (2004), *Poprzez psychologiczny trening sportowy do mistrzostwa*, [w:] M. Krawczyński, D. Nowicki (red.), *Psychologia sportu w treningu dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo COS, 117–144.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Osobowość: stres a zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008a), *Metody badań. Skala Pomiaru Prężności (SPP-25)*, „Nowiny Psychologiczne”, 3, 39–56.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Rickinson B. (1997), *Evaluating the effectiveness of counseling intervention with final year undergraduates*, “CounsPsychol Q”, 10, 271–285.
- Rutter M. (1993), *Resilience: some conceptual considerations*, “Journal of Adolescent Health”, 14, 626–631, DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V).
- Rutter M. (2012), *Resilience as a dynamic concept*, “Development and Psychopathology”, 24, 335–344, DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579412000028>.
- Shapiro S.L., Schwartz G.E., Bonner G. (1998), *Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students*, “Journal of Behavioral Medicine”, 21, 581–599
- Szulc M., Olszak A. (2012), *Wybrane psychologiczne wyznaczniki tremy koncertujących muzyków profesjonalistów i amatorów*, „Estetyka i Krytyka”, 25 (2), 201–230.
- Taylor E.R., Karcher M. (2009), *Cultural and developmental variations in the resiliencies promoted by school counselors*, “Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research”, 37 (2), 66–88
- Veron F. (2004), *A brief history of resilience. From early beginning to current constructions*, [w:] C. Clauss-Ehlers, M. Weist (red.), *Community planning to foster resilience in children*, Nowy Jork: Springer Science + Business Media, 13–26.
- Wojtanowska-Janusz B., Krużel M. (2015), *Sprawozdanie z realizacji projektu „Opieka psychologiczna podczas przesłuchań (makro)regionalnych CEA”*, [na:] http://cea.art.pl/poradnictwo/Sprawozdanie_z_realizacji_projektu_opieka_psych_2.pdf [dostęp: 20.01.2016].

- Wroński T. (1965), *Zagadnienia gry skrzypcowej*, cz. III: *Technologia pracy*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Yates T.M., Egeland B., Stroufe A. (2003), *Rethinking resilience. A developmental process perspective*, [w:] S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge: CUP, 243–259.
- Zdebski J. (2002), Współczesne rozumienie psychologii sportu, [w:] H. Grabowski (red.), *Perspektywy poznawcze i praktyczne nauk o kulturze fizycznej*, Kraków: Wydawnictwo AWF, 18, 63–70.
- Zdebski J., Blecharz J. (2004), *Looking for an Optimum Model of Athlete's Support*, „Biology of Sport”, 21 (2), 129–137.
- Zimmerman M., Arunkumar R. (1994), *Resiliency research: Implications for schools and policy*, “Social Policy Report”, 9 (4), 1–19.

SUMMARY

The aim of the article is to clarify key terminology connected with the concept of psychological resilience and to present the chosen methods of supporting and developing resilience in the artistic educational environment. In the literature concerning resilience the existence of various protective factors, vital for developing such resilience (as bonds with relations, individual characteristic features and abilities of a child, the school and off-school environment) has been proved. In the article the importance of psycho-educational workshops has been pointed out in enhancing the sense of efficacy, self-confidence and developing the ability to cope with stress. The school and its prophylactic actions are essential to positive adaptation of its students. Programmes of positive prophylactics have influence on the youth and help them prepare to cope with stress in everyday life. On the basis of that assumption the structure of workshops “To tame stage fright” has been presented. Those workshops, held in music schools, serve to shape the students’ ability to cope with stage fright during public performances.

Keywords: psychological resilience; stage fright; music school