



DZIECKO I NAUCZYCIEL W KULTURZE ARTYSTYCZNEJ

REDAKCJA
**LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA
EWA PASTERNAK-KOBYŁECKA**

Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów

DZIECKO I NAUCZYCIEL W KULTURZE ARTYSTYCZNEJ

REDAKCJA NAUKOWA

LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA
EWA PASTERNAK-KOBYŁECKA

Zielona Góra - Skarbona

2017

RECENZJA
dr hab. Jadwiga Uchyla-Zroski

REDAKCJA NAUKOWA
Lidia Kataryńczuk-Mania
Ewa Pasterniak-Kobyłecka

REDAKCJA
Małgorzata Kuncewicz

KOREKTA
Małgorzata Kuncewicz

PROJEKT OKŁADKI
Maciej Mania

Publikację dofinansowano ze środków
Uniwersytetu Zielonogórskiego
i Stowarzyszenia Polskich Muzyków Kameralistów

ISBN 978-83-944467-3-4

© Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów

Druk i oprawa:
Pixel, Zielona Góra

Spis treści

Wstęp 5

Krystyna Ferenz

Zabawy i zabawki dzieci w tle kultury współczesnej 9

Lidia Kataryńczuk-Mania

„Świat dziecka bez muzyki byłby pusty....” - rozważania o kulturze muzycznej
dzieci 23

Amelia Golema

Wybrane elementy kierowania oraz edukacji muzycznej a rozwój dziecka 39

Rafał Majzner

Muzyka jako czynnik rozwoju wyobraźni dziecka w wieku przedszkolnym –
implikacje teoretyczne 51

Mirosław Kisiel

Dialog muzyczny dziecka i nauczyciela w przedszkolu 65

Ewa Kumik

Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym do kształcenia
muzycznego 83

Agnieszka Szymajda

Dlaczego warto rozwijać u dziecka zdolność do czytania i ekspresji emocji?
Refleksja z badań własnych muzykoterapeuty 99

Jolanta Gebrelessie

Mowa a motoryczność dziecka w wieku przedszkolnym 113

Bogumiła Walak

Wprowadzenie dziecka w świat literatury dziecięcej przez rodziców 129

Małgorzata Siemież

Bajka w życiu dziecka 151

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Możliwości wykorzystania biblioterapii w stymulowaniu rozwoju emocjo-
nalnego starszych dzieci w przedszkolu 163

Child and teacher in artistic culture

Contents

Preface 5

Krystyna Ferenz

Children's games and toys in the background of contemporary culture 9

Lidia Kataryńczuk-Mania

„The child's world without music would be empty ...” - reflections on the children's musical culture 23

Amelia Golema

Guidance and music education in child's development 39

Rafał Majzner

Music as a factor favoring the development of imagination of pre-school children - theoretical implications 51

Mirosław Kisiel

The child and teacher's musical dialogue in kindergarten 65

Ewa Kumik

Preparing a preschool child for music education 83

Agnieszka Szymajda

Why develop child's ability to grow to read and express emotions? Reflection from the researcher's own music therapist 99

Jolanta Gebreselassie

Speech and motor development of preschools children 113

Bogumiła Walak

Introduction of child into the world of children's literature by parents 129

Małgorzata Siemieź

A fairy tale in the life of a child 151

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Possible use of bibliotherapy in stimulating emotional development of older children in kindergarten 163

WSTĘP

Zmienia się świat wokół nas. W literaturze naukowej i codziennej praktyce zauważa się nowe wymagania, potrzeby oraz możliwości wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. Reforma systemu oświaty w naszym kraju jest konieczna i trwa od wielu lat. Autorzy publikacji, którą oddajemy w ręce Szanownych Czytelników, szczególnie skoncentrowali się w swoich rozważaniach na zadaniach przedszkola oraz kompetencjach nauczycieli w zakresie edukacji artystycznej i terapii. W swoich tekstach podkreślają znaczenie relacji dziecko - opiekun w przedszkolu, ukazując wybrane aspekty wychowania estetycznego.

Kontakt z dziełami sztuki służy wszechstronnemu rozwojowi ludzkiej osoby w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Pomaga w nabywaniu kompetencji artystycznych (np. poznawaniu języka sztuki, pojęć, znaków, symboli, konfrontowania własnej postawy z postawami innych, itp.). Partycypacja w kulturze to proces świadomy, którego przejawami są akty poznawcze, przeżycia i wzruszenia doznawane przez młodego człowieka. Należy wyeksponować rolę nauczyciela opiekuna-wychowawcy, edukatora, terapeuty, animatora życia przedszkolnego w rozwijaniu zdolności wychowanka, jego zainteresowań i pragnienia kontaktu ze sztuką wysoką

Monografia zbiorowa powstała dzięki współpracy osób wywodzących się z różnych ośrodków akademickich i oświatowych (m.in. Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Dolnośląska Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławiu, Akademia Pedagogiczna im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim,

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku Białej, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi). Publikacja, którą dofinansowało Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, adresowana jest do nauczycieli i studentów, wykładowców uczelni wyższych, doradców metodycznych, badaczy procesów edukacyjnych, rodziców oraz do tych wszystkich, dla których problematyka kultury, edukacji artystycznej i terapii jest wspólnym dobrem społecznym. Twórcy poszczególnych artykułów, uzasadniając możliwość rozwijania naturalnych potrzeb estetycznych dziecka, wysunęły szereg ciekawych propozycji.

Krystyna Ferenz w rozważaniach na temat: *Zabawy i zabawki dzieci w tle kultury współczesnej* zauważa, że zabawa pomaga w socjalizacji, uczy obowiązujących w otoczeniu zachowań. Lidia Kataryńczuk-Mania („Świat dziecka bez muzyki byłby pusty...” - *rozważania o kulturze muzycznej dzieci*) wskazuje na bardzo ważne znaczenie rozwijania zdolności muzycznych u przedszkolaków i na profesjonalizm nauczyciela przedszkola w tym zakresie. Amelia Golema skupia uwagę na kierowaniu oraz edukacji muzycznej prowadzonej zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli. Z kolei Rafał Majzner podkreśla znaczenie wyobraźni muzycznej w rozwoju młodszych wychowanków. Zdaniem Mirosława Kisiela, niezbędny jest muzyczny dialog dziecka i nauczyciela w przedszkolu. Ewa Kumik apeluje o odpowiednie przygotowanie dziecka do systematycznej, profesjonalnej edukacji w szkole muzycznej. Następnie swoimi doświadczeniami empirycznymi z zakresu muzykoterapii dzieli się Agnieszka Szymajda (*Muzyka a emocje dziecka w wieku przedszkolnym*) a Jolanta Gebreselassie ukazuje problematykę związaną z rozwojem mowy i motoryki wychowanków.

W kolejnych artykułach znalazły się zagadnienia związane z literaturą i biblioterapią. Bogumiła Walak prezentuje własne badania dotyczące wprowadzenia dziecka w świat literatury dziecięcej przez rodziców, Małgorzata Siemień dzieli się swoimi doświadczeniami arteterapeuty, wskazując na znaczenie bajki w życiu maluchów. Na zakończenie Ewa Pasterniak-Kobyłecka przedstawia niektóre możliwości wykorzystania biblioterapii w stymulowaniu rozwoju emocjonalnego starszych dzieci w przedszkolu.

Pragniemy wyrazić serdeczne podziękowanie wszystkim Autorom za podjęcie dyskusji nad bardzo istotnymi zagadnieniami z zakresu kultury artystycznej, która na pewno może się stać źródłem inspiracji i refleksji dla podejmowanych szerszych badań oraz stanowić motywację w twórczej pracy z dziećmi. Za cenne uwagi również dziękujemy Pani dr hab., prof. UŚ Jadwidze Uchyle-Zroski, która książkę zrecenzowała.

Lidia Kataryńczuk-Mania
Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Krystyna Ferenz

Uniwersytet Wrocławski

Zabawy i zabawki dzieci w tle kultury współczesnej

Children's games and toys in the background
of contemporary culture

Człowiek żyje w świecie kultury. Ona tworzy ramy jego osobowości. Bez jego w nim udziału nie byłoby świata ludzkiego. Uczestnictwo przybiera różne formy, od zdawałoby się biernego, czyli odtwarzania tego co zastał, poprzez wzbogacanie go o różne modyfikacje, do twórczego pomnażania. Transmituje więc wartości, normy i formy, aktualizuje je oraz transgresją wprowadza na nowe poziomy i stany. Kultura ma wiele wymiarów: technologiczno-materialny, psychiczno-społeczny i duchowy. Wymiary te wskazywali pedagodzy kultury: Sergiusz Hessen, Eduard Spranger, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski i inni uznając, że człowiek jest jej częścią, wytworem lub – jak to określił Florian Znaniecki – jest w niej zanurzony. Na tempo i kierunek jej rozwoju wpływają różne czynniki tworzące w czasie historycznym każdorazowo niepowtarzalny syndrom, określający kształt grupy i cechy osobowości kulturalnej jednostki.

Współcześnie nie ma grup, których zamknięcie kształtowałoby podobieństwo osobowości jej członków. Otwartość na wpływy innych kultur, różne tempo ich rozwoju, charakter zmian wewnętrznych i siła oddziaływania powoduje, że zmiany dotyczą każdego

człowieka w jego najbardziej osobistych sferach: materialnej, społecznej, psychicznej i duchowej. Nie ulega jednak wątpliwości, że człowiek w ogromnej części jest wytworem swoich czasów, swojej kultury.

Rozważając więc rozwój człowieka i dojrzewanie jednostki ludzkiej do osoby, nie można żadnej z jego sfer widzieć w odrębności i poza warunkami w jakich żyje. Bogactwo i różnorodność czynników wpływu odbierane jest nieświadomie i świadomie, w zależności od dojrzałości intelektualno-emocjonalnej człowieka, na kolejnych etapach jego wzrostu społecznego. Na tym najwcześniejszym – dzieciństwie – zdecydowanie dominuje nieświadomość znaczenia różnych oddziaływań zewnętrznych, przyjmowanych w sposób naturalny, jako że dziecko jest „zanurzone” w kulturę najbliższego otoczenia. Nie można zatem rozpatrywać jego życia bez kontekstu kulturowego, w jakim się znajduje. Dostrzeganie tylko siły wewnętrznych bodźców nie wyjaśnia procesów psychicznych, zjawisk uspołeczniania, rozwoju szczególnych umiejętności i talentów.

Każda kultura tworzy wzorce funkcjonowania, które są przez społeczność akceptowane. Mimo ich wielości, powinny zamykać się w ramach zasad, pozwalających na rozumienie się wzajemne członków grupy i tworzenie wspólnot. Do owych treści, wypełniających wzory należą takie formy aktywności jak: praca, nauka, zabawa. Taka jest hierarchia ważności tych aktywności z punktu widzenia interesów grupy. Odwrotnie przedstawia się w dominującej proporcji na poszczególnych etapach życia. Dla najmłodszych członków społeczeństwa naturalną formą jest zabawa. Warunki biologiczne sprawiają, że przybiera ona różny poziom sprawności, wzbogacania się w elementy fizyczne, emocjonalne, wolicjonalne.

Mimo, że „zabawa jest instynktownym samokształceniem rozwijających się zadatków, nieświadomym, wstępnym ćwiczeniem przyszłych poważnych funkcji” – jak to określił Daniel Elkonin¹ – od początku nabiera cech kulturowych. Kontakty z najbliższymi osobami uczą dziecko, nawet bardzo małe, jakie zachowania są skuteczne, np. przywołują matkę, dostarczają przyjemności. Zabawa jest elementem kultury. W niej uczy się wielu czynności, zwłaszcza

¹ D. B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984, s. 89.

tych o charakterze społecznym. Zabawa nie jest bez znaczenia. Niezależnie od tego z jakiego punktu widzenia oceniamy taką aktywność, ma ona cel w rozwoju jednostki². Nie ma znaczenia czy jest on uświadamiany przez bawiącego się. Zabawa jest aktywnością w całym życiu osobniczym. Przyjmuje oczywiście różne formy, odmienne nadawane są jej znaczenia: od rozrywkowo-wypoczynkowej, poprzez uświetnianie uroczystości, zaznaczanie ważnych wydarzeń kulturalnych do postrzegania jej w wymiarze zjawiska społecznego³ lub źródła kultury⁴. Każde z tych spojrzeń wskazuje na inne aspekty życia społecznego.

Dzieci, inaczej niż dorośli, nie traktują swego czasu z podziałem na zajęty i wolny. Nie oczekują też od zabawy korzyści w rozwoju swojej osobowości. Jednak nabierają w niej umiejętności, czy to w posługiwaniu się zabawkami według reguł, czy stosowania zasad współdziałania w zespole. Jedna i druga umiejętność przyporządkowana jest charakterowi kultury. Jest więc to w odniesieniu do zabaw dziecięcych zjawisko o znamionach kulturowych⁵.

Jerzy Modrzewski w opisie społeczno-kulturowego wymiaru życia dziecka wyznacza miejsce jego uczestnictwa w życiu grupy, do której ono należy. Mechanizm socjalizacji decyduje o charakterze sprzyjającym bądź niekorzystnym w dalszym funkcjonowaniu⁶. Jeśli w tym okresie podmiotowość (przyjmując warunek świadomości) nie odgrywa jeszcze roli znaczącej i selekcyjnej wpływu, to pierwsze wzory i odniesienia nie są bez znaczenia dla tworzącej się hierarchii wartości i norm. Nawet do dziecka w wieku przedszkolnym można już odnieść stwierdzenia, że efekty doświadczeń gromadzone w okolicznościach jego życia są znaczące dla później podejmowanej działalności, np. typ rodziny czy charakter otoczenia⁷.

² J. Huizinga, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 11-13.

³ Zob. B. Sułkowski, *Zabawa, studium socjologiczne*, Warszawa 1984.

⁴ J. Huizinga, op.cit.

⁵ B. Sułkowski, op.cit., s. 25-30.

⁶ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, wyd.2, Poznań 2008, s. 108.

⁷ P. Forma, *Dziecięca kreacja biografii w rodzinach wielodzietnych*, Kraków 2016.

Wzory orientacji na wartości, szczególnie w okresie najsilniejszego wpływu rodziny sytuują dorastające osoby w miejscach struktury społecznej, do której należą rodzice. Robert K. Merton nazywa to „pasem transmisyjnym”, którym rodzina wprowadza dziecko w tę część życia społeczno-kulturowego, w jakiej odnajdują się rodzice⁸. Dzieci żyją w społecznym świecie swoich rodziców. W tym otoczeniu dowiadują się co jest dobre, słuszne, właściwe a co niepożądane. Widząc starania rodziców i po swojemu tłumacząc sobie ich zachowania starają się je naśladować. Po pierwsze, żeby zyskać ich akceptację, po drugie, aby być do nich podobnymi. Wiek przedszkolny cechuje się przechodzeniem myślenia konkretno-obrazowego w proste uogólnienia. W nauce swobodnej, mimowolnej, sytuacjach okazjonalnych ważniejsze są dla nich umiejętności, których wartość społeczna została sprawdzona. Toteż w ich zabawach dominuje działanie najpierw rozpoznające czym są zabawki, można to określić jako etap manipulacyjny. Potem następuje stosowanie ich według podobieństwa do oglądanych przedmiotów w rzeczywistości, np. auta mają jeździć, w dalszej kolejności przy wyobraźni dziecka konstruuje się z zabawek nowe przedmioty (bywa, że umowne) i umieszcza się je w tworzonych sytuacjach zabawowych.

Dziecko wychowuje się przede wszystkim w rodzinie. Osoby mu bliskie stanowią dla niego główne źródło wiedzy o świecie i o panujących w nim zasadach. Stopniowo z rodziny wchodzi w otoczenie, które ma na ogół wiele cech wspólnych ze środowiskiem rodzinnym. Wzory, które spotyka są najczęściej rozumiane, bądź tłumaczone przez najbliższych. Dla dziecka doświadczanym światem jest codzienność. Ona zaś – zdaniem Fernanda Braudela – to nic innego jak drobne fakty ledwo zaznaczające się w czasie i przestrzeni⁹. Niemniej tworzą one pewne skupiska elementów lub ciągów sytuacji wiążące się w znaczące czynniki codziennego bytu. Właśnie ta ich niepozorność sprawia, że niektóre z nich, znaczące aktualnie i w przyszłości, umykają uwadze tych, którzy chcą mieć wpływ na to, co będzie dla dziecka ważne, jakie zachowania przyjmie. Wzory

⁸ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 114.

⁹ F. Braudel, *Struktura codzienności – Możliwe i niemożliwe*, tłum. M. Ochab, P. Graff, Warszawa 1992, s. 25.

zachowań dostarczane przez najbliższych, utrwalane w zabawach, aprobowane przez otoczenie kanalizują się i przyjmowane są jako naturalne, poprawne, właściwe. Ważny staje się kontakt dziecka z dorosłym, wspólne zabawy, rozmowy, oglądanie świata. Z tego punktu widzenia odpowiedzialność rodzicielska to nie tylko zaspokajanie potrzeb, ale wprowadzanie potomka w świat norm i wartości.

W kulturze społecznej mieści się kultura domu, jest w tym obszarze „subświatem” społecznym¹⁰. Wewnątrz niego tworzy się zbiór skodyfikowanych lub tylko funkcjonujących standardów określających co jest dobre, a co złe.

Tomasz Szlendak przywołuje badania, które wskazują na uwarunkowania wychowania dzieci przynależnością rodziców do określonej klasy społecznej. W najogólniejszym obrazie rysuje się zależność między tym kim są rodzice, czyli tu, jaki wykonują zawód, a tym jakie cechy u swoich dzieci widzą jako pożądane¹¹. Każde pokolenie, nawet każda grupa, ma swoiste upodobania do różnych zabaw. Dziecko w zabawie będzie odtwarzać te role, które uważa za ważne lub interesujące, a to znaczy, że nie zawsze wartościowe. W większości, dzieci preferują swoje otoczenie, bowiem znają je i czują się w nim pewnie. Chłopcy, których ojcowie pracują fizycznie lub których prace rozumieją, np. kierowcy, budowlańcy, wybierają zabawki kojarzone właściwie z tymi zawodami i raczej konstruowanie przeważa nad tematyką zabaw. Przyjmują zabawkę, bawią się sami, komentując wyobrażoną rzeczywistość i tworząc fikcyjne osoby, którymi kierują, sobie przyznając rolę przywódczą.

Patrząc na zabawy przedszkolnych dzieci w grupach, widać odtwierzanie zachowań rodzicielskich. Widoczne jest nawet to, na ile w rodzinach występują zachowania czy działania wspólne, na ile zaś każdy z członków rodziny zajmuje się czymś innym. W przypadku dzieci z drugiego typu rodzin występuje obserwowalny brak umiejętności włączenia się w grupę. Dzieci chodzące nawet cały rok do przedszkola w czasie nieorganizowanym przez nauczycielki bawią się same. Mimo, że mają 5–6 lat pod względem społecznym są

¹⁰ Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, 1983.

¹¹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, Warszawa 2012, s. 239-241.

jeszcze tak egocentryczne jak 3–4-latki. Włączone w grupę, mają trudności w wejściu w rolę, a już szczególnie w podporządkowaniu się regułom już ustalonym wcześniej przez bawiących się rówieśników¹². W interpretacji obrazu można przywołać koncepcję reprodukcji struktury społecznej Pierre’a Bourdieu, według którego style wychowania rodzinnego przygotowują dzieci do funkcjonowania w klasie społecznej, do której należą rodzice. W tej koncepcji ukazane są istotne wskaźniki, takie jak: stopień solidarności rodzinnej, zasoby materialne i intelektualne, sieć powiązań społecznych z szerszymi obszarami świata społecznego¹³. Koncepcja P. Bourdieu zakłada determinizm społeczno- kulturowy pozostawiając mało miejsca na własną świadomą aktywność człowieka. Z ostrożnością więc można podchodzić do tej interpretacji funkcjonowania człowieka, jednak w odniesieniu do dzieci kształtujących dopiero swoje zachowania i cechy w podstawowym dla nich środowisku poznawczo-emocjonalnym trudno nie zauważać takich racji¹⁴.

Paulina Forma, analizując społeczne środowiska rozwoju dzieci, prócz rodzinnych, zwraca uwagę na znaczenie wpływów ze świata wirtualnego. Świat kultury medialnej, ze swą specyfiką, strukturą treści i form, nawet w obszarze działań adresowanych do dzieci nakłada się na ich codzienną rzeczywistość¹⁵. Już dziecko 5-6-letnie dostrzega dwa odmienne subświaty: domowy i wirtualny. Mimo, że dojrzałość intelektualna nie pozwala jeszcze na krytyczne oddzielenie napływających komunikatów, te bardziej dla niego atrakcyjne stają się też bardziej znaczące. W nich również tkwią możliwości wzbogacania zabaw, a także gromadzenia innych informacji i obrazów sytuacji, możliwych do zastosowania w odmiennych okolicznościach życia. Doświadczeń dostarczają też zajęcia przedszkolne. Anna Dziemianko, podczas organizowanych zabaw z dziećmi, widzi

¹² A. Dobrocińska, *Zmiany w społecznym dojrzewaniu dzieci przedszkolnych*. Praca magisterska. Instytut Pedagogiki UW, 2017.

¹³ T. Szlendak, op.cit., s. 245.

¹⁴ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, tłum. P. Bilos, Warszawa 2005, s. 15.

¹⁵ P. Forma, op. cit., s. 92.

je jako „istoty rozumne, obdarzone umiejętnością logicznego myślenia, zdolne do obserwacji i dokonywania porównań, do indukcji i dedukcji, do budowania (niekoniecznie werbalnie) hipotez i weryfikowania ich (...) na co dzień”¹⁶. Budują tak swoją wiedzę o świecie.

W rozwoju dziecka czynniki środowiskowe i biologiczne wspólnie wpływają na kształtowanie się elementów jego osobowości, cech charakteru. Szczególnie w przypadku małych dzieci. W okresie przedszkolnym wpływy socjalizacji i świadomego oddziaływania trudno jest rozgraniczyć. Silniejsze są te, które pochodzą od znaczących dla dziecka osób.

W obrazach dziecięcych zabaw w widoczny sposób pojawia się konsumpcjonizm jako cecha współczesnej kultury popularnej. Towarzyszy jej swoista dziecięca forma natychmiastowości i chwilowości zajęcia. Chociaż te ostatnie można jeszcze tłumaczyć specyfiką ulotności zaciekawienia i uwagi. Trudno jednak godzić się w wychowywaniu dziecka już wieku przedszkolnym, by w jego zabawach dominował tylko indywidualnie wykorzystywany sprzęt, a coraz częściej takie sytuacje są obserwowane. Przyczyny takiego stanu można wykazać tylko pośrednio. Jedną z nich jest charakter modnych zabawek bądź sprzętu interaktywnego pełniącego taką funkcję. Jest on z reguły nastawiony tylko na jednego użytkownika. Inną, to sytuację bawienia się samemu w domu, nawet rzadko z rodzeństwem. Dzieci po przyjeździe z przedszkola nie zapraszają kolegów do wspólnej zabawy w domu, coraz rzadsze jest także wychodzenie w tym celu na podwórko. Rodzice nie widzą takiej potrzeby, wręcz przeciwnie, uważają, że po zajęciach w przedszkolu dziecko powinno odpocząć od hałasu i wspólnych zajęć. Najczęściej jednak nie zdają sobie sprawy, że w przedszkolu ich dziecko nie garnie się do wspólnej zabawy. Dzieci bawią się razem, gdy zabawę inspiruje lub organizuje nauczycielka. Wtedy mniej lub bardziej odnajdują się w sytuacjach, gdy uczą się podporządkowywania regułom. Tylko niektóre z nich włączają się intelektualnie i emocjonalnie, a jest to konieczne dla ich rozwoju, gdyż „(...) najbardziej interaktywne jest dziecko wtedy,

¹⁶ A. Dziemianko, *Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu*, „Konteksty Pedagogiczne” 2005, nr 11 (4), s. 115.

gdy kreuje sytuacje z innymi¹⁷. Porozumiewa się wtedy z nimi korzystając z różnie przekazywanych komunikatów. Konieczność składania jej do uwagi, by zrozumieć mówiącego i starać się by samemu być zrozumianym. Mówienie do siebie w czasie samotnej zabawy nie wzbogaca języka, a nawet czasem go cofa do używania onomatopiecznych odgłosów. „W poznawaniu świata niezbędny jest drugi człowiek, gdyż mózg jest narzędziem społecznym”¹⁸. Nawet najatrakcyjniej przygotowywane przez nauczycielki zajęcia nie zastąpią zabaw swobodnych, w których dzieci muszą wykazać się samodzielnością. W tych organizowanych zawsze podlegają regułom ustanowionym z zewnątrz. Współdziałanie rówieśnicze wymaga ustalenia takich reguł, negocjacji, podporządkowania się i kierowania zabawą, zaangażowania emocjonalnego. Co do tego nauczycielki nie mają wątpliwości, a jednak zdarzają się sytuacje, gdy dzieci nie podejmują swobodnych zabaw. Być może przypadek, jaki będzie tu przywołany był wyjątkowy. W jednym z przedszkoli, w których studentki prowadziły badania (w małej miejscowości o charakterze i strukturze robotniczej) magistrantce nie udawało się zaobserwować dzieci w takich zabawach, gdyż się one nie pojawiły. Dzieci obserwowały obcą osobę i ta, by wyeliminować przypuszczalną przyczynę, przychodziła kilka dni z rzędu, aby nie wyróżniać się z codzienności. Skutek był niewielki. Nauczycielki w wywiadzie podały, że trudno wyzwolić w tych dzieciach taką aktywność. Ujęły to tak: „Mogą tak biernie siedzieć i niby obserwować, ale nic z tego nie wynika”. Podsuwanie zabawek, odpowiedzi powodują co najwyżej indywidualne zajęcia się zabawką. Podały taki przykład: jeśli chłopcy 5-6-letni wezmą autka, to każdy osobno bawi się nimi jak trzylatek i „nawet wyścigów nie urządzają”. Mogą najwyżej porównywać, które auto jest lepsze. W tej sytuacji pozostawiają im mniej czasu na zabawy samorządne, a więc podporządkowują ich aktywność zorganizowanym zajęciom i sytuacja się utrwała.

W świetle wieloaspektowych analiz funkcji współczesnych

¹⁷ I. Adamek, *Jakość edukacji dziecka/ ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”* [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014, s. 18.

¹⁸ Ibidem, s. 18.

zabaw¹⁹, sygnałów zjawisk niekorzystnych można upatrywać w cechach kultury popularnej, dominującej nawet w życiu codziennym rodzin. Nie znaczy to jednak, by nie widzieć w nich zagrożeń dla rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach. Dziecko, bawiąc się, naśladuje dostrzegane zachowania, ale nigdy nie są one wierne. Przez to, że według swego rozumienia łączy znane elementy w nową całość, tworzy nową jakość swej rzeczywistości, o cechach innowacyjnych wobec źródła pomysłu. Może to być korzystne, ale także odbiór intencji obserwowanych dorosłych może być niewłaściwy. Rozbudzane intelektualnie i emocjonalnie dziecko staje się w zabawach twórcze. Przy jego odważnych poczynaniach jest miejsce na dyskretną korektę interpretacji czy formy zachowania. Dziecko przyporządkowywane w sposób autokratyczny w organizowanych zajęciach, w zabawach samorządnych ujawnia swoje „ja” w różny sposób: bawi się „grzecznie”, odtwarzając czynności dorosłych na podanych mu przedmiotach i oczekując aprobaty; w zabawie odwraca jak najwięcej elementów znanej mu rzeczywistości, głównie w sferze zachowań, kompensując sobie to, czego brak odczuwa; wyładowuje emocje, które musi ukrywać, może niszczyć zabawki i być niszczycielem zabawy lub tzw. psujem, jeśli znajdzie się w grupie; nie oczekuje aprobaty i woli bawić się bez dozoru dorosłych. W takiej swobodnej zabawie dostarcza obserwującemu sporo wiadomości o sobie. Ujawniają się cechy bawiącego, jego myślenie i przyjęte wzory. W odważnej, nieskrępowanej zabawie dziecko będzie wytwarzać powiązania, nadawać znaczenia, stosować poznane znaki, stopniowo interioryzować symbole. Rozwijająca się psychika, a w zabawie szczególnie wyobraźnia i fantazja, pozwala mu na przekształcanie zwykłych przedmiotów w elementy aktualnie mu potrzebne dla tworzenia akcji czy sytuacji. Jest więc w niej miejsce i czas, by dziecko kształtowało obraz swojej osoby, tak jak w szerszym wymiarze, przygotowywać go będzie otoczenie. I tu znów pojawia się znaczenie specyfiki środowiska, które dostarcza najwięcej najsilniejszych bodźców. Ostatnie lata potwierdziły w badaniach, zaskakujące

¹⁹ Zob. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, 1999.

w świetle wiedzy o zabawach, fakty²⁰. Można je pogrupować według specyficznych cech:

- dzieci przede wszystkim zabawki mają, a dopiero w dalszej kolejności nimi się bawią. Najważniejsze wydają się ich oczekiwania posiadania modnych, reklamowanych zabawek.
- dominują zabawki interaktywne, wysoko oceniane przez rodziców, doraźnie wykorzystywane przez dzieci.
- zabawki spełniające zasadniczo wszystkie wymogi bezpieczeństwa, nastawione są na jedną funkcję. Wykorzystywane są „zgodnie z przeznaczeniem”, np. auto jeździ. Nie są wykorzystywane w umownych celach.
- w swobodnych zabawach, zarówno w domu jak i przedszkolu, przeważają zabawy indywidualne, nawet wśród dzieci 5 i 6-letnich.
- charakter zabawy narzuca zabawka. Nie zauważono, by ważniejsza była treść zabawy, a przedmioty były temu podporządkowane.

Świadomość rodzicielska jest współcześnie na tyle wysoka, że w każdym środowisku społeczno-kulturalnym doceniana jest rola zabawy w rozwoju dzieci. Nawet jeśli nie jest to werbalizowane, to tworzone są warunki, by mogła ona zaistnieć. W tej mierze rodzice małych dzieci otwarci są na popularyzację wiedzy o wychowaniu i wspomaganiu rozwoju swego potomstwa. Kupują dzieciom zabawki sugerując się reklamą i oczekiwaniami pociech. Zabawki interaktywne mają bez wątpienia swoją wartość dydaktyczną. Zaciekawiają, pozwalają oczekiwać odpowiedzi na stosowane czynności, przede wszystkim uczą reguł. Niewłaściwe działania nie przynoszą efektów. Poprawne działania bywają zwykle budowane według algorytmu. W zależności od rozbudowanej sieci połączeń dzieci prędzej czy później opanowują właściwe czynności. Dla poznawania i przyswojenia niektórych treści zabawki te są bardzo pomocne. Trzeba je jednak widzieć w kontekście ćwiczeń, a nie rozbudzania myślenia, np. wyobraźni. Toteż po pewnym czasie wyczerpuje się ich atrakcyjność w samotnej zabawie i przydatny jest rówieśnik, który nie zna jeszcze zastosowanych reguł i właściciel zabawki może wykazać swą

²⁰ Badania prowadzone pod moim kierunkiem w ramach prac seminaryjnych w latach 2014-2016 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

wyższość. Chęć posiadania coraz to nowych zabawek może zaskakiwać związkiem ze znajomością nazw producentów i wartościowaniem produktów. U sześciolatków częste jest dopominanie się u rodziców lub innych znajomych osób określonej zabawki z serii, np. gier, samochodzików czy innych gadżetów, które już mają rówieśnicy. W większości przypadków nie umieją uzasadnić swoich prośb inaczej niż tym, że inni to już mają, więc oni też powinni/chcą mieć. Wtedy będą tacy jak inni – „wszyscy”, których znają. Z pewnością nie bez znaczenia jest wchodzenie w okres życia, gdy potrzeba upodobniania się do rówieśników staje się ważna dla dziecka. Dochodzi także do tego potrzeba zaznaczania swojej osoby na tle innych. Niemniej nasuwa się tu myśl o poczuciu satysfakcji z życia wyraźnie związanym ze stanem posiadania. Paweł Boski, analizując porównawczo międzykulturowe uwarunkowania poczucia własnej wartości ze stanem posiadania wskazuje na pojęcie dobrostanu²¹. Dobrostan może być rozpatrywany na szerokim tle, np. kraju, całego społeczeństwa, ale może też być odczuwany w odniesieniu do grup wzorodawczych. Różnie więc może wyglądać poczucie normalności. Zawsze jednak są to porównania do otoczenia i ważne jest na ogół, by w środowisku – otoczeniu w najważniejszych wymiarach statusu nie odbiegać od innych. Trudno oczekiwać od dzieci, by dostrzegały „głębię osobowości” rodziców. Widzą co ich zajmuje, słyszą o czym mówią, o co dbają. Z tego tworzą sobie obraz świata, który jest i do którego dążą. Paulina Forma śledząc tworzące się biografie dzieci w rodzinach wielodzietnych zauważa, że „(...) dziecko, mimo, że wychodzi coraz częściej poza naturalne przestrzenie (np. przedszkole - K.F.), to w dalszym ciągu ulega w (...) otoczeniu kształtowaniu swojej indywidualności i zbiorowej tożsamości”²². W rozwoju społecznym staje się członkiem swojej kultury. Uczy się zachowań potrzebnych nie tylko do przeżycia tu gdzie jest, ale przyswaja zachowania, jakie obowiązują w jego otoczeniu. Wspomniana wyżej badaczka dostrzega, że „Im bardziej jednorodne i jednoznaczne są

²¹ Zob. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010.

²² P. Forma, op. cit., s. 94.

wzory kulturowe, tym sprawniejsze jest >społeczne wzrastanie<”²³. Pojawia się myśl o niebezpieczeństwie tak silnego zakotwiczenia się w subświecie swojej rodziny, przy jednoczesnym oczekiwaniu od dorastającego człowieka otwartości kulturowej. Czy tak silna socjalizacja będzie pomocna, czy też nie, w późniejszych zachowaniach społecznych, które wywoływane będą przez uczenie się i zmiany zachodzące w jego rozwoju osobowym? Wątpliwości tego rodzaju wywołują wyniki badań wcześniejszych, z lat 2012-2013, dotyczące marzeń dziewięciolatków, którzy nie wychodzili w wyobraźni poza to, co mieli ich rodzice. Chcieli tylko, aby było to większe i lepsze, np. dom, samochód, basen. Na kilkadziesiąt dzieci, które pisały o tym, tylko kilkoro określało kim by chciało być, reszta co by chciała mieć²⁴.

Odnosząc się do postawionej na początku rozważań tezy o odzwierciedlaniu charakteru kultury w dziecięcej sferze zabaw można dostrzec, iż ta forma aktywności modeluje zachowania wobec rzeczy i otoczenia. Wobec rzeczy jest to wyraźnie nastawione na chwilość i natychmiastowość uzyskania, przy jednoczesnym odczuciu, że wykorzystanie wymaga co najmniej potrzebnych informacji. Rzeczy (przyrządy, narzędzia, maszyny) dostarczają wiadomości/informacji, ale też wymagają od korzystającego podporządkowania się instrukcjom, regulaminom, zasadom. W tym można mieć nadzieję, że dzieci odczuwają potrzebę nauki. Z drugiej jednak strony, dominująca grupa zabawek nastawiona jest na wywołanie potrzeby sprawności w obsłudze i nie pozostawia wiele miejsca na pomyślność, a tym bardziej na wyobraźnię. Ten sposób zabaw mimowolnie kształtuje nawet nie tyle pragmatyczne co praktycystyczne podejście do wykonywania prac, uwzględniając bądź poszukując algorytmu, niechętnie, bo nie odczuwając potrzeby wybierania dróg heurystycznych. Tak widoczny jest stosunek do rzeczy, głównie do zabawek.

W stosunku do ludzi zauważalny jest u dzieci dystans, nawet do

²³ Ibidem, s. 89.

²⁴ K. Ferenz, *Marzenia dzieci jako obraz wartości przejmowanych w socjalizacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. t. 1, red. M. Magda-Adamowicz, Iwona Kopaczyńska, Toruń, 2014.

rówieśników, wynikający z niechęci dzielenia się zabawkami i obawą przed koniecznością podporządkowywania się. Nie jest to raczej pasja indywidualnego odkrywania, lecz utrwalanie się postawy egocentryzmu. Brak wspólnych zabaw niekorzystnie odbija się na pracach zespołowych małych uczniów, na dostrzeganiu innych w ich wysiłkach, dążeniach. Opuszczenie tego etapu społecznego dojrzewania może stać się niejawnym źródłem konfliktowego zachowania się dziecka w okresie szkolnym.

Etap rozwoju cywilizacji i charakter naszej kultury potrzebuje nie tylko indywidualistów, ale i ludzi umiejących pracować zespołowo. W pracach zaś zespołowych innowacyjność i wyobraźnia, będące podstawą twórczości w każdej dziedzinie, z trudem będą przebijać się w grupach nawet bardzo sprawnych rzemieślników niechętnych zmianom.

Bibliografia

- Adamek I., *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”* [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014.
- Brandel F., *Struktura codzienności. Możliwe i niemożliwe*, tłum. M. Ochab, P. Graff, Warszawa 1992.
- Berger P. L., Luckmann T., *Společne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Bilos, Warszawa 2005.
- Dobrocińska A., *Zmiany w społecznym dojrzewaniu dzieci przedszkolnych*. Praca magisterska, Instytut Pedagogiki UW. 2017.
- Dziemianko A., *Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu*, „Konteksty Pedagogiczne” 2005, nr 11 (4).
- Elkonin D. B., *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984.
- Ferenz K., *Marzenia dzieci jako obraz wartości przejmowanych w socjalizacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, Toruń 2014.
- Forma P., *Dziecięca kreacja biografii w rodzinach wielodzietnych*, Kraków 2016.
- Huizinga J., *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007.

Kielar-Turska M., Muchacka B., *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków 1999.

Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa, 2002.

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, wyd.2, Poznań 2008.

Sułkowski B., *Zabawa, studium socjologiczne*, Warszawa 1984.

Streszczenie

Człowiek w ogromnej części jest wytworem swoich czasów, kultury do której należy. Każda kultura tworzy wzorce funkcjonowania i przekazuje je pokoleniowo. Zabawa jest elementem kultury. Dzieci żyją w społecznym świecie swoich rodziców. Codziennosc jest dla dziecka doświadczanym światem. Wzory zachowań dostarczane przez najbliższych utrwalane są w zabawach i przyjmowane jako naturalne i właściwe. W odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym widoczny jest determinizm społeczno-kulturowy, jaki przedstawia koncepcja P. Bourdieu. Aktualnie u dzieci przejawiają się cechy konsumpcjonizmu, natychmiastowości posiadania przekraczające zwykłe zachowania wynikające z praw rozwoju psychicznego.

Słowa kluczowe: zabawy, zabawki, okres przedszkolny, wzory zachowań.

Abstract

Human is in great manner a result of the times and culture to which he belongs. Each culture creates functioning patterns and transfers it with generations. Playing is part of culture. Children live in social world of their parents. Everyday life is for a child an experience of the world. Behavioural patterns delivered in pre-school age one may observe socio-cultural determinism, presented by the concept of P. Bourdieu. Currently children display characteristics of consumerism and immediacy of ownership exceeding the normal behaviours deriving from mental development rules.

Key words: games, toys, pre-school period, patterns of behaviour

Lidia Kataryńczuk-Mania

Uniwersytet Zielonogórski

„Świat dziecka bez muzyki byłby pusty....”
- rozważania o kulturze muzycznej dzieci

„The child's world without music would be empty ...”
- reflections on the children' musical culture

Wprowadzenie

*Muzyka wśród innych sztuk pięknych jest tą siłą,
której przeznaczeniem jest budzić i kształtować drzemiące w każdej,
nawet najpierwotniejszej duszy ludzkiej
tęsknoty i dążenie do życia na wyższym poziomie świadomości.
Staje się kluczem, który u każdego człowieka może otworzyć świat wzruszeń i emocji.*

Karol Szymanowski

Każde środowisko człowieka tworzy niepowtarzalny, swoisty układ odniesień dla swoich najbliższych. Wchodzenie dziecka w świat zdarzeń społeczno-kulturowych ubogaca zarówno je samo, jak i tych, którzy w ową przestrzeń je wprowadzają. Przedszkole jest fundamentalną instytucją, gdzie dziecko, oprócz przeżywania procesu socjalizacji, może poznawać świat kultury, w tym kultury muzycznej.

Proces wychowawczo-edukacyjny nadaje znaczenie i kształt kulturze artystycznej i w znacznym stopniu decyduje o poziomie odbioru i tworzenia komunikatów kulturowych. Uznanie kulturowego wymiaru rozwoju w skali jednostkowej i społecznej wymaga określonych decyzji programowych dotyczących wychowania i kształcenia

dzieci przedszkolnych. Realizacja reformy oświaty może stać się szansą dla takich decyzji. Obecnie zauważa się jednak, że konkretne zapisy nie gwarantują wystarczającego zainteresowania środowisk oświatowych tą problematyką. Mam nadzieję, że praktyczne działania zależeć będą od stopnia świadomości kulturowej i kompetencji kulturalnej dyrektorów przedszkoli, nauczycieli a także rodziców. Pamiętać należy, że wielowymiarowość edukacji artystycznej przejawia się w różnych obszarach aktywności: muzycznej, literackiej, plastycznej, tanecznej, a także w wielu sferach rozwoju człowieka (np. poznawczej, emocjonalnej) oraz w różnorodnych formach organizowania działalności artystycznej (instytucjonalnej, regionalnej, państwowej).

Muzyka częścią dziedzictwa kultury

Już w czasach filozofów greckich interesowano się wychowawczą rolą muzyki. Z kolei w średniowieczu muzykę włączono do kształcenia muzycznego. W nowożytnych czasach stała się docenianym przedmiotem (obiektem) edukacji z rozwijającymi się założeniami metodycznymi, koncepcjami programowymi i rozbudowanym obiektem badań naukowych. Zdaniem Mirosława Grusiewicza „powszechna edukacja muzyczna powinna być nastawiona na przyjemność muzykowania, poznanie i zrozumienie muzyki, na rozwój muzykalności i smaku muzycznego”¹. W roku 2008, pod redakcją Andrzeja Białkowskiego, ukazała się publikacja „Standardy edukacji kulturalnej”, w której autorzy prezentują standardy:

1. edukacji filmowej i teatralnej,
2. edukacji wizualnej,
3. edukacji muzycznej.

Opracowano te propozycje dla wszystkich etapów cyklu edukacyjnego. Wzbogacono treści o edukację medialną, edukację nieformalną i incydentalną oraz formy współpracy z instytucjami kultury. Edukacja teatralna, filmowa i medialna stanowi szeroki zakres wiedzy praktyczno-teoretycznej i historycznej. Pierwsza z nich

¹ M. Grusiewicz, *Stale dyskursy pedagogiki muzycznej* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. A. Michalski, Gdańsk 2012, s. 37.

powinna stać się narzędziem oswajania z sytuacją wystąpień publicznych i kształtowania takich umiejętności jak: dykcja, mimika, język ciała, panowanie nad emocjami a także wyrabianie nawyku współpracy w grupie. Edukacja filmowa i medialna mają za zadanie wykształcenie świadomego i krytycznego odbiorcy, umiejętnie posługującego się narzędziami technicznymi. Natomiast edukacja muzyczna, w odniesieniu do wartości narodowych, przyczynia się do zachowania tożsamości narodowej, w odniesieniu zaś do jednostki - stymuluje rozwój osobowości w wymiarze estetycznym i ogólnym. „Powinna mieć dwa cele. Z jednej strony musi to być wprowadzanie w historyczny dorobek muzyczny ludzkości i formowanie gustu muzycznego. Z drugiej strony zajęcia muzyczne muszą mieć charakter ogólnorozwojowy”².

Kultura odgrywa doniosłą rolę w rozwoju człowieka, a jednak nie mogłaby ona zaistnieć gdyby nie zdolności umysłowe, które pozwalają ludziom ją tworzyć i sobie przyswajać³.

Na kulturę muzyczną składać się powinna: wrażliwość muzyczna sensoryczna, wrażliwość na struktury muzyczne i wartości. Ważne jest doświadczenie, a więc kontakt bezpośredni z dziełami muzycznymi, kontakt pośredni poprzez dźwięk reprodukowany i własna działalność muzyczna, a także nabywanie wiedzy. Dzieci, najczęściej poprzez media, mają kontakt z muzyką popularną, komercyjną. Należy jednak stwarzać im okazje do słuchania muzyki klasycznej, rozrywkowej wyższego gatunku, jak np. muzyka filmowa, jazzowa. Ważne jest także obcowanie z muzyką ludową własnego regionu i muzyką innych regionów i kultur a także stwarzanie okazji do spotkań z twórcami muzycznymi⁴.

² *Standardy edukacji kulturalnej*, red. A. Białkowski, 2008, s. 54.

³ S. Pinker, *Tabula rasa: spory o naturę ludzką*, Sopot 2012, s. 9.

⁴ O walorach uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej, działaniach, doświadczeniach i procesach rozwoju muzycznego dowiadujemy się z bogatej już literatury przedmiotu. Np. Romualda Ławrowska, *Samoświadomość, tożsamość kulturowa i komunikatywność jako funkcje edukacji muzycznej dziecka* [w:] *Kultura - aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008, s. 47, uważa, że dziecko odbywa drogę przez aktywność do twórczej samodzielności już w rodzinie (muzykowanie, język, tradycja, obrzędy, zachowania kulturowe), w przedszkolu,

Każdego dnia dziecko przedszkolne poprzez zajęcia umuzykalniające i zabawy muzyczne powinno doświadczać i bawić się muzyką i z muzyką. Jest ona przecież wartością samą w sobie. Ponadto wprowadza dziecko przedszkolne w kulturę grupy, w której rozbudza ono swoje zainteresowania i potrzeby kulturalne. Zorganizowane koncerty na terenie przedszkola lub poza nim, przybliżają dzieciom świat muzyki, dostarczają radosnych przeżyć, służą bezpośrednim kontaktom z „żywą muzyką”, z muzykami i instrumentami. Swoje emocje, przeżycia często przekazują i interpretują w środowisku rodzinnym. Dzieci uzdolnione muzycznie szybciej zachęcają pozostałe do świadomej eksploracji muzycznej. Mają one niezwykłą zdolność przeżywania, odczuwania, wartościowania i oceniania.

Zdolności i uzdolnienia muzyczne dzieci w wieku przedszkolnym

H. Rudolph Schaffer uważa, że jeśli „dorosły chce wyrzucić jakikolwiek wpływ na dziecko, musi być z nim ściśle zharmonizowany - musi zatem być wysoce wrażliwy na zainteresowania dziecka, jego zdolności i umiejętności, które rozwijają się w toku interakcji, i umieć ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od dziecka w celu oceny, jakie rodzaje wsparcia są właściwe w danym momencie”⁵.

Według Marii Przychodzińskiej-Kaciczak uzdolnienia muzyczne warunkowane są wieloma czynnikami: wrodzoną muzykalnością, cechami psychicznymi, wpływami najbliższego otoczenia - rodziny, szkoły, przedszkola oraz tym, w jaki sposób muzyka jest dziecku w czasie nauki przedstawiona⁶. Teorią uzdolnień muzycznych zajmowali się także Rosamund Shuter-Dyson i Clive Gabriel. Wyróżniają oni dwa rodzaje czynników niezbędnych, ich zdaniem, by można było mówić o uzdolnieniach muzycznych:

1. pierwszego rzędu - słuchowy (wyobrażenia muzyczna, kinestetyczny czynnik rozwoju percepcji wysokości, słuch harmoniczny, rozróżnienie tonalne, doświadczenie, uzdolnienie rytmiczne,

biorąc udział także w życiu kulturalnym (filharmonie, muzea, teatry, festiwale itp.).

⁵ H.R. Schaffer, *Wczesny rozwój społeczny* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań, s.120.

⁶ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1974, s. 14.

wysokość dźwięku i pamięć melodyczną, zmiany wysokości dźwięku i ich zapamiętywanie, rytm i pamięć melodyczną, tempo, metrum, ruch melodyczny, zmiany dynamiki, frazowanie);

2. drugiego rzędu - percepcję słów, ostrość słuchu, inteligencję.

Według autorów istnieją dowody potwierdzające związek uzdolnienia muzycznego z innymi zdolnościami artystycznymi oraz zdolnościami matematyczno-przestrzennymi⁷.

Zajęcia muzyczne, zdaniem wielu badaczy, mogą nie tylko rozwijać zdolności muzyczne, ale oddziałują też na poziom inteligencji, na wrażliwość emocjonalną, przyczyniają się do rozwoju kompetencji językowych, pamięci, do rozwoju ruchowego czy zdolności matematycznych⁸. Przykładowo, według badań przeprowadzonych przez Ewę Zwolińską „u dzieci w wieku od 4 do 6 lat poddawanych edukacji muzycznej odnotowano poprawę umiejętności związanych z uwagą, umiejętnościami wzrokowo-przestrzennymi oraz umiejętnościami liczenia”⁹. Autorka przekonuje także, iż „poczucie rytmu ułatwia nauczanie się sylabizowania, szczególnie dłuższych słów, wiele dzieci sprawniej liczy dzięki pewnym rytmizowanym wzorcom, takim jak tabliczka mnożenia, lub lepiej zapamiętuje tekst np. wiersza”¹⁰.

⁷ R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1986, s. 103.

⁸ Zob. A. North, D. Haregraves, *The Social and Applied Psychology of Music*, New York 2008; Costa-Giomi E., *The Effects of Tyree Years of Piano Instructions on Children's Cognitive Development*, „Journal of Research in Music Education” 1999, Nr 47; W.F. Thompson, E.G. Schellenberg, G. Husian, *Decoding Speech Prosody: Do Music Lessons Help?*, „Emotion” 2004, Nr 4; M. Suświłło, *Inteligencja muzyczna - główne podejścia i modele badawcze* [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015; S. Anvari, L. Trainor, J. Woodside, B.A. Levy, *Relations among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading in Preschool Children*, „Journal of Experimental Child Psychology” 2002, nr 83; A.S. Chan, Y.C. Ho, M.C. Cheung, *Music Training Improves Verbal Memory*, „Nature” 1998, Nr 396; J.W. Davidson, J.S. Correia, *Body movement* [w:] *The Science & Psychology of Music Performance*, R. Parncutt, G. E. McPherson red., New York 2002.

⁹ E.A. Zwolińska, *Sens umuzykalniania. O celowości edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2016, s. 144.

¹⁰ E. A. Zwolińska, *Edukacja muzyczna małego dziecka* [w:] *Wybrane problemy*

Michał Kierzkowski z kolei, przeprowadził badania, których istotą była ocena wpływu, jaki wywiera regularne uczestnictwo w zajęciach muzycznych, na wybrane aspekty rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. Zgromadzone przez niego dane wskazały, że „systematyczna stymulacja muzyczna pełni istotną funkcję w rozwoju muzycznym, przyczynia się do wzrostu integracji percepcyjno-motorycznej i pamięci słuchowej oraz zwiększa sprawność motoryczną rąk”¹¹.

Wiesława Sacher, której zdaniem „uzdolnienia artystyczne to wrodzona i wyuczona łatwość osiągania lepszych niż przeciętne wyników w jakimś rodzaju aktywności i działalności artystycznej”¹² wraz z zespołem przeprowadziła badania, będące próbą opisu emocjonalności dzieci w związku z ich aktywnością artystyczną w przedszkolu. Wzięto pod uwagę: uzdolnienia muzyczne, językowo-teatralne, ruchowo-taneczne i plastyczne. Analizując uzdolnienia muzyczne skupiono się na następujących elementach:

1. Dziecko chętnie śpiewa, gra na instrumentach,
2. Szybko uczy się nowej piosenki,
3. Śpiewa czysto (w kontekście możliwości ze względu na wiek),
4. Łatwo zapamiętuje rytmy i melodie,
5. Z łatwością i szybko włącza do swojej mowy poznane terminy muzyczne,
6. Zadania muzyczne wykonuje bardzo dobrze i w krótszym czasie niż inne dzieci,
7. Potrafi improwizować w charakterystyczny dla starszego wieku sposób (tworzy melodie bardziej skomplikowane niż sami rówieśnicy),
8. Odtwarza trudniejsze interwały głosem (w zależności od wieku),

edukacji dzieci w przedszkolu i szkole, red. J. Andrzejewska, S. Guz, Lublin 2005, s. 168.

¹¹ M. Kierzkowski, *Rola zajęć muzycznych w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, tom 16, nr 2, s. 83-96.

¹² *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*, W.A. Sacher, red. Kraków 2001, s. 20, 29.

9. Odtwarza dłuższe i bardziej skomplikowane rytmy,
10. Potrafi samodzielnie ułożyć prosty akompaniament z dźwiękó-gestów lub na instrumencie uwzględniając puls metryczny.

Uwzględniając uzdolnienia ruchowo-taneczne skupiono uwagę, między innymi na tym: czy dziecko chętnie porusza się do muzyki, szybko potrafi nauczyć się nowych ruchów i kroków, czy jego ruchy są płynne i skoordynowane, czy łatwo zapamiętuje następstwa ruchów, pojęcia i polecenia podczas zajęć, odtwarza z pamięci dłuższe niż inne dzieci fragmenty układów ruchowych lub tańca i czy potrafi samodzielnie ułożyć ruch lub krok do muzyki z uwzględnieniem jej charakteru.

Jak wynika z badań (17-tu raportów): zajęcia muzyczne i ruchowo-taneczne dominują nad językowo-teatralnymi i plastycznymi. Zajęcia muzyczne (we wszystkich formach) zajmują najwięcej miejsca w przedszkolnej edukacji artystycznej (około 90 minut tygodniowo).

Prowadząc systematycznie dwa razy w tygodniu zajęcia umuzykalniające, obserwując dzieci przedszkolne i ich działania a także biorąc pod uwagę opinie nauczycieli, potwierdzić mogą prawdziwość powyższych wyników własnymi doświadczeniami¹³. Nietrudno zauważyć, iż tak kompleksowy charakter zajęć umuzykalniających może stanowić przyczynek do wzmożonej stymulacji rozwoju ogólnego dziecka.

Muzyka wywołuje u dzieci potrzebę ruchu

Aktywne uczestnictwo w zajęciach muzyczno-ruchowych kształci spostrzegawczość, szybkość reakcji, dyscyplinę, doskonałą się dzięki niemu poszczególne czynności ruchowe jak zręczność, wytrzymałość, siła a także odwaga i kreatywność dziecka przedszkolnego. Rytm muzyczny, tempo, dynamika są tymi elementami przeżywanych przez dziecko w ćwiczeniach muzyczno-ruchowych, które

¹³ L. Kataryńczuk-Mania, *Aktywność wokalna dzieci przedszkolnych. Pilotażowy rekonesans diagnostyczny* [w:] *Wybrane problemy badań naukowych w zakresie edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Bielsko-Biala, 2010; L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.

znajdują czuły rezonans w całym systemie mięśniowym¹⁴. Tempo ćwiczeń, liczba powtórzeń i częstotliwość ruchu jest dyktowana improwizowaną przez nauczyciela muzyką, co pozwala na dostosowanie tych parametrów do indywidualnych możliwości ćwiczącej grupy¹⁵. Ważne jest by wypracować u dzieci nawyk utrzymania prawidłowej postawy ciała i aby ten nawyk utrwałać w codzienności przedszkolnej.

W rytmice stosuje się podstawowe formy ruchu, takie jak: ruch lokomocyjny (polega na zginaniu i prostowaniu kończyn lub ich części, w kole), ruchy obrotowe (np. ruchy wokół własnej osi, które wymagają utrzymania równowagi podczas ruchu odbywającego się na jednej nodze i dużej stabilności kręgosłupa), ruchy tułowia (zależą od sprawności i siły mięśni grzbietu, klatki piersiowej, brzucha, od wydolności układu kostno-stawowego), rąk (zginanie i prostowanie, ruch obrotowy, przywodzenie i odwodzenie z udziałem grup mięśni, stawów, ścięgien), głowy (zależą od pracy odcinka szyjnego kręgosłupa).

W praktyce rytmicznej wykorzystuje się chód (chód od palców bez akcentu, całą płaszczyzną stopy, tyłem, bokiem, na palcach, z uginaniem lub bez uginania kolan, na piętach, w przysiadzie, z pogłębionym sprężynowaniem), bieg (biegi są lekkie, z unoszeniem kolan lub z wymachem nóg do tyłu), skoki z ich odmianami (obunóż, skrzyżne, na jednej nodze, przeskok i podskoki zmienne). Ruchy obrotowe wykonuje się dookoła osi swobodnych i ustalonych. „Zestaw wymienionych ruchów uzupełniają ćwiczenia rak, dłoni, chwytów i rzutów a także sprężynowanie i ruchy wahadłowe oraz ruchy głową w przód, tył, na boki oraz krążenia”¹⁶. Ćwiczeniami wytrzymałościowymi poprzedza się realizację ruchów lokomocyjnych, obrotowych, sprężynowych i wahadłowych.

Istotna jest pozycja stojąca przyjmowana w realizacji zadań muzycznych. Stanie z nogą przygotowaną do ruchu umożliwia

¹⁴ E. Szatan, *Wykorzystanie dalcrozowskich ćwiczeń rytmicznych w korekcji ruchu* [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002, s. 154.

¹⁵ Ibidem, s. 154.

¹⁶ Ibidem, s. 156.

precyzyjne rozpoczęcie chodu, biegów, skoków. Ta pozycja stwarza odpowiednie warunki do ćwiczenia koordynacji pracy nóg, rąk i głowy (m.in. chodzenia z klaskaniem, wyrażania metrum lub rytmu ruchami taktowania). Wyczekiwanie w bezruchu wskazuje pauzę w muzyce. Z kolei pozycja stojąca na dwóch nogach umożliwia swobodne oddychanie, także śpiewanie.

Z pozycji siedzących wymienić należy: siad skrzyżny i klęczny (ułatwiają korekcję ustawienia barków, tułowia i głowy), prosty, rozkroczny i skulny (sprzyjają kyfotycznemu ustawieniu kręgosłupa, co skraca czas utrzymania ciała w wyproście¹⁷).

W programach przedszkolnych podkreśla się znaczącą rolę ruchu z muzyką a także potrzebę aktywności twórczej dzieci. Szczególną uwagę poświęca się ćwiczeniom oddechowo-dykcyjnym, rytmicznym, ruchowym, orientacyjno-porządkowym, inhibicyjno-incytacyjnym, dialogom rytmiczno-melodycznym czy ilustracji ruchowej piosenki lub utworu muzycznego. Zalecane są swobodne improwizacje głosowe, ruchowe, zwłaszcza proste formy taneczne, inspirujące między innymi dla zabaw teatralnych. Ćwiczenia muzyczno-ruchowe dostarczają dodatkowych bodźców i energii. Zaspokajają u dzieci naturalną potrzebę ruchu i pobudzają wyobraźnię a także twórczość ruchową. Na uwagę zasługują zabawy ze śpiewem, rytmiczne, taneczne, inscenizowane (zazwyczaj treść piosenki ilustrowana jest dowolnymi ruchami o charakterze naśladowczym (Wielkie pranie, Idzie Grześ, Miś z laleczką)¹⁸.

Odpowiedni dobór muzyki stanowi w istocie niezbędny warunek dla uzyskania dobrego stanu psychofizycznego dziecka. Muzyka pełna temperamentu, żywa pobudza do aktywności ruchowej, usuwa stan zmęczenia, ospałości (np. Uwertura do opery „Tannhausera” Ryszarda Wagnera, „Dziki jeździec” z „Albumu dla młodzieży” op.68, Roberta Schumanna, „Lot trzmiela” Mikołaja

¹⁷ Szerzej: J. Majewska, A. Majewski, *Psychomotoryka empowermentu i sztuka. Sztuka w psychomotoryce* [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra - Skarbona, 2017, s. 276.

¹⁸ Szerzej: L. Kataryńczuk-Mania, *Miejsce i znaczenie zabaw muzyczno-ruchowych w edukacji przedszkolnej* [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. A. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Toruń 2014, s. 206-217.

Rimskiego-Korsakowa, „Oberek” Grażyny Bacewicz i in.). Słuchając muzyki dzieci uczą się rozróżniać i klasyfikować dźwięki, odgłosy, dostrzegając piękno i bogactwo dźwiękowe, które łączą z ruchami ciała (improwizacje ruchowe). Dzięki stosowaniu muzyki z wyraźnie zaznaczonym rytmem synkopowanym może być likwidowanie uczucie strachu, niepewności u dzieci, itp.

Jak podkreślają badacze rozwoju muzycznego pod koniec wieku przedszkolnego dzieci potrafią:

- odróżniać dźwięk od ciszy i zareagować, gdy muzyka się rozpoczyna lub kończy,
- reagować na: nagły hałas, zmiany dynamiki (cicho-głośno), a potem na stopniowe natężenie dźwięku, muzykę powolną i szybką, następnie stopniowanie tempa, zmiany wysokości (wysoko-nisko, w górę-w dół), różnice między instrumentami, źródłami dźwięku, charakter dźwięku (ciężki, lekki, skaczący, kołyszący, spokojny itp.), rozróżniać powtórzenie od kontrastu (melodie, dźwięki, rytmy, charakter ruchu, rytmy słów), używać twórczo instrumentów do naśladowania dźwięków z otoczenia, improwizować, wykorzystując przyswojony materiał¹⁹.

Wiele o łączeniu muzyki z ruchem mówił Emil Jagues-Dalcroze. Poprzez opracowane przez siebie ćwiczenia starał się kształcić wrażliwość muzyczną, ujawniać predyspozycje słuchowe i stymulować ich rozwój²⁰. Proponował ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne, których celem jest świadome pobudzanie i hamowanie reakcji ruchowych, co korzystnie wpływa na szybkość reakcji psychomotorycznych, rozwija koncentrację, samoopanowanie, orientację przestrzenną, podzielność uwagi, pamięć²¹.

¹⁹ Por. Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków 1988, s.17-18; A. Górniok-Naglik, *Rozwój muzyczny dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków; M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska i H. Kotarska, Warszawa 1990, s.39; B. Bonna, *Muzyka we wczesnym dzieciństwie* [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, red. B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska, Toruń 2003, s. 27.

²⁰ E. Szatan, *Wykorzystanie dalcrozowskich ćwiczeń ...*, op. cit., s. 153.

²¹ Interesujące poglądy omawiające koncepcję założeń dalcrozowskich

Integracja muzyki i ruchu obecna jest w poglądach orffowskich. Gertruda i Karol Orff akcentowali ściśle powiązanie muzyki i ruchu, a czynności naśladowania, odpowiedzialność za ruch uznali za znaczące zwłaszcza w uspołecznianiu dziecka. Chodzenie, klaskanie, bieganie przechodzą w koncepcji Orffa w czynności zorganizowane rytmicznie, do których dołączony zostaje akompaniament na instrumentach perkusyjnych²².

Muzyczny charakter integracji. Funkcja muzyki w zintegrowanym systemie edukacji przedszkolnej

Integracja w odniesieniu do pedagogiki przedszkolnej traktowana jest bardzo szeroko. Funkcja muzyki w tym przypadku może być rozpatrywana w dwóch aspektach:

- pierwszy dotyczy rozwoju psychicznego dzieci i wiąże się ze stwarzaniem warunków rozwojowych (rozwój: umysłowy, emocjonalny, społeczny, fizyczny, zdrowotny),
- drugi ma charakter wychowawczo-dydaktyczny (ukazuje płaszczyzny i formy, które umożliwiają łączenie treści zajęć muzycznych z treściami innych dziedzin wychowania w przedszkolu).

Opracowując materiały dla przedszkolaków nauczyciel przedszkola może wyłonić pewne tematy, wokół których będzie się koncentrowała praca z dziećmi. Dla przykładu: tematyka *Zjawiska akustyczne*, może przewijać się w różnych obszarach aktywności dziecka, począwszy od zadań muzycznych (np. ćwiczenia słuchowe: co słyszać wokół nas; czyje odgłosy słyszymy; rozróżnianie dźwięków o różnej wysokości), poprzez poprawną wymowę (artykułowanie dźwięków, naśladowanie odgłosów, dźwięczność mowy i śpiewu), poznawanie środowiska społeczno-przyrodniczego (poszukiwanie dźwięków w przyrodzie ożywionej i nieożywionej, dźwięki pór

znajdziemy w publikacjach: M. Brzozowskiej-Kuczkiewicz pt. *Emil Jagues-Dalcroze i jego Rytmika*, Warszawa 1991 oraz niemieckich autorek: R. Klöppel i S. Vliex *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1994.

²² Por. U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci. Umuzycznienie według koncepcji Carla Orffa*, Warszawa 1992; J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998.

roku itp.), edukację matematyczną (zagadki, np. ile było dźwięków krótkich a ile długich, rytmizowanki, wyliczanki, porządkowanie grup instrumentów itp...), plastyczną (malowanie dźwięków z zastosowaniem różnych technik ekspresji), techniczną (wykonywanie niekonwencjonalnych instrumentów muzycznych i odtwarzanie ich brzmienia, tzw. laboratorium dźwiękowe), a także aktywność fizyczną (przedstawianie ruchem zjawisk akustycznych, np. burza, wiatr, grzmot itp.).

Wszystkie formy umuzykalnienia realizowane w przedszkolu (śpiew i ćwiczenia mowy, ruch z muzyką, słuchanie muzyki, gra na instrumentach, tworzenie muzyki) łączone z różnymi treściami i celami wychowawczymi uczą dzieci dyscypliny, utrzymywania porządku, współżycia w grupie. Liczne zabawy i ćwiczenia muzyczne stanowią okazję do uświadomienia dzieciom wartości koleżeństwa, dobroci, sprawiedliwości, uczą przestrzegania form grzecznościowych a także budzą szacunek do symboli narodowych. Uroczystości przedszkolne, improwizacje muzyczno-ruchowe, piosenki mogą sprzyjać wzmocnianiu więzi emocjonalnej z rodziną i kształtowaniu współuczestnictwa dziecka w życiu rodzinnym (dzieci naśladują np. domowe prace porządkowe, zawód wykonywany przez rodziców).

Ważnym aspektem pracy artystycznej jest przygotowanie nauczyciela, w tym istotne są jego umiejętności komunikacyjne, które zdaniem Marzenny Magdy-Adamowicz „obejmują przekazy werbalne, niewerbalne, empatię, czynne słuchanie i język akceptacji”²³, a także wiedzę, umiejętności pedagogiczne i postawy. W wielu przedszkolach zorganizowane zajęcia umuzykalniające prowadzą specjaliści edukacji muzycznej, którzy uczą muzyki „na żywo”. Akompaniując dzieciom, wspomagają pracę nauczycieli przedszkola w organizowaniu uroczystości (repertuar piosenek dostosowany do możliwości dzieci, przygotowanie układów choreograficznych tańców, elementarna nauka gry na instrumentach), w przygotowywaniu dzieci do udziału w konkursach, festiwalach a przede wszystkim w stawianiu diagnozy odnośnie umiejętności muzycznych i terapii muzycznej.

Konkludując należy podkreślić, iż zajęcia muzyczne prowadzone

²³ M. Magda-Adamowicz, *Komunikacja w edukacji dziecka* [w:] *Obraz edukacji dziecka w Polsce i na Ukrainie*, red. M. Nyczaj-Drag, [Będzin] 2015, s. 94-95.

w przedszkolu stanowią istotny element systemu wychowania i nauczania, stwarzają możliwości integracji w obszarze treści, celów, metod pracy odgrywając istotną rolę we wszechstronnym rozwoju dziecka, a także będąc ważnym narzędziem w procesie wychowania. Muzyka i muzykowanie są po to, by dać dzieciom szansę przeżywać wszystkimi zmysłami, sprawiać radość, stanowić ważną część naszej kultury i przyszłości.

O tym, czy muzyka znaczy coś dla człowieka, czy ktoś ją lubi, czy dzięki niej jego życie staje się bogatsze i szczęśliwsze, w znacznym stopniu decydują wrażenia z okresu, gdy dziecko rozwija swoje zdolności. Rozwija je zaś dzięki temu, że w bliższym i dalszym otoczeniu uczy się słuchać muzyki, odkrywać ją, porównywać, poznawać i kochać²⁴.

Bibliografia

Andrychowska-Biegacz J., *Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych*, Rzeszów 2000.

Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat, red. W.A. Sacher, Kraków 2001.

Anvari S., Trainor L., Woodside J., Levy B.A., *Relations among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading in Preschool Children*, „Journal of Experimental Child Psychology” 2002, nr 83.

Bonna B., *Muzyka we wczesnym dzieciństwie* [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, red. B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska, Toruń 2003.

Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jagues-Dalcroze i jego Rytmika*, Warszawa 1985.

Chan A.S., Ho Y.C., Cheung M.C., *Music Training Improves Verbal Memory*, „Nature” 1998, Nr 396.

Costa-Giomi E., *The Effects of Tyree Years of Piano Instructions on Children's Cognitive Development*, „Journal of Research in Music Education” 1999, Nr 47.

Davidson J.W., Correia J.S., *Body movement* [w:] *The Science & Psychology of Music Performance*, red. R. Parncutt, G. E. McPherson, New York 2002.

Ferenz K., *Společné kontexty fundamentalnej edukacji kulturalnej* [w:] *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2002.

Gazzaniga M.S., *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Sopot 2011.

Gordon E.E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.

Gordon E.E., *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, Gdańsk 2016.

²⁴ H. Regner, *Nasze dzieci i muzyka*, Warszawa 1995, s. 5.

- Grusiewicz M., *Stale dyskursy pedagogiki muzycznej* [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. A. Michalski, Gdańsk 2012.
- Górniok-Naglik A., *Rozwój muzyczny dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- Hannaford C., *Zmysłne ruchy, które doskonala umysł*, Warszawa 1998.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży - ich poziom, rozwój, uwarunkowania*, Warszawa 1997.
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.
- Kataryńczuk-Mania L., *Aktywność wokalna dzieci przedszkolnych. Pilotażowy rekonesans diagnostyczny* [w:] *Wybrane problemy badań naukowych w zakresie edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2010.
- Kataryńczuk-Mania L., *Miejsce i znaczenie zabaw muzyczno-ruchowych w edukacji przedszkolnej* [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Toruń 2014.
- Kataryńczuk-Mania L., *Odkrywać świat muzyki. Nowe trendy w elementarnej edukacji muzycznej* [w:] *Muzyka, plastyka i teatr w edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. E. Grygar, I. Polak, Wrocław 2016.
- Kierzkowski M., *Rola zajęć muzycznych w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, tom 16, nr 2, s.83-96
- Klöppel R., Vliex S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.
- Ławrowska R., *Samoświadomość, tożsamość kulturowa i komunikatywność jako funkcje edukacji muzycznej dziecka* [w:] *Kultura - aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008.
- Magda-Adamowicz M., *Komunikacja w edukacji dziecka* [w:] *Obraz edukacji dziecka w Polsce i na Ukrainie*, red. M. Nyczaj-Draż, 2015.
- Majewska J., Majewski A., *Psychomotoryka empowermentu i sztuka. Sztuka w psychomotoryce* [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra - Skarbona, 2017.
- Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska i H. Kotarska, Warszawa 1990
- North A., Haregraves D., *The Social and Applied Psychology of Music*, New York 2008.
- O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, red. E. Czerniawska, Warszawa 2012.
- Pinker S., *Tabula rasa: spory o naturę ludzką*, Sopot 2012.
- Podlipniak P., Przybysz P., *Sztuka, mózg, muzyka: perspektywy neuroestetyki muzyki* [w:] *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, A. Fołtyń, P. Podlipniak,

- P. Przybysz, H. Wiszniewska, Poznań 2013.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1974.
- Regner H., *Nasze dzieci i muzyka*, Warszawa 1995.
- Schaffer H.R., *Wczesny rozwój społeczny* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1986.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Muzyka dla dzieci. Umuzykalnienie według koncepcji Carla Orffa*, Warszawa 1992.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998.
- Standardy edukacji kulturalnej*, A. Białkowski, red., Warszawa 2008.
- Suświłło M., *Inteligencja muzyczna - główne podejścia i modele badawcze* [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015.
- Szatan E., *Wykorzystanie dalcrozowskich ćwiczeń rytmicznych w korekcji ruchu* [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.
- Thompson W.F., Schellenberg E.G., Husian G., *Decoding Speech Prosody: Do Music Lessons Help?*, „Emotion” 2004, Nr 4.
- Uchyla-Zroski J., *Śpiew jako wartość osobowa dziecka, Tom 1: Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*, Katowice 2015.
- Zdolności muzyczne dzieci w wieku 5-13 lat w opinii nauczycieli a wyniki badań testowych*, red. W.A. Sacher W.A, Mysłowice 2004.
- Zwolińska E., *Edukacja muzyczna małego dziecka* [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.
- Zwolińska E.A., *Sens umuzykalniania. O celowości edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2016.

Streszczenie

Autorka w artykule podkreśla ważność jakości edukacji muzycznej w codzienności przedszkolnej. Muzyka niesie ze sobą wartości kulturowe, poznawcze, wspomaga rozwój dziecka, rozwija jego zdolności, zainteresowania. Potwierdzeniem są badania wielu znakomitych pedagogów i psychologów, którzy wskazują na potrzebę aktywności muzycznej dzieci. Dlatego też - co jest głównym przesłaniem artykułu - więcej uwagi należy poświęcić muzyce w systemie edukacji przedszkolnej.

Słowa kluczowe: kultura muzyczna, edukacja muzyczna, zdolności i zainteresowania muzyczne dzieci

Abstract

The author in the article emphasises the importance of the quality of music education in the pre-school routine. Music brings cultural and cognitive values, supports the development of the child, develops his or her abilities, interests. Researches conducted by many excellent pedagogues and psychologists confirms the importance of music and the constant need for children's musical activity. The main purpose of the article is to point out, that music should be much more appreciated in the pre-school education system.

Key words: musical culture, musical education, musical abilities and interests of children

Amelia Golema

Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu

Wybrane elementy kierowania oraz edukacji muzycznej a rozwój dziecka

Guidance and music education in child's development

Wprowadzenie

Powszechnie wiadomo, że szeroko rozumiana edukacja muzyczna ma nieoceniony wpływ na rozwój człowieka. Już w okresie starożytnym Arystoteles dostrzegał, że muzyka *wpływa na uszlachetnienie obyczajów*¹. Platon zaś precyzyjnie dookreślał znaczenie poszczególnych skal² w edukacji i wychowaniu młodego człowieka, dodając, że istnieją skale niezwykle pomocne w procesie nauczania, jak również zupełnie zbędne, których według niego mogłoby w ogóle nie być.

¹ Arystoteles, *Polityka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.

² Skala - zbiór co najmniej 2 dźwięków, tworzących w ramach każdej oktawy stały układ stosunków interwałowych; wzorowane na nazwach starogreckich gatunków oktaowych, np. w szeregu diatonicznym: c, d, e, f, g, a, h, c, d, e, f, g itd. — s. dorycka zaczynała się od dźwięku d, frygijska od e, lidyjska od f, miksolidyjska od g, jońska od c, eolska od a. Z dwóch ostatnich wywodzą się podstawowe skale dominujące w muzyce europejskiej od około połowy XVII do początku XX wieku (określane jako system dur - moll), a mianowicie s. durowa (majorowa), o układzie interwałów: 1-1-1/2-1-1-1-1/2 (gdzie 1 to cały ton, a 1/2 to półton), oraz s. molowa (minorowa), w swej odmianie naturalnej (s. molowa naturalna) o układzie interwałów: 1-1/2-1-1-1/2-1-1. Za: *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 1995, s. 814.

Harmonie płacziwe³ (...) należy usunąć. Bo nie przydają się nawet kobietom, które mają być jak się należy, a coś dopiero mężczyznom. (...) przydadzą się na coś w zastoso-
waniu do ludzi (...) tylko dorycka i frygijska. (...) Te dwie tonacje: głos człowieka, który
ma siłę i czegoś chce, w szczęściu czy w nieszczęściu, głosy rozważi i męstwa pozostaw,
a będzie bardzo pięknie⁴.

Współczesne badania z zakresu psychologii rozwoju, psychologii muzyki, jak również biologii, czy neurologii pozwalają obserwować, analizować oraz przewidywać wpływ poszczególnych elementów dzieła muzycznego oraz edukacji muzycznej na rozwój dziecka nawet w okresie prenatalnym. W konsekwencji tworzone są liczne projekty, zajęcia umuzykalniające oraz programy nauczania skierowane nie tylko do dzieci w wieku przedszkolnym, ale również do niemowląt oraz matek w ciąży. Powszechna wiedza społeczna w tym zakresie jest coraz większa, co przejawia się rosnącym zainteresowaniem rodziców małych dzieci dodatkowymi zajęciami muzycznymi. O ile fakt coraz liczniejszych możliwości wczesnej edukacji muzycznej napawa optymizmem, to higiena przestrzeni dźwiękowej i świadomość rodzicielska w tym zakresie pozostawia wiele do życzenia.

W tytule tej pracy zostały wykorzystane dwa określenia odnoszące się do przestrzeni muzycznej w życiu dziecka: kierowanie oraz edukacja. Taki podział proponuje amerykański muzyk, pedagog i psycholog muzyki Edwin Gordon. Pojęcie kierowania definiuje jako ustrukturyzowaną bądź nieustrukturyzowaną formę kontaktu dziecka z kulturą, która ma charakter nieformalny. Edukacja muzyczna według Gordona jest już działaniem sformalizowanym, do którego dziecko powinno być przygotowane wcześniejszym właściwym kierowaniem⁵. Ze względu na fakt, że w niniejszej pracy znajdują się odniesienia i refleksje dotyczące zarówno roli rodziców jak i nauczycieli w rozwoju dziecka, terminy te różnicują jakość działań, nie umniejszając wartości żadnego z nich.

³ Mowa o skali miksolidyjskiej i syntonolodyjskiej.

⁴ Platon, *Państwo*, Kęty 2006, s. 96-97.

⁵ E. Gordon, *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, Gdańsk, 2015, s. 13.

Słuchanie: przestrzeń dźwiękowa i muzyka

Między dwunastym a szesnastym tygodniem życia płodowego dziecko posiada w pełni wykształcony zmysł słuchu. Słyszy i słucha. Ucho oraz układ kostny przez odbierane drgania reagują na rzeczywistość dźwiękową. Dziecko słyszy dźwięk przejeżdżającego pociągu, włączony telewizor, jak również muzykę, której słucha jego mama. Wprawdzie nie uczestniczy w pełni, w okresie prenatalnym nie wyrazi swojej opinii w sposób werbalny na temat otaczających dźwięków, nie mniej odbiera i w określony sposób na nie reaguje. Ostatni trymestr ciąży stanowi szczególnie interesujący okres, w którym można zaobserwować jak dziecko funkcjonuje w akustycznej przestrzeni. Można w tym celu wykorzystać zarówno sam poziom aktywności ruchowej w stosunku do określonych dźwięków i muzyki, który może matka poddać analizie, bez konieczności używania dodatkowego sprzętu, jak również nieinwazyjne narzędzie do diagnostyki obrazowej, jakim jest ultrasonograf (USG).

Dzięki przeprowadzonym badaniom i obserwacjom⁶ wiadomo, że dziecko w okresie prenatalnym słyszy dźwięki powyżej 40dB⁷. Prenatalnej pamięci muzycznej dowodzą eksperymenty potwierdzające, że muzyka prezentowana w ostatnim trymestrze ciąży pozostaje w pamięci dziecka również po narodzinach⁸. Również w okresie prenatalnym można zaobserwować załóżki preferencji muzycznych. Badania bliźniąt dwujajowych będących jeszcze w łonie matki wskazują na fakt, że ta sama muzyka powoduje różne reakcje ruchowe⁹.

Doświadczenia muzyczne oraz jakość przestrzeni dźwiękowej od najwcześniejszych miesięcy po urodzeniu mają znaczenie nie tylko

⁶ A.Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 66.

⁷ Przyjmuje się, że normalna rozmowa jest na poziomie natężenia ok.40dB. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) podaje zalecany dopuszczalny poziom hałasu w środowisku w porze dziennej na poziomie 50dB.

⁸ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 55.

⁹ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka...*, op. cit., s. 32.

dla rozwoju muzycznego, ale również emocjonalnego, społecznego i poznawczego dziecka. Każdy z obszarów można stymulować tak, aby w wyniku obserwacji, właściwie towarzyszyć i wspierać jego rozwój. Kołysanka śpiewana przez matkę może mieć znaczenie dla wzrostu poczucia bezpieczeństwa, szczególnie wśród niemowląt, jak również modulować nastrój: dziecko uspokaja się, przestaje płakać lub zasypia. Stały repertuar muzyczny, który stanowi tło muzyczne dla podejmowanych aktywności w ciągu dnia, takich jak na przykład wspólna gimnastyka z osobą dorosłą, rytmizuje działania, wpływa na procesy pamięciowe, rozwija koordynację słuchowo-ruchową. Odpowiednio dobrana muzyka, słuchana przed zaśnięciem, pozwala na płynne przejście ze stanu aktywności w stan odpoczynku.

Nie bez znaczenia pozostaje obszar jakości dźwięków słuchanych przez dzieci. Innym doświadczeniem jest naturalne brzmienie instrumentu, innym zaś dźwięk odtworzony, na przykład z płyty CD, odtwarzacza MP3 czy komputera. Pełniejszych wrażeń słuchowych dostarczy koncert orkiestry symfonicznej na żywo niż wysłuchany z płyty. Edwin Gordon, odnosząc się do edukacji muzycznej niemowląt i małych dzieci, zwraca uwagę na sposób budowania środowiska muzycznego. Im więcej doświadczeń związanych z dźwiękiem i głosem naturalnym, tym lepiej dla rozwoju dziecka. Porównuje to do procesu nabywania języka: pożądane jest, aby uczyć się języka w sposób naturalny, przez bezpośredni kontakt. Podobnie z muzyką: inaczej, jeżeli dziecko ma możliwość jednoczesnego zaangażowania zmysłu wzroku, słuchu i dotyku. Obejrzenie, usłyszenie i dotknięcie instrumentu pozwala na zaangażowanie kilku zmysłów jednocześnie, co przekłada się na rozwój procesów poznawczych. W badaniach z zakresu neurobiologii rozwojowej mówi się o tzw. ucieleśnieniu (ang. *embodiment*) procesów myślowych, jako kluczowym dla rozwoju poznawczego człowieka¹⁰.

O wiele ważniejsze jest to, że ciało bierze bezpośredni udział w zapisywaniu śladów pamięciowych w niżej rozwiniętych obszarach kory mózgowej i że wszystkie „wyższe” zdolności umysłowe mogą rozwinąć się w odpowiednich partiach mózgu wyłącznie dzięki powstałym wcześniej śladom na jego niższych płaszczyznach. Wiadomo ponadto,

¹⁰ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013, s. 146-148.

*że ślady pamięciowe zachowują względnie dużą stabilność; krótko mówiąc – to, co raz zapisane, raczej już się nie zmienia*¹¹.

W kształtowaniu właściwych postaw w odniesieniu do słuchania muzyki znaczenie ma również pojęcie ciszy. W uproszczonej definicji pauzy muzycznej używa się właśnie słowa „cisza”. Pauza to cisza w muzyce, czas aby wybrzmiało wcześniejsze doświadczenie akustyczne lub możliwość przygotowania się na kolejne. Dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego, społecznego i poznawczego niezwykle istotna jest dbałość o ciszę. Szczególnie podczas odpoczynku, kiedy mózg w pewnym sensie powinien uporządkować wszystkie doświadczenia z minionego dnia, cisza i spokój mogą przełożyć się na jakość jego pracy. Sen, który jest niezbędny dla regeneracji organizmu, jest również potrzebny dla procesu tzw. konsolidacji, który dokonuje się w mózgu. Wtedy właśnie doświadczenia zmagazynowane w hipokampie, mają szansę zostać przeniesione do struktur korowych, czyli z małego i nietrwałego magazynu do pewnego i dużego, jakim jest kora mózgowa¹².

Śpiew: gaworzenie muzyczne, głosowe rytmizowanie

W obrębie pojęcia gaworzenia muzycznego Gordon wyróżnia tonalne i rytmiczne. Pierwsze z nich dotyczy podejmowania prób śpiewu korzystając z takiego głosu jak w mowie. Drugie – rytmiczne, związane z wydawaniem różnych dźwięków z jednoczesnym wykonywaniem ruchów bez utrzymania określonego tempa. Zarówno jeden, jak i drugi typ gaworzenia jest niezbędny do prawidłowego ukształtowania słuchowego słownika tonalnego oraz rytmicznego¹³. Umiejętność śpiewania oraz rytmicznej melorecytacji są powiązane, między innymi, z pracą aparatu mięśniowego oraz oddechowego. Jeśli zatem dziecko nie będzie motywowane do eksperymentowania w śpiewaniu czy melorecytacji, nie doświadczy w swoim środowisku „melodyjnego posługiwania się głosem”, a jedynie mowę, może to znacząco wpłynąć na zubożenie jego słownika wykonawczego

¹¹ Ibidem, s. 148.

¹² M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, Warszawa 2007, s. 99.

¹³ E. Gordon, *Teoria uczenia się* ... op. cit., s. 15-16.

w rozwoju muzycznym. Jak stwierdza Gordon, takie dzieci w momencie wejścia na drogę edukacji muzycznej *uczą się o muzyce. Pełne uczestniczenie w jej tworzeniu i wykonywaniu jest dla nich trudne*¹⁴.

Dlaczego śpiew jest zatem tak istotny? Czy jest potrzebny jedynie tym, którzy wiążą swoją przyszłość z zawodem muzyka? Czy należy śpiewać nawet jeśli intonacja pozostawia wiele do czynienia?

Głos ludzki to instrument który, odnosząc się do norm rozwoju, każdy człowiek posiada i od urodzenia wykorzystuje. Połączenie pracy aparatu głosowego i oddechowego tworzy dźwięki, którymi od pierwszych chwil dziecko komunikuje się ze światem. Mowa i śpiew w pierwszych latach życia płynnie się rozdziela, a dla rozwoju obu umiejętności niezwykle ważny jest zarówno trening, jak również prawidłowe wzorce. Mówiąc oraz śpiewając angażuje się jednocześnie procesy poznawcze związane między innymi z myśleniem, pamięcią czy uwagą. Zatem im lepiej dziecko mówi i śpiewa, tym większą ma możliwość pełnego wyrażania siebie oraz swoich emocji, doznań i przeżyć. Na szczególną uwagę w tej sytuacji zasługuje śpiew, liczne badania donoszą bowiem, że właśnie podczas śpiewania dokonują się istotne zmiany zarówno w obszarze biologicznego, jak i psychologicznego funkcjonowania człowieka.

Badania szwedzkiego zespołu doktora Bjorna Vickhoffa z uniwersytetu w Goeteborgu wskazują, że podczas śpiewania dochodzi do zmian tętna, które uwarunkowane są określonym repertuarem. Co więcej, tętno synchronizuje się (przyspiesza lub zwalnia) u wszystkich uczestników chóru. Najlepiej, jak podkreśla Vickhoff, synchronizują tętno wolne pieśni¹⁵. Poprzez śpiew dochodzi do wzrostu poziomu immunoglobulin typu A, odpowiedzialnych między innymi za prawidłowe funkcjonowanie układu odpornościowego¹⁶. Z ankiet przeprowadzonych wśród uczestników chórów wynika,

¹⁴ Ibidem, s. 17.

¹⁵ Za: *Serca biją zgodnym chórem*, dostęp on-line <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,396218,serca-bija-zgodnym-chorem.html> (stan z dnia 30 marca 2017).

¹⁶ S. Clift, G. Hancox, I. Morrison, B. Hess, G. Kreutz, D. Stewart, *Choral singing and psychological wellbeing*, „Journal of Applied Arts and Health” 2010, Volume 1, Number 1, s. 19-34, s. 20.

że śpiew moduluje nastrój, sprawia, że ludzie czują się szczęśliwsi. Zmiany, zarówno z biologicznego, jak i psychologicznego punktu widzenia, które dokonują się podczas śpiewania, skłaniają do refleksji, a jednocześnie sformułowania wniosku, że każdy człowiek posiada skuteczne narzędzie profilaktyki, autoterapii oraz terapii, jakim jest śpiew, pod warunkiem, że nauczy się z niego właściwie korzystać. Odpowiedni czas na naukę jest w pierwszych latach życia. Krytyczny okres rozwoju intonacji kończy się około 5-6 roku życia, a najlepszym wzorcem do naśladowania jest naturalny, słuchany na żywo głos żeński¹⁷. Obserwując rzeczywistość, w której dzieci w wieku przedszkolnym spędzają większość czasu, a zatem dom i przedszkole, ilość śpiewu obecna w tej przestrzeni, pozostawia niejednokrotnie wiele do życzenia. Wspólnie śpiewane piosenki z rodzicami zastępuje telewizor, komputer, w najlepszym przypadku odtwarzacz CD, w przedszkolu uczenie piosenek wynikających z programu nauczania niejednokrotnie przejmują sprzęt, zastępując żywy głos lub ewentualnie instrument.

Wśród rodziców małych dzieci oraz nauczycieli można spotkać deklaracje zapewniające, że nie będą śpiewać, ponieważ *stoń im na ucho nadepnął*. Do rozstrzygnięcia pozostaje zatem kwestia: nie śpiewam z powodu braku umiejętności, czy brakuje mi umiejętności ponieważ nie śpiewam. Zoltán Kodály, węgierski kompozytor i pedagog, jednoznacznie odnosi się do tego dylematu: jeśli od najmłodszych lat dziecko nie śpiewa, nie trenuje aparatu głosowego, to tym samym pozbawia się niezwykle istotnego narzędzia komunikacji i wyrażania siebie, a w konsekwencji nie potrafi śpiewać¹⁸.

Badania z zakresu biopsychologii wskazują, że rodzic, który śpiewa swojemu dziecku, nie tylko pozytywnie wpływa na siebie, ale również na swoje pociechy. Śpiewając, a jednocześnie uruchamiając przeponowo-żebrowy tor oddychania, dotlenia organizm, odżywia mózg, zwiększa poziom serotoniny, jednocześnie wzmacniając układ immunologiczny. Niemowlę, słysząc śpiewaną melodię przez jednego z rodziców, zwiększa częstotliwość ssania, lepiej zasypia, częściej

¹⁷ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia...*, op. cit., s. 37.

¹⁸ Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, Warszawa 2002, s. 69.

podejmuje aktywność głużenia, a następnie gaworzenia, co przekłada się na rozwój mowy i myślenia¹⁹. Odpowiedzialność za właściwe kierowanie rozwojem muzycznym dziecka leży po stronie rodziców, natomiast wspieranie tego procesu podejmują, czy też powinni podejmować nauczyciele, szczególnie w okresie przedszkolnym.

Rodzice nie muszą być ani amatorsko, ani profesjonalnie przygotowani do kierowania i wprowadzania dzieci w rozumienie muzyki, tak jak nie muszą być profesjonalnymi pisarzami, mówcami czy matematykami, aby skutecznie nauczyć je porozumiewania się i liczenia. Muzyka nie jest szczególnym darem ofiarowanym garście. Każdy człowiek ma jakieś możliwości jej rozumienia. Rodzice, którzy śpiewają z względnie prawidłową intonacją (...) nawet jeśli nie potrafią grać na żadnym instrumencie, dysponują podstawowym wyposażeniem do kierowania i umuzykalniania dzieci²⁰.

Wykonywanie muzyki: instrumentarium Orffa i szkoła muzyczna

Poddając analizie poszczególne elementy dzieła muzycznego²¹, rytm wymienia się jako ten, który najsilniej oddziałuje na człowieka. Wewnętrzne rytmy, do których można zaliczyć tętno czy oddech, odpowiadając na zjawisko psychorezonansu muzycznego, mogą dostrajać się do tej rzeczywistości rytmiczno-dźwiękowej, w której organizm uczestniczy. Drobne wartości rytmiczne, w połączeniu z przyspieszonym tempem, wpływają na zmiany tempa pracy organów wewnętrznych²². Ponadto rytm w sposób widoczny może wpływać na ciało. Poruszanie ręką, nogą czy głową w takt słuchanej piosenki jest zjawiskiem, nawet jeśli nie powszechnym, to takim, które można w życiu codziennym zaobserwować. Poruszanie się do muzyki stanowi nieodłączny, wynikający z natury element rozwoju

¹⁹ A. Jaroszyk, *Pozytywny wpływ muzyki na organizm człowieka: Noc Biologów w Poznaniu*, dostęp on-line <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398782,pozytywny-wplyw-muzyki-na-organizm-czlowiekanoc-biologow-w-poznaniu.html> (stan z dnia 30 marca 2017).

²⁰ E. Gordon, *Teoria uczenia...*, op. cit., s. 14.

²¹ Elementy dzieła muzycznego: rytm, melodia, harmonia, artykulacja, agogika, dynamika, kolorystyka. Za: *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 1995, s. 229.

²² E. Galińska, *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania* [w:] *Człowiek – muzyka – psychologia*, red. W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz, Warszawa 2000, s. 473-486.

muzycznego dziecka w pierwszych jego latach życia. Uginanie kolan, bujanie lub obrót wokół własnej osi to pierwsze naturalne reakcje dziecka na rytm zawarty w muzyce. W okresie poniemowlęcym, między 18 miesiącem a 3 rokiem życia, dziecko tańczy z wykorzystaniem tych prostych elementów. Wprawdzie nie jest w stanie jeszcze skoordynować ruchu ciała z określonym rytmem, nie mniej reaguje na zmiany tempa²³. Odczuwa muzykę i realizuje swoją interpretację ciałem, które w tym wieku stanowi niezwykle wartościowy instrument, równie bliski i naturalny jak śpiew. Im częściej dziecko doświadczy możliwości wykonania utworu swoim ciałem, im częściej będzie do tego zachęcane, motywowane, stymulowane, tym lepiej przygotuje się do kolejnego etapu, jakim jest gra na instrumentach, poczynając od instrumentarium Orffa. Modelowanie ruchu ciała, uwrażliwianie na zmiany zachodzące w muzyce, poruszanie się w przestrzeni nie tylko rozwija muzycznie. Koordynacja słuchowo-ruchowa, umiejętność powstrzymania ruchu, czy też zróżnicowana dynamika ruchu wpływa pozytywnie na rozwój poznawczy oraz emocjonalny, korzystnie też dopełnia rozwój psychospołeczny. Drugie i trzecie stadium rozwoju nazwane, w teorii amerykańskiego psychologa Erika Eriksona, stadium autonomii oraz inicjatywy związane są właśnie z samodzielnym podejmowaniem działań, realizacją własnych pomysłów, które rozwijając poczucie sprawstwa mogą przekładać się na budowanie adekwatnej samooceny, poczucia siebie jako wartościowej osoby²⁴.

Pierwszy kontakt dziecka z instrumentem zazwyczaj ma miejsce we wczesnym dzieciństwie w domu lub w przedszkolu. To tam ma okazję grać na tamburynie, trójkacie, marakasach, kołatce czy dzwoneczkach chromatycznych. Dzieci, które mają rodziców muzyków lub starsze rodzeństwo uczęszczające do szkoły muzycznej, doświadczenia bezpośredniego kontaktu wcześniej niż jego rówieśnicy i często z większym asortymentem instrumentalnym. W takich domach bywa pianino lub keyboard, nawet jeśli nie jest to instrument główny, na którym gra lub grają członkowie rodziny. W domach muzyków kierowanie i edukacja muzyczna dzieci może przybrać nieco inną formę. Jeżeli

²³ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia...*, s. 34.

²⁴ E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Gliwice 2012, s. 42-43.

ktos z rodziny regularnie ćwiczy na instrumencie, śpiewa, wykonuje muzykę, w domu na co dzień słucha się muzyki klasycznej, a dziecko od najmłodszych lat uczestniczy w koncertach, stanowi to naturalne środowisko rozwoju, w którym decyzja o podjęciu nauki w szkole muzycznej jest oczywista dla wszystkich pozostałych członków rodziny. W takiej sytuacji podjęcie gry na instrumentarium Orffa czy też innym instrumencie może wynikać jednocześnie z naturalnego rozwoju oraz chęci podążania za rodzicem lub rodzeństwem.

Wykształcenie muzyczne rodziców nie jest, jak wcześniej podkreślono, jedynym warunkiem pełnego rozwoju muzycznego dziecka. Istotniejsza w tej kwestii jest motywacja dziecka do podejmowania muzycznych aktywności. Jeśli rozwinie zamiłowanie do muzykowania, a w konsekwencji do gry na instrumencie, wzbogaci się o kolejne narzędzie komunikacji i wyrażania siebie. Jeżeli będzie czerpać radość z tworzenia na instrumentarium Orffa w okresie przedszkolnym i zdecyduje rozpocząć regularną edukację muzyczną na wybranym przez siebie instrumencie, równolegle będzie rozwijać potrzebne w życiu codziennym kompetencje społeczne. W takim przypadku bowiem regularne ćwiczenie na instrumencie oraz dodatkowe zajęcia kształtują różnorodne kompetencje i umiejętności, między innymi zarządzanie czasem, cierpliwość, umiejętność radzenia sobie ze stresem, porażkami oraz czerpanie radości z małych sukcesów dnia codziennego. Do pełnego i prawidłowego rozwoju zarówno muzycznego, jak i wymienionych powyżej kompetencji i umiejętności, konieczna jest właściwa współpraca oraz wsparcie rodziców i nauczycieli. To ich obecność i mądre towarzyszenie pozwala na harmonijny rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, jak również pomaga pokonywać sytuacje trudne, a nawet kryzysy.

Podsumowanie

Współczesna rzeczywistość i rozwój technologii cyfrowych daje zarówno rodzicom, jak i nauczycielom ogromne możliwości doboru narzędzi oraz wspomagania rozwoju i edukacji dzieci. Jednocześnie, to na nich ciąży odpowiedzialność dotycząca właściwego wyboru. Z całą pewnością istnieje wiele wartościowych pomocy, które rozwijają dzieci poznawczo, emocjonalnie i społecznie. Istnieją również

takie, które mogą wspierać, są jednak niestety wykorzystywane jako te, które zastępują obecność rodzica czy nauczyciela. Czy bowiem tablet, gdzie dziecko dotyka ikonę z określonym przedmiotem i słyszy nagranie lektora nazywającego ten obiekt, może zastąpić wspólnie spędzony czas z rodzicem, gdzie na żywo dziecko dotyka konkretnej rzeczy i słucha, co na ten temat mówi rodzic? Czy nagranie kołysanki zastąpi sytuację, kiedy dziecko wtulone w ramiona rodzica wsłuchuje się w jego śpiew? Czy wreszcie wspólne zabawy ruchowe dzieci z dorosłymi rozwiną podobnie jak wirtualne gry, gdzie często forma kontaktu ogranicza się do dotknięcia opuszką palca szklanego ekranu?

Należy pamiętać, że bezpośredni kontakt na żywo z rodzicami, rodziną czy rówieśnikami zapewni naturalny rozwój zachowań społecznych, jak również umiejętności językowych i poznawczych²⁵. Śpiew i taniec od najwcześniejszych lat wspierają rozwój świadomości swojego ciała i siebie, pozwalają wyrazić emocje, a odpowiednio dobrana muzyka moduluje nastrój i sprawia, że człowiek czuje się szczęśliwszy.

Bibliografia

Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 2008.

Clift S., Hancox G., Morrison I., Hess B., Kreutz G., Stewart D., *Choral singing and psychological wellbeing*, „Journal of Applied Arts and Health” 2010, Volume 1, Number 1.

Erickson E., *Dopełniony cykl życia*, Gliwice 2012.

Galińska E., *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania* [w:] *Człowiek – muzyka – psychologia*, red. W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz, Warszawa 2000.

Gordon E., *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, Gdańsk 2016.

Górniok-Naglik A., *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.

Kodały Z., *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, Warszawa 2002.

Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.

²⁵ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja...*, op. cit., s. 111-127.

Manturzeńska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M.Manturzeńska, H.Kotarska, Warszawa 1990.

Platon, *Państwo*, Kęty 2006.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg?*, Warszawa 2007.

Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

Streszczenie

Według teorii uczenia się muzyki autorstwa Edwina Gordona, krytyczny okres rozwoju muzycznego dziecka trwa od narodzin do piątego roku życia. Kierowanie oraz edukacja muzyczna prowadzona zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli ma duży wpływ na rozwój dziecka, nie tylko w muzycznej przestrzeni. Śpiew, gra na instrumencie możliwość improwizacji rozwija dziecięcą osobowość oraz twórcze myślenie. Ważne jest zatem zanurzenie dziecka od wczesnego dzieciństwa w świat muzyki. Ze względu na fakt, że każde dziecko ma swoje indywidualne potrzeby w przestrzeni muzycznej, rodzice oraz nauczyciele powinni dostosowywać narzędzia i elementy edukacji muzycznej do potrzeb i możliwości swoich podopiecznych.

Słowa kluczowe: rozwój muzyczny, teoria uczenia się muzyki Edwina Gordona, edukacja muzyczna

Abstract

In Edwin Gordon's music learning theory, the most critical period in every individual's musical life is from birth to age five. Guidance and music education provided by parents and music teachers have a great influence on child's development, not only in a music area. Singing, playing instruments and improvising can develop child's personality and creative thinking. It is important, children should be exposed to their culture, music and encouraged to absorb it. Each child has individual musical needs. Parents, music teachers and educators should adapt musical guidance and instruction to individual children's possibilities and needs.

Key words: musical progress, Edwin Gordon's music learning theory, music education

Rafał Majzner

Akademia Techniczno-Humanistyczna
w Bielsku-Białej

Muzyka jako czynnik rozwoju wyobraźni dziecka w wieku przedszkolnym – implikacje teoretyczne

Music as a factor favoring the development
of imagination of pre-school children
- theoretical implications

Wprowadzenie

Przygotowanie dziecka do życia w świecie nieustannych zmian, w którym nie sprawdzają się przestarzałe informacje czy standardowe recepty, wymaga pokierowania jego wychowaniem tak, by potrafiło uruchomić swoją wyobraźnię, realizować zmiany, zdobywać wiedzę i wykorzystywać ją w nowych sytuacjach¹. Stąd jednym z kluczowych celów wychowania przedszkolnego jest rozwój wyobraźni dziecka, w którym to procesie nauczyciel powinien wykazać wrażliwość zarówno na osiągnięcia, jak i potencjał, jaki dziecko posiada, wierzyć w jego możliwości rozwojowe i mieć „osobowość podnoszącą”, która pozwala nawiązać bliski kontakt z dzieckiem. Istotną rolę odrywa wspomaganie rozwoju dziecka poprzez „ukierunkowane uczestnictwo”. Chodzi tu o wzajemność procesu uczenia się, współgranie roli dziecka jako „praktykanta” i osoby dorosłej wspomagającej rozwój niekoniecznie poprzez jawne instrukcje dydaktyczne

¹ B. Sufa, *Rozwój wyobraźni twórczej dziecka w edukacji elementarnej*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2013, Tom LXVI, s. 145.

i automatyczne wykonywanie zadań². Od jakości edukacji, organizacji i warunków jej realizacji zależy, czy dziecko rozwinięte posiada możliwości. Edukacja w dzieciństwie jest szczególnie ważna ze względu na podatność psychiki na oddziaływania środowiska, naturalną ciekawość świata oraz ogromną aktywność dziecka³. Właśnie dlatego okres przedszkolny jest najwłaściwszy dla rozpoczęcia podstawowej edukacji muzycznej. Każde dziecko nosi w sobie muzykę spontaniczną, ma potrzebę muzycznej zabawy, śpiewu, gry, tańca, tworzenia własnych śpiewanek. Dzieci w wieku przedszkolnym chętnie tworzą swój muzyczny świat zabaw i zadziwiająco szybko uczą się wielu muzycznych czynności.

Muzyka to sztuka piękna przebiegająca w czasie, której materiałem są dźwięki i inne odgłosy (np. szmery), wydobywane przez głos ludzki i różnego rodzaju instrumenty muzyczne, posiada ona określoną głośność, czas trwania, sposób wykonania. Zawiera w sobie wartości estetyczne i ogólnopoznawcze. Muzyka jest środkiem kształcenia humanistycznego, uwrażliwiającego na wartości ludzkie. Efektywność wychowania przez muzykę wiąże się nie tylko z poziomem kultury muzycznej, ale również w znacznym stopniu warunkuje prawidłowy rozwój osobowości człowieka w ogóle, co ma szczególne znaczenie ze względu na obecnie przyjęty i propagowany model wszechstronnego kształcenia ogólnego. Muzyka pozwala człowiekowi na stworzenie własnej osobowości, między innymi: kształtuje wyobraźnię, a co za tym idzie, budzi potrzebę przeobrażania własnego otoczenia oraz tworzenia nowych wartości. Celem artykułu jest ukazanie istoty oddziaływań muzycznych podejmowanych wobec dziecka w wieku przedszkolnym ukierunkowanych na rozwój jego wyobraźni. Przedstawione refleksje teoretyczne stanowią próbę uzasadnienia tezy, głoszącej że różne formy oddziaływań muzycznych stosowane świadomie w przedszkolu zawierają ogromny potencjał edukacyjny i stanowią czynnik rozwoju osobowości dziecka.

² Zob. H.R. Schaffer, *Dziecko jako praktykant: Wygotkiego społeczno-poznawcza teoria rozwoju* [w:] *Psychologia dziecka*, red. H.R. Schaffer, Warszawa 2005.

³ M. Kwiatowska, Z. Topińska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 1978, s. 17.

Wyobraźnia dziecka w wieku przedszkolnym

Wyobraźnia jako proces poznawczy, odpowiedzialny za powstawanie wyobrażeń, definiowana jest jako: umiejętność przypomnienia lub wytworzenia w umyśle dowolnych obrazów przedmiotów, scen, zjawisk, sytuacji zaistniałych, hipotetycznych lub nie mogących zaistnieć w rzeczywistości wyimaginowanej, czyli wyobrażonej⁴. Źródłem wyobraźni jest zmysł wzroku, który dostarcza człowiekowi najwięcej danych o świecie. Wyobraźnia to zdolność do wywoływania, przywoływania i kreowania obrazów umysłowych „Przedrostek wy - wskazuje na dynamiczny charakter procesu przywoływania do istnienia obrazów umysłowych. Natomiast słowo obrazowanie określa proces przedstawienia w świadomości jakiegoś fragmentu rzeczywistości albo realnie istniejącej i już przeżytej, albo rzeczywistości wyimaginowanej, czyli wyobrażonej”⁵. Naturalnym „przedłużeniem” wzroku jest zdolność do przywoływania obrazów umysłowych pozbawionych aktualnych informacji. Ta zdolność do wywoływania obrazów jest właśnie wyobraźnią, czyli jest to możliwość kreowania obrazów umysłowych o różnym stopniu szczegółowości⁶. Jan Szczepański do sfery wyobraźni zalicza różne dziedziny sztuki, w tym: poezję, literaturę, plastykę, muzykę, a więc wszystkie dziedziny sztuki. Dla niego jest ona wyrazem indywidualności. Według tego socjologa główną rzeczą w sztuce jest tworzenie własnego świata⁷. Rola wyobraźni, jako źródła strukturalizacji danych, jest szczególnie ważna w procesie odbioru dzieł sztuki. Dzięki tej dyspozycji przedmiot estetyczny staje się artystycznym, bo zostaje prześwietlony wyobraźnią człowieka⁸. Edwin Gordon podkreśla: „Wyobraźnia odgrywa wielką rolę w rozwoju człowieka i poznawaniu

⁴ E. Podrez, A. Czyż, *Wyobraźnia jako jaźń twórcza. Studia z etyki, literatury i sztuki*, Warszawa 2002, s. 8.

⁵ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samo-realizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001, s. 91.

⁶ Ibidem, s. 92.

⁷ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1998, s. 147.

⁸ M. Magda-Adamowicz, *Muzyka a wyobraźnia dziecka przedszkolnego - kontekst teoretyczny* [w:] *Wartości w muzyce t. 6*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2014, s. 272.

świata, umożliwia przyswajanie wiedzy, wymagające przekroczenia poza czas, przywołane z pamięci⁹.

Około trzeciego roku życia dziecko wyraźnie odróżnia świat realny i fikcyjny. W jego świadomości zarysowują się dwie płaszczyzny: fantazji i marzeń oraz realnie spostrzeganych zdarzeń i zjawisk¹⁰. W drugiej fazie wieku przedszkolnego dziecko potrafi już lepiej kierować swymi wyobrażeniami, zwłaszcza gdy wykonuje interesującą je czynność lub zadania przy zajęciach muzycznych, plastycznych czy technicznych, a także podczas zabaw konstrukcyjnych. Wychowując dziecko należy rozbudzać jego twórczą wyobraźnię, dbając zarazem by nie zatracalo poczucia rzeczywistości, w sposób łagodny i taktowny oddzielać zdarzenia prawdziwe od wytworów dziecięcej fantazji, by nie wypaczyć rozwoju wyobraźni dziecka¹¹.

Pierwszym kierunkiem rozwoju wyobraźni jest przekształcanie się wraz z wiekiem wyobraźni mimowolnej w wyobraźnię dowolną: kierowaną i twórczą. Małe dziecko, u którego przeważa wyobraźnia mimowolna, snuje obrazy, nadając swobodny bieg swym skojarzeniom. Dlatego też wyobraźnia mimowolna jest bujną, a nawet wybujałą wyobraźnią¹².

Stan animizmu u małych dzieci przedstawia początki wyobraźni twórczej. Pierwszym elementem jest wyobrażenie lub grupa wyobrażeń, które obejmują w posiadanie świadomość. Jest to autosugestia pochodząca od samego dziecka. Dziecko przemienia materię nieożywioną w ożywioną (np. kawałek drewna w osobę), bo widzi tylko wyobrażenie nawiedzające jego umysł, a nie materię, która je wywołuje. Owa siła twórcza, nadająca wyobrażonej rzeczy wszystkie atrybuty rzeczywistości, wynika z wiary, bez której natura wyobraźni jest zupełnie niezrozumiała¹³. Wyobraźnia twórcza pojawia

⁹ E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 36.

¹⁰ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 117.

¹¹ H. Spioneł, *Psychologia wychowawcza dla rodziców*, Warszawa 1962, s. 76.

¹² M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa ...* op. cit., s. 113.

¹³ E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne*

się około czwartego lub piątego roku życia. Zapowiada ona rozwój umysłu wyższy nad średni i może być także cechą budzącego się powołania.

Drugi kierunek rozwoju wyobraźni polega na coraz większym usamodzielnianiu się tej funkcji, tzn. na stopniowym wyodrębnianiu się jej od czynności percepcyjnych. Twory wyobraźni dziecięcej wydają się nam niezwykle i niecodzienne, gdyż nie uprzytamniamy sobie ich związku z niedokładnymi, synkretycznymi spostrzeżeniami dziecka. Małe dziecko nie orientuje się dobrze w przestrzeni, wyróżnia głównie zewnętrzne cechy przedmiotów, dlatego wyobraża sobie świat zabawek podobnie jak świat rzeczy realnych¹⁴.

Wyobrażenia możemy podzielić na dwie grupy. Pierwszą z nich określa się mianem wyobrażeń odtwórczych. Są one odnową dawnych spostrzeżeń. Szczególny charakter mają wśród nich obrazy ejdetyczne, które cechują się fotograficzną dokładnością¹⁵. Wyobraźnia dziecka jest ściśle związana z jego spostrzeżeniami. Najpierw odtwarza ono to, co naprawdę widziało, a dopiero później przekształca w wyobraźni swoje spostrzeżenia. Pierwsze przejawy wyobraźniowej reprezentacji świata można zauważyć już u niemowląt, gdy poszukują przedmiotu, który zniknął z pola widzenia. Dziecko ujmuje przedmiot w przestrzeni i w czasie, zachowując jego obraz wówczas, gdy przestaje go spostrzegać. Wyobraźnia małego dziecka jest więc również powiązana z jego realnymi doznaniem, a wyobrażenia te są bardziej zbliżone do niedokładnych przypomnień niż do twórczych, świadomych przekształceń uprzednio spostrzeżonych elementów. Dowodem są wcześnie zabawy tematyczne, w których dzieci odtwarzają proste czynności codzienne, np. usypiają lalkę itp. Już w nich można jednak zauważyć początki funkcji symbolicznej, zdolność wyobrażania sobie przedmiotów lub sytuacji, aktualnie nie spostrzeganych oraz umiejętność posługiwania się znakami lub symbolami oznaczonych elementów rzeczywistości, np. gdy dziecko karmi lub usypia lalkę.

w młodszym wieku szkolnym: badania muzycznej aktywności umysłowej, Bydgoszcz 1997, s. 36.

¹⁴ Ibidem, s. 36-37.

¹⁵ Zob. M. Jankowska, *Zarys psychologii*, Warszawa 2005.

Wyobrażenie odtwórcze umożliwia dziecku uświadamianie sobie przedmiotów i zjawisk, które kiedyś widziało, słyszało, czuło itp. Dzieci w wieku przedszkolnym odtwarzają wcześniej usłyszaną muzykę np. na zajęciach muzycznych, w audycjach muzycznych lub spektaklach operowych dostosowanych do ich możliwości percepcyjnych. W ten sposób odnawiają w świadomości słuchowy obraz zjawiska. Ten proces w edukacji muzycznej małego dziecka zachodzi m.in. podczas uczenia się przez dzieci piosenek. Coraz częściej interesuje je w piosence nie tylko treść, ale i melodia. Podczas zabaw rytmicznych, gdzie dziecko kojarzy schematy rytmiczne, potrafi sobie wyobrazić dopowiedzenie takiego schematu, skojarzyć zmiany itp. Oczywiście również w skojarzeniu ruchu z muzyką w zabawach ruchowych, podczas percepcji muzyki oraz oddawania dźwiękiem wokalnym lub instrumentalnym np. zjawisk przyrody czy emocji. Proces ten zachodzi również podczas rozróżniania przez dzieci barwy niektórych instrumentów muzycznych, np. skrzypiec, klarnetu, trąbki, wiolonczeli, a także podczas rozpoznawania znanych sobie utworów i określania ich charakteru. Marzena Magda-Adamowicz podkreśla: „W wyobrażeniach odtwarzamy główne cechy zjawiska muzycznego, omijając wiele drobnych, drugorzędnych. Czasami następuje też mieszanie się różnych spostrzeżeń słuchowych. Wyobrażenie więc nie jest ścisłym odtworzeniem dawnych spostrzeżeń, mogą pojawiać się zupełnie nowe cechy. Zatem wyobrażenie może być nawet deformacją wcześniej dokonanych spostrzeżeń. Niektóre wyobrażenia są odnawiane w świadomości poprzez przypominanie dawnych przeżyć lub przybywanie co jakiś czas w podobnych sytuacjach muzycznych”¹⁶. Drugą grupę wyobrażeń określa się mianem wyobrażeń twórczych. Mogą być one tworzone jako kombinacja znanych elementów (centaur) lub też jako coś zupełnie nowego (dzieło naukowe, plastyczne, utwór muzyczny)¹⁷. Roger Scruton twierdzi, że: „wolność procesów myślowych wyobraźni przejawia się (...) w dobrowolnym charakterze doświadczeń, które od nich zależą. Nie możesz nakazać komuś, by

¹⁶ M. Magda-Adamowicz, *Muzyka a wyobraźnia dziecka przedszkolnego...*, op. cit., s. 273.

¹⁷ Zob. M. Jankowska, *Zarys psychologii*, Warszawa 2005.

uwierzył, że księżyc jest zrobiony z sera, ale można muazać, by to sobie wyobraził¹⁸. Twórcze wyobrażenia u dzieci w wieku przedszkolnym występują np. podczas improwizacji ruchowej dzieci do muzyki, podczas wyobrażeń różnych historyjek do słuchanej muzyki, podczas tworzenia własnych melodii do krótkiego tekstu, w trakcie improwizacji rytmicznych i melodycznych a także w trakcie improwizacji plastycznych podczas słuchania muzyki. Wyobrażenia te powstają w umyśle dziecka z wcześniej nieobserwowanych zjawisk muzycznych z wykorzystaniem fantazji.

O dzieciach przedszkolnych mówi się często, że mają bujną wyobraźnię. Potrafią zmyślać fakty i zdarzenia, które nie wydarzyły się w rzeczywistości, przeżywają czytane im bajki lub opowiadania tak jakby działały się one naprawdę, a w zabawach tematycznych utożsamiają się nawet z fantastycznymi postaciami z bajek czy baśni. Dziecko zachowuje się czasami tak, jakby żyło w innym świecie - w świecie wyobraźni i fikcji - nie dostrzegając realnej, otaczającej rzeczywistości: ożywia przedmioty martwe, kształtuje rośliny i zwierzęta na podobieństwo i obraz ludzi¹⁹. Wyobraźnia ściśle łączy się z podstawową działalnością dziecka - jego zabawą oraz twórczością artystyczną.

Formy edukacji muzycznej a wyobraźnia dziecka

W wyniku właściwej realizacji celów wychowania muzycznego dziecko przejawia postawę emocjonalno – poznawczą oraz wrażliwość na muzykę, zamięłowanie do śpiewu i ruchu przy muzyce, zainteresowanie utworami muzycznymi, potrzebę muzycznej działalności i własnych prób w tym zakresie. Zagadnienia w obrębie umuzykalnienia, sugerowane przez program obejmują: wyrabianie umiejętności słuchania i śpiewania piosenek oraz rozwijanie wrażliwości słuchowej i umiejętności odbierania muzyki; kształcenie umiejętności gry na instrumentach; rozwijanie inwencji muzycznej i ruchowej. Zgodnie z aktualną koncepcją wychowania muzycznego

¹⁸ R. Scruton, *The Aesthetics of Music*, Oxford 1997, s. 90.

¹⁹ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa...*, op. cit., s. 106.

mamy do dyspozycji różne formy aktywności dziecięcej:

- śpiew i mowę,
- ruch przy muzyce,
- grę na instrumentach,
- aktywne słuchanie muzyki,
- tworzenie muzyki (improwizacja).

Muzyka ma znaczący wpływ na rozwijanie wyobraźni dziecięcej, poprzez możliwość rejestrowania nowych spostrzeżeń i wyrażania ich w wyobrażeniach. Zajęcia umuzykalniające w przedszkolu pozwalają na rozwój wyobraźni poprzez wszystkie formy aktywności muzycznej. Ważnym elementem występującym w ramach każdej z form aktywności muzycznej dziecka jest rozwijanie twórczej jego inwencji. Program przedszkolny preferuje formy ekspresyjne (śpiew i mowa, ruch, gra na instrumentach) sugerując ich dominację nad formami percepcyjnymi (słuchanie muzyki). Fakt ten tłumaczą predyspozycje psychofizyczne dziecka, co z kolei wiąże się z potrzebą dostarczania dzieciom różnych form czynnego, twórczego kontaktu z muzyką²⁰.

Zdaniem współczesnych badaczy dzieci przedszkolne nie potrafią odróżnić tych elementów muzycznych, które pozostają stałe od tych, w których wprowadzono zmiany, gdyż dziecko koncentruje się na jednym elemencie czy aspekcie sytuacji, pomija inne i nie uwzględnia ich wzajemnego stosunku. Wiesława Aleksandra Sacher nadmienia, że dzieci w wieku przedszkolnym podejmują próbę aktywności muzycznej w formie śpiewu, dźwiękolestów, gry na instrumencie, klaskanie, tupanie, itp.. Okres ten charakteryzuje się łączeniem tych form z motorycznością ruchową²¹. Chcąc więc wprowadzić dzieci przedszkolne w świat muzyki artystycznej, tak aby nie postrzegały jej jako obcej i trudnej, można to zrobić zdaniem w dwojaki sposób:

- upraszczając fragmenty utworów muzycznych poprzez tzw. „roz-

²⁰ H. Danel-Bohrzyk, *Muzyka inspiratorem działań plastycznych dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] *Rozwój dziecka i jego stymulacja w instytucjach wychowania przedszkolnego. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, red. H. Danel-Bohrzyk, A. Winiarska, Katowice 1995, s. 29.

²¹ W.S. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków 1999, s. 22.

rywkowe” aranżacje, traktując ten zabieg jako „ułatwiający” słuchanie muzyki,

- przedstawiając dzieciom logiczne fragmenty utworów (w możliwej dla danego utworu formie aktywności).

Własna aktywność dziecka np.: gra, śpiew, ruch z muzyką, teatralizacja lub rysunek będą wspomagać skierowanie zainteresowania i uwagi, będą tym bodźcem, który wzmocni zapoznanie i zapamiętywanie²². Ponieważ słuch harmoniczny rozwija się u dzieci znacznie później od innych zdolności muzycznych mają one trudności z wyróżnieniem dźwięków składowych w interwałach harmonicznym. Dopiero dzieci 5-6 letnie potrafią wyrażać swój stosunek do konsonansów i dysonansów, zwykle podobają im się sekundy i sekstymy (wielkie i małe), natomiast preferują tercje (wielką i małą) jako przyjemnie brzmiące²³.

Jednak słuchanie muzyki ma nieodzowny wpływ na kształtowanie i rozwój wyobraźni dziecięcej, dlatego Ewa Lipska i Maria Przychodzińska zajmując ostrożne stanowisko wobec możliwości percepcyjnych dzieci stwierdziły, że zarówno kształcenie uwagi, zdolności spostrzegania, pamięci, wyobraźni, jak i rozwój uczuć estetycznych są istotnym celem wychowania muzycznego, dlatego uzasadnione jest włączenie do programów słuchania muzyki również wybranych fragmentów większych i percepcyjnie trudniejszych dzieł²⁴.

Zabawa, a szczególnie zabawa dowolna, na którą składają się: ruch, gest, taniec, muzyka (śpiew i gra na instrumentach) oraz słowo, pozwala na odtworzenie przeżyć związanych z percepcją muzyki oraz na spostrzeżenia składników dzieła muzycznego takich jak rytm, dynamika, agogika, interpretacja itd. i ich spontaniczne wyobrażenia. Ta prymitywna sztuka prapoczątków jest synkretyczna, składa się na nią: ruch, gest, taniec, muzyka (śpiew i gra na instrumentach) oraz słowo²⁵.

²² Ibidem, s. 22.

²³ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990, s. 23.

²⁴ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, s. 218.

²⁵ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego ...*, op. cit., s. 13.

W zabawach, których tworzywem jest słowo, rodzi się rytm, artykulacja, brzmienie. Rytm powstaje z rytminizacji słów. Różne sposoby artykulacji tego samego tekstu, a również wypowiedzanie go w różnym tempie i w sposób zróżnicowany pod względem dynamicznym, nadaje mu różne znaczenie emocjonalne i uwrażliwia w ten sposób na rolę najprostszych elementów w tworzeniu wyrazu w muzyce. Dodanie do zabaw rytmiczno - artykulacyjnych instrumentów perkusyjnych i śpiewu opartego na najprostszych motywach wzbogaca rytmikę i brzmienie.

Ćwiczenia i zabawy rytmiczne są środkiem ekspresji dziecka. Poprzez różnego typu zabawy, opowieści ruchowe i taniec dziecko wyzwala energię, przejawia radość życia. Maria Wieman pisze, że ćwiczenia i zabawy rytmiczne są także środkiem ekspresji dziecka. Pierwszym językiem emocjonalnym, poza krzykiem, jest gest. Poprzez dowolne zabawy, opowieści ruchowe, taniec, dziecko wyzwala swoje siły, przejawia swą radość życia²⁶. M. Przychodzińska podkreśla, że ruch rodzi się spontanicznie w trakcie zabawy i jest swobodny, ewaluowany wyobrażeniem sobie różnych sytuacji i tematów. Początkowo skromny, z biegiem czasu staje się urozmaicony i bogaty²⁷. Zofia Burowska natomiast nadmienia, że w metodzie Orffa nie ma ścisłych reguł, według których ruch jest formowany. Nie ma też szczególnej dbałości o piękno gestu. Jest za to swobodna, spontaniczna realizacja rytmu za pomocą ruchu, wspólne „wymyślanie” układów rytmicznych²⁸. Zabawy dzieci w wieku przedszkolnym są przeważnie krótkie, a każdy nowy bodziec wywołuje u nich nowe skojarzenia, tworząc kolejną sytuację zabawową.

Improwizacja to kolejna forma umuzykalnienia dzieci w przedszkolu stosowana w celu rozwijania wyobraźni dziecka. Rozwija wyobraźnię poprzez spontaniczne i ukierunkowane działania ruchowe, wokalne i instrumentalne. Oznacza to, że jest ona albo spontaniczną wypowiedzią dziecka, które odczuwa emocjonalną potrzebę takiej wypowiedzi i improwizuje jak umie, albo jest ona poddana pewnej

²⁶ M. Wieman, *A czy wy tak potraficie*, Warszawa 1988, s. 5.

²⁷ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego ...*, op. cit., s. 14.

²⁸ Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976, s. 41.

dyscyplinie muzycznej. Improwizacja swobodna według Przychodzińskiej, to często np. „umuzycznianie” wierszy, baśni, opowieści. Stosowane są tu instrumenty, śpiew, recytacja swobodna pod względem rytmicznym i zrytmizowana. W ten sposób powstają utwory naiwne i proste. Improwizacja zdyscyplinowana ma inny charakter. Stawia ona dzieciom różne zadania muzyczne, które mogą dotyczyć rytmu, melodii i całej formy²⁹. Zadania improwizacyjne z wyznaczoną dyscypliną muzyczną podkreślają, że w procesie wychowania muzycznego, wykorzystując synkretyczną zabawę dziecięcą, dąży się jednak do „porządkowania” muzyki, uczenia podstawowych zasad nią rządzących.

Odbieranie dzieł sztuki, także muzycznych, wspierane jest działaniem wyobraźni i tym różni się od poznania w codziennym życiu. Wyobraźnia wykracza poza to, co dane w doświadczeniu zmysłowym. Pozwala przenosić pojęcia ze świata rzeczywistego do sfery intencjonalnej, przez co sprawia, że tracą one pierwotne, dosłowne znaczenie. Postrzeganym danym przypisuje własności, które w odniesieniu do świata materialnego zyskują status metafory³⁰.

Podsumowanie

Muzyka towarzyszy człowiekowi w różnych sytuacjach życiowych. Dzięki udoskonaleniu sposobów utrwalania i odtwarzania dźwięków wzbogaciły się możliwości i formy naszego kontaktu z muzyką. Jesteśmy nią otoczeni, płynie ona wszędzie, słyszymy ją, ale nie zawsze słuchamy. „Dla wielu kontakty z muzyką są jedynie miłym sposobem spędzania czasu, źródłem przyjemności. Tymczasem mogą być one również ogromną i niepowtarzalną szansą rozwoju pełnej, integralnej osobowości. Stąd ich miejsce w edukacji szkolnej i przedszkolnej. Stymulując różne sfery aktywności, muzyka budzi różnorakie przeżycia, przez pryzmat których dziecko zdobywa poszerzoną wiedzę o świecie, kulturze i sobie samym”³¹.

²⁹ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego ...*, op. cit., s. 14.

³⁰ E. Schreiber, *Metafora i siła wyobraźni. Z problemów estetyki muzyki*, „Res Facta Nova” 2008, nr 10 (19), s. 4.

³¹ Ł. Dawid, *O lingwistycznych i komunikacyjnych aspektach kontaktów dziecka*

Funkcją wyobraźni jest zdolność przetwarzania wyobrażeń i tworzenia nowych oraz aktywność umysłu uczestnicząca we wszystkich procesach myślowych. By rozwijać wyobraźnię dzieci, nauczyciel powinien wspierać spostrzeżenia i wyobraźnię dziecka, wzbogacać jego doświadczenia muzyczne, stosować zasadę indywidualizacji i konsekwencji³². E. Gordon dowodzi, że od jakości świadomego spostrzegania struktur brzmieniowych zależy poziom rozumienia utworu³³. Dziecko w wieku przedszkolnym potrafi posługiwać się przy rozwiązywaniu zadań wyobraźnią dowolną, kierowaną i twórczą - nie tylko kopiuje, imituje to, co tkwi w jego doświadczeniach sensorycznych i społecznych, lecz także twórczo przekształca materiał, w tym także materiał muzyczny, jakim otrzymuje do dyspozycji od otoczenia. Umożliwia mu to bogata wyobraźnia, zdolność do fantazjowania, umiejętność improwizowania, niezwykła pomysłowość i duża produktywność wyrażania fantazji, marzeń i pragnień werbalnie i w innych formach dziecięcej ekspresji, jeżeli ma stworzone ku temu warunki³⁴.

Ze względu na naturalnie odczuwaną przez dziecko potrzebę kontaktu z muzyką i intensywność rozwoju jego procesów poznawczych stosowanie różnych form muzycznych w przedszkolu może stanowić skuteczny czynnik rozwoju jego wyobraźni.

Bibliografia

- Burowska Z., *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976.
- Danel-Bobrzyk H., *Muzyka inspiratorem działań plastycznych dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] *Rozwój dziecka i jego stymulacja w instytucjach wychowania przedszkolnego. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, red. H. Danel-Bobrzyk, A. Winiarska, Katowice 1995.
- Dawid Ł., *O lingwistycznych i komunikacyjnych aspektach kontaktów dziecka z muzyką* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.

z muzyką, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s.165.

³² M. Magda-Adamowicz, *Muzyka a wyobraźnia dziecka przedszkolnego...*, op. cit., s. 280.

³³ E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt ...*, op. cit., s. 34-50.

³⁴ E. Plóciennik, *Rozwijanie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] *Poznać - Zrozumieć - Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. I. Bonar, J. Buła, Kraków 2011, s. 200.

- Gordon E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samo-realizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001.
- Jankowska M., *Zarys psychologii*, Warszawa 2005.
- Kwiatowska M., Topińska Z., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 1978.
- Lipska E., Przychdzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991.
- Magda-Adamowicz M., *Muzyka a wyobraźnia dziecka przedszkolnego - kontekst teoretyczny* [w:] *Wartości w muzyce, t. 6*, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2014.
- Malco D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990.
- Płóciennik E., *Rozwijanie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. I. Bonar, J. Buła, Kraków 2011.
- Podrez E., Czyż A., *Wyobraźnia jako jaźń twórcza. Studia z etyki, literatury i sztuki*, Warszawa 2002.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
- Sacher W. S., *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków 1999.
- Schaffer H.R., *Dziecko jako praktykant: Wygotskiego społeczno-poznawcza teoria rozwoju* [w:] *Psychologia dziecka*, red. H.R. Schaffer, Warszawa 2005.
- Schreiber E., *Metafora i siła wyobraźni. Z problemów estetyki muzyki*, „Res Facta Nova” 2008, nr 10 (19).
- Scruton R., *The Aesthetics of Music*, Oxford 1997.
- Spionek H., *Psychologia wychowawcza dla rodziców*, Warszawa 1962.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1998.
- Sufa B., *Rozwój wyobraźni twórczej dziecka w edukacji elementarnej*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2013, tom LXVI.
- Wieman M., *A czy wy tak potraficie*, Warszawa 1988.
- Zwolińska E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym: badania muzycznej aktywności umysłowej*, Bydgoszcz 1997.

Streszczenie

Autor artykułu przedstawia definicję wyobraźni jej typy i kierunki roz-

woju. Celem artykułu jest ukazanie istoty oddziaływań muzycznych podejmowanych wobec dziecka w wieku przedszkolnym ukierunkowanych na rozwój jego wyobraźni. Przedstawione refleksje teoretyczne stanowią próbę uzasadnienia tezy, głoszącej że różne formy oddziaływań muzycznych stosowane świadomie w przedszkolu zawierają ogromny potencjał edukacyjny i stanowią czynnik rozwoju osobowości dziecka.

Słowa kluczowe: wyobraźnia, muzyka, formy wychowania muzycznego, dziecko

Abstract

The author presents the definition of imagination, its types and directions of development. The purpose of the following article is to present the essence of the influence of music on a preschool child targeting at the development of the child's imagination. The presented theoretical reflections are an attempt to justify the thesis saying that various forms of musical interactions consciously applied in kindergarten contain enormous educational potential, and are a factor favoring the development of the child's personality.

Key words: imagination, music, forms of musical education, child

Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dialog muzyczny dziecka i nauczyciela w przedszkolu

The child and teacher's musical dialogue
in kindergarten

Wprowadzenie

Przedszkole stanowi jedno z pierwszych i najważniejszych środowisk, w którym dziecko spotyka się z muzyką. Obok otoczenia rodzinnego, które w poprzednich okresach rozwojowych potomka odgrywało najważniejszą rolę, to właśnie środowisko przedszkolne podejmuje trud systematycznego i formalnego wprowadzania wychowanka w przestrzeń różnorodnych form aktywności muzycznej. Małe dziecko przejawia szczególną dociekliwość w poznawaniu dostępnych mu percepcyjnie zjawisk otaczającego je środowiska naturalnego. Poznanie polisensoryczne niektórych jego aspektów odbywa się na podbudowie emocjonalnej i z powodzeniem może być realizowane w połączeniu z muzyką, śpiewem i tańcem. Zadaniem przedszkola jest pogłębiać tę naturalną ciekawość dziecka i prowadzić ją w kierunku rozwoju jego aktywności własnej, która winna być powiązana z dialogiem muzycznym (na linii dziecko–nauczyciel–grupa) podczas kreowanych w placówce oświatowej zajęć dydaktyczno-wychowawczych opartych na działaniach o charakterze ekspresyjnym i twórczym.

Głównym celem niniejszego artykułu jest opisanie zasygnalizowanego w tytule zjawiska z perspektywy samooceny kompetencji muzycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz różnorodnych warunków dydaktycznych i sposobów realizowania w placówkach przedszkolnych zadań z zakresu wychowania muzycznego.

Predyspozycje odbiorcze dziecka w obszarze dźwięków muzyki

Dzieci przedszkolne ujawniają predyspozycje w zakresie prawie wszystkich aspektów zdolności muzycznych, jakimi charakteryzuje się dojrzały człowiek. Jednak ich doświadczenia muzyczne są jeszcze ograniczone. Percepcja muzyczna dopiero kształtuje się w oparciu o słuchanie muzyki i przebiega w sposób emocjonalny, angażuje umiejętność odczuwania oraz intelekt, dzięki czemu wzbudzana jest umiejętność rozumowania¹. Pomimo tych czynników oraz swoistej krótkotrwałości uczuć estetycznych wychowanków, a także potrzeby przygotowania niecierplivej osobowości do słuchania i przeżywania muzyki, jest ona dla nich czymś fascynującym i wartym inicjowania. W wieku przedszkolnym dzieci przyjmują (bez oceniania) każdy rodzaj muzyki, niezależnie, czy jest to muzyka dawna, popularna, czy dziecięca, czerpiąc radość z jej brzmienia i rytmu. Uważa się, że jest to najlepszy okres, aby zapoznać dzieci z różnorodnością muzyki i wskazać wartościowe utwory.

Étienne Souriau, Andrzej Pytlak i Maria Przychodzińska wskazują, że zdolności muzyczne, jeśli o nie odpowiednio zadbać, rozwijają się już w początkowej fazie rozwoju człowieka. Im wcześniej kształtowane są naturalne muzyczne zadatki dzieci, tym przebieg całego procesu muzycznego wzrastania jest łatwiejszy, szybszy i wszechstronny. Natomiast, gdy rozwój muzyczny zostanie zaniedbany we wczesnym etapie życia, bardzo trudne lub wręcz niemożliwe stanie się nadrobienie powstałych zaległości w późniejszym czasie. Zagrożeniem dla rozwoju muzycznego dzieci są nie tylko zaniedbania edukacyjne, lecz także błędne, pod względem intonacyjnym,

¹ M. Przychodzińska, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981, s. 36; A. Pytlak, *Pedagogiczna koncepcja sztuki – muzyka* [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1988, s. 281.

śpiewanie dorosłych w otoczeniu dzieci, które przejmują ich styl wykonawczy. Dzieci zaczynają nieczysto intonować dźwięki podczas śpiewu, niejednokrotnie krzycząc, co doprowadza nawet do zaniku zainteresowania muzyką². Niekiedy zbyt wielki hałas w otoczeniu dzieci, głośno włączony telewizor, radio, odtwarzacz CD może doprowadzić najmłodszych do utraty zdolności skupienia uwagi na linii melodycznej oraz budować ich niewrażliwość muzyczną.

Terminem predyspozycje (zadatki) muzyczne można określić widoczne cechy ogólne młodej osobowości dziecka, takie jak: wrażliwość emocjonalna, aktywność, uwaga, pamięć, wyobrażenia oraz inteligencja. Poprzez bezpośredni i systematyczny kontakt z muzyką, a w szczególności działania muzyczne, predyspozycje te mogą rozwinąć się we wrażliwość muzyczną, aktywność muzyczną, uwagę i pamięć oraz wyobraźnię, będące bazą dla inteligencji muzycznej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że rozwój muzyczny w wieku przedszkolnym nie jest tak jednolity, jak na innych etapach rozwoju; charakteryzują go tzw. skoki, czyli krótkotrwałe i intensywne fazy rozwoju przeplatane fazami zastoju³. U dzieci przedszkolnych takie cechy, jak chwiejna uwaga, krótkotrwałe skupienie oraz trudność w odbiorze tego, co jest abstrakcyjne, stanowią niemałą przeszkodę w percepcji muzyki. Jednakże można i warto kształcić u najmłodszych postawę aktywnego odbiorcy muzyki poprzez nawiązanie prawidłowej komunikacji w dialogu muzycznym nauczyciela z dzieckiem.

Wielobarwny pejzaż aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu

Rozpatrując zagadnienia związane z procesem stymulowania aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu, należy nawiązać do samego terminu „aktywność”, który definiować można jako podstawową

² K. Lewandowska, *Rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [w:] *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, red. D. Malko, Warszawa 1988, s. 22.

³ M. Manturzevska i in., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczne* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 51.

właściwość istot żywych, będącą sposobem ich istnienia⁴. W wieku dziecięcym wyznacza ona progres rozwoju, który odbywa się właśnie dzięki działalności własnej. Jedną z klasyfikacji aktywności, oparta o formułę komunikatu, wyodrębnia takie jej rodzaje: werbalną, ruchową, plastyczną, muzyczną czy teatralną⁵.

Wiek przedszkolny jest okresem, w którym dzieci przejawiają ogromną potrzebę aktywności muzycznej. Żywo reagują na śpiew, rytmiczną mowę czy brzmienie instrumentów muzycznych. Z pomocą dorosłych lub/i samodzielnie w spontaniczny sposób tworzą muzykę, zazwyczaj w formie improwizacji, wymyślając krótkie piosenki do nucenia, recytację, czy ruchowe płąsy. Aktywność muzyczna w przedszkolu ma wszystkie cechy aktywności zabawowej i może być podejmowana przez dzieci spontanicznie, choć w wielu przypadkach bywa inspirowana przez nauczyciela, bądź też całkowicie przez niego kierowana. Obserwowane zmiany w rozwoju muzycznym małych dzieci w dużej mierze zależne są od obecności i jakości edukacji muzycznej w przedszkolu, a także faktu, czy i w jakim zakresie pobudzona została ich aktywność muzyczna, na podbudowie rozwijanych wrodzonych zadatków. Nie do przecenienia w tym procesie jest rola nauczyciela wychowania przedszkolnego. Całość wyszczególnionych powyżej działań przynosi oczekiwane rezultaty tylko wówczas, gdy realizowane są one jako swoisty dialog muzyczny w wielowymiarowym kanale komunikacji dziecka z nauczycielem⁶.

Tradycja prowadzenia zajęć umuzykalniających i rytmiki w przedszkolu sięga okresu powojennego. Wypracowane wówczas zasady pracy nad umuzykalnieniem dzieci w wieku przedszkolnym nie uległy znacznym zmianom współcześnie. Muzyka nadal jest postrzegana jako skuteczna forma stymulacji harmonijnego rozwoju dziecka. Zmienił się jedynie obraz poszczególnych zajęć organizacyjnych, zakres stosowanych metod i środków przybliżania młodemu wychowanekowi muzyki połączonej z ruchem oraz przygotowanie pedagogów.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 16.

⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 31.

⁶ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice 2015, s. 9.

Zajęcia umuzykalniające zajmują ważne miejsce w ofercie edukacyjnej placówek przedszkolnych, stanowiąc obligatoryjną formę organizacyjną artystycznych działań, w trakcie których dzieci wprowadzane są w świat muzyki. Przy prawidłowym realizowaniu tego typu zajęć oraz właściwym doborze odpowiednich metod i form pracy kształtują się u wychowanków zarówno podstawowe zdolności muzyczne, jak i predyspozycje ogólne⁷. Fakultatywnie prowadzona rytmika rysuje się jako popularna nazwa zajęć muzyczno-ruchowych realizowanych w przedszkolu. Jej zadaniem jest rozwijanie poczucia rytmu i wyrabianie sprawności ruchowej, które kształcone są za pomocą celowo dobranych ćwiczeń ruchowo-słuchowo-głosowych prowadzonych w takt muzyki⁸. Współczesny obraz wychowania muzycznego w przedszkolu dopełniają zajęcia projektowe o charakterze terapeutyczno-kompensacyjnym (muzykoterapia, choreoterapia, arteterapia), muzyczno-tanecznym (rewia dziecięca, taniec ludowy, standardowy, nowoczesny, integracyjny), zabawowym (malowana muzyka, kolorowe dźwięki, aktywne słuchanie muzyki), instrumentalnym (kolorowe rurki, dzwonki sztabkowe i przyciskowe, propedeutyka gry na wybranym instrumencie klasycznym) oraz tematycznym (tańce regionalne, zabawy ludowe, rekonstrukcje folklorystyczne)⁹. Ważne z tego punktu widzenia są również przygotowywane przez nauczycieli wspólnie z wychowankami uroczystości przedszkolne. Stanowią one istotny obszar działalności artystyczno-pedagogicznej placówki i swoistą weryfikację efektów wychowania estetycznego, poddawanej ocenie zewnętrznej¹⁰.

⁷ Zob. L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.

⁸ M. Kisiel, *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka* [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej: studia – rozprawy – praktyka*, red. S. Juszczak, M. Kisiel, A. Budniak, Katowice 2011, s. 155.

⁹ U. Macioł-Kisiel, M. Kisiel, *Aplikacyjny wymiar ekspresji dziecka* [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 87.

¹⁰ H. Hetmańczyk-Bajer, *Uroczystości przedszkolne jako jedna z form działalności artystyczno-pedagogicznych przedszkola* [w:] *Integrowanie działań pedagogiczno-ar-*

Badaniami w zakresie kształcenia i wychowania muzycznego w przedszkolu zajmowało się wielu pedagogów polskich tj.: Zofia Burowska, Ewa Głowacka, Małgorzata Suświłło, Lidia Kataryńczuk-Mania, Beata Bonna i inni. Autorzy w swoich publikacjach podkreślają, iż możliwość angażowania całego organizmu dziecka poprzez i dzięki muzyce, równocześnie z odczuwaniem w sferze emocjonalno-estetycznej, stwarza niepowtarzalne warunki do kształtowania całej osoby i wspierania rozwoju muzycznego małego dziecka.

Nauczyciel animatorem w dialogu działań muzycznych w przedszkolu

Nauczyciel wychowania przedszkolnego odgrywa bardzo ważną rolę w życiu swoich wychowanków. Od rozpoczęcia przez dzieci edukacji przedszkolnej staje się on dla nich autorytetem. Edukując i wychowując formalnie dzieci, porządkuje ich wiedzę, umożliwia zdobywanie nowych doświadczeń, dostarcza bodźców do ich dalszego wszechstronnego rozwoju, a także modeluje u dzieci wzór zachowania zgodny z normami społecznymi oraz z założeniami przedszkola. Jest również osobą odpowiedzialną za wychowanie muzyczne w przedszkolu, łącząc muzykę z innymi obszarami edukacji przedszkolnej oraz współpracując z instruktorem muzyki¹¹.

Model absolwenta przedszkola zakłada posiadanie przez dziecko sześcioletnie/siedmioletnie szeregu sprawności z zakresu edukacji muzycznej tj.: umiejętność eksperymentowania z rytmem, głosem, dźwiękiem i ruchem (rozwijanie wyobraźni), umiejętność grupowego śpiewania, rytmicznego poruszania się (pląsy, taniec), grę na popularnych instrumentach muzycznych, wypracowanie u dziecka zaciekania sztuką muzyczną (uczestnictwo w zbiorowym muzykowaniu)

tystycznych w edukacji elementarnej, red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer, Katowice 2014, s. 127; W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, Warszawa 1990.

¹¹ Zob. A. Klim-Klimaszewska, *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*, Warszawa 2011; M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?* [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, red. D. Waloszek, Kraków 2010.

oraz gotowość do uważnego odbioru muzyki¹². Nauczyciele, organizując muzyczne zajęcia dowolne i kierowane, powinni wziąć pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze oraz potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji, a także chęć do zabawy.

Aby sprostać wyartykułowanym w *Podstawie programowej* wymaganiom, nauczyciele w przedszkolach zobowiązani są do posiadania wiadomości, umiejętności i praktycznego przygotowania niezbędnego do samodzielnego przeprowadzenia zajęć muzycznych, co podkreślają w wielu publikacjach metodycznych: Anna Dasiewicz-Tobiasz, Ewa Lipska, Krystyna Przybylska, Zygmunt Stankiewicz, Piotr Kaja, Beatrix Podolska, Urszula Smoczyńska-Nachtman, Romualda Ławrowska, Zofia Nowak, Marzena Staniek i in.

Różnorodność form stosowanych w edukacji muzycznej wymaga od pedagoga świadomości wychowawczej funkcji działań muzycznych oraz sprawdzonej i rozległej wiedzy metodycznej. Nauczyciel powinien także umieć organizować dzieciom kontakt z muzyką poza zajęciami, poprzez współpracę z różnymi instytucjami. Aby móc osiągnąć cele zogniskowane na rozwoju muzykalności wychowanków oraz na kształtowaniu podstawowych uzdolnień muzycznych, nauczyciel musi posiadać szereg kompetencji, zarówno dydaktycznych, jak i muzycznych. Wśród nich winny znaleźć się m.in.: umiejętność prezentowania muzyki „na żywo” (gra na instrumencie, bądź śpiew, tworzenie improwizacji wokalnych, instrumentalnych, rytmicznych i ruchowych), znać muzyczny repertuar dziecięcy, a także posiadać łatwość analizowania utworów muzycznych pod kątem ich formy, użytych środków wykonawczych i ekspresyjnych oraz wrażliwość na odbieraną muzykę i umiejętność jej wartościowania. Dodatkowo od nauczyciela wymagana jest dobra organizacja pracy z dziećmi, a także umiejętność dostosowania metod, form i treści do aktualnego poziomu ich rozwoju. Niekiedy jest to podążanie za wychowankiem, ale w większości przypadków, działalność ta opiera się na stawianiu nowych zadań i wspieraniu aktywności własnej dziecka.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

Śpiew nie jest wrodzonym przejawem zachowania dzieci tak, jak na przykład, krzyki czy gaworzenie. Śpiewu wychowankowie uczą się poprzez naśladownictwo osób, które są dla nich ważne. Nauczyciel przedszkolny staje się jedną z takich osób w życiu dziecka i dlatego powinien śpiewać zarówno sam przy dzieciach, jak i razem z nimi. Ważne jest, aby często śpiewał a capella, bez rozbudowanego akompaniamentu, by ułatwić dzieciom percepcję linii melodycznej, słów i innych atrybutów piosenki oraz techniki śpiewania. Jest to istotne, gdyż dzieci uczą się śpiewać poprzez naśladownictwo, a nagrania prezentowane z odtwarzacza CD lub innego nośnika dźwięku nie zaspokajają tych potrzeb. Podobnych zależności można byłoby dopatrywać się również w pozostałych formach aktywności muzycznej. Podsumowując można stwierdzić, że nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być taką osobą, która zachęca dziecko do wyrażania siebie poprzez ruch, muzykę, śpiew i taniec zarówno odtwórczo, jak i twórczo, a także wspiera wychowanka w tym działaniu. Dzięki temu mały człowiek otrzymuje szansę na rozwój w zakresie muzycznej aktywności odtwórczej, twórczej i percepcji¹³. Efekt takiego podejścia do wspólnego działania i przeżywania muzyki nauczyciela z dzieckiem oraz płynącej z tego radości, będzie pozytywnie rzutować na dalszą edukację i wzrastanie¹⁴.

Zajęcia umuzykalniające w placówkach przedszkolnych prowadzą nauczyciele, których przygotowanie muzyczne ogranicza się najczęściej do wiadomości i umiejętności uzyskanych w ramach kształcenia akademickiego. Z uwagi na skromną liczbę godzin i ograniczony zakres oddziaływania muzycznego, można przyjąć, że jest ono niewystarczające do realizacji wyznaczonych zadań związanych z umuzykalnieniem dzieci. Przed specjalistą wychowania przedszkolnego stawiane są zbyt wysokie, w stosunku do jego możliwości, wymagania w zakresie swobodnego poruszania się w obszarze wybranych form aktywności muzycznej¹⁵. W praktyce zdarza się, że

¹³ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 28.

¹⁴ Zob. M. Kołodziejwski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.

¹⁵ Zob. B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci: zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.

uruchamiane są pewne dodatkowe środki finansowe (budżet gminny, rady rodziców, dotacje unijne), które umożliwiają zatrudnienie w przedszkolu do tego typu zajęć specjalisty – nauczyciela-muzyka lub instruktora rytmiki. Czynione tego typu zabiegi mogą w pewnym zakresie złagodzić i usprawnić realizację wyznaczonych zadań z zakresu umuzykalnienia wychowanków. Zatrudnienie w placówce przedszkolnej specjalisty-muzyka w dużym stopniu przyczynia się do podniesienia poziomu wychowania muzycznego najmłodszych, jednocześnie tworząc sytuacje sprzyjające współpracy, samokształceniu oraz inicjowaniu nowatorskich rozwiązań edukacyjnych w zakresie wychowania muzycznego i rytmiki.

Relacja z badań – osiągnięcia dzieci w zakresie wybranych form aktywności muzycznej

Zaprezentowany w niniejszej pracy projekt badawczy zbudowany został na podstawie eksploracji indywidualizującej wspartej wywiadem, obserwacją oraz analizą dokumentów, kwerendą literatury naukowej i zasobów internetowych¹⁶. Pomiaru prowadzono w celowo dobranych grupach przedszkolnych dzieci pięcioletnich. W sondowaniu wzięło udział sześciu pedagogów specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Byli to nauczyciele, którzy ukończyli studia uniwersyteckie i zostali zatrudnieni w przedszkolnych placówkach publicznych, funkcjonujących w wybranych miejscowościach aglomeracji śląskiej. Niektórzy z respondentów legitymowali się dodatkowym wykształceniem muzycznym. Wszyscy badani deklarowali potrzebę podejmowania doskonalenia zawodowego m.in. w zakresie edukacji muzycznej. Dobór przypadków został zaplanowany celowo z intencją uzyskania różnicujących wyników obrazujących poziom aktywności muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym, uczestniczących w zajęciach umuzykalniających prowadzonych przez specjalistów z różnym przygotowaniem muzycznym. Celem badań było ustalenie, w jakim zakresie dialog muzyczny nauczyciela z wychowankiem sprzyja rozbudzeniu

¹⁶ Zob. K. Konarski, *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.

aktywności i umiejętności muzycznych dziecka w przedszkolu.

Podczas prowadzonej eksploracji użyto intencjonalnie opracowanych narzędzi badawczych: kwestionariusza wywiadu, arkusza obserwacyjnego oraz kwerendy internetowej i dyspozycji do rozmowy telefonicznej z dyrektorami placówek przedszkolnych.

Zestawienie 1. Charakterystyka badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego

Przypadek	Sylwetka nauczyciela
Nauczycielka nr 1 kobieta lat 38, staż pracy 13 lat, nauczyciel dyplomowany	Specjalistka <i>wychowania przedszkolnego z muzyką</i> (studia I^o licencjat – kolegium nauczycielskie) edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego (studia II^o – na wydziale pedagogicznym uniwersytetu), dodatkowo przez kilka lat uczęszczała do szkoły muzycznej I^o. W okresie młodzieńczym aktywnie brała udział w zajęciach zespołu wokalo-instrumentalnego. Nauczycielka potrafi w stopniu podstawowym grać na pianinie i gitarze, lubi śpiewać i tańczyć. Czas wolny spędza w kontakcie z muzyką, słuchając utworów w atrakcyjnym wykonaniu korzystając z popularnych nośników dźwięku (mp3, Internet, wybrane audycje radiowe i programy telewizyjne). Aktywnie uczestniczy w przygotowywaniu imprez przedszkolnych, wykorzystując muzykę. Pogłębia swoją wiedzę i umiejętności uczestnicząc w wybranych formach doskonalenia zawodowego.
Nauczycielka nr 2 kobieta lat 35, staż pracy 8 lat, nauczyciel mianowany	Specjalistka w zakresie <i>pedagogiki opiekuńczej</i> (studia I^o i II^o – na wydziale pedagogicznym wyższej szkoły zawodowej) studia podyplomowe, specjalność wychowanie przedszkolne (3-semestralne studia kwalifikacyjne). Nauczycielka czasami śpiewa i tańczy. Czas wolny często spędza w kontakcie z muzyką popularną, słuchając utworów w atrakcyjnym wykonaniu korzystając z popularnych nośników dźwięku. Aktywnie uczestniczy w przygotowywaniu imprez przedszkolnych – wykorzystując muzykę. Pogłębia swoją wiedzę i umiejętności uczestnicząc w wybranych formach doskonalenia zawodowego.

Przypadek	Sylwetka nauczyciela
Nauczycielka nr 3 kobieta lat 27, staż pracy 3 lata, nauczyciel kontraktowy	Specjalistka <i>edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego</i> (studia I^o i II^o – na wydziale pedagogicznym uniwersytetu), legitymuje się dyplomem muzyka – ukończyła szkołę muzyczną I^o – <i>klasa fortepianu</i> oraz II^o – <i>wydział rytmiki</i>. Nauczycielka potrafi w stopniu bardzo dobrym grać i improwizować na fortepianie, swobodnie porusza się w obszarze podstawowych form aktywności muzycznej, lubi śpiewać i tańczyć. Czas wolny spędza w kontakcie z muzyką, słuchając utworów w atrakcyjnym wykonaniu korzystając z popularnych nośników dźwięku oraz na koncertach organizowanych przez renomowane ośrodki kulturalne (Filharmonia, NOSPR, Opera, Teatr Rozrywki). Aktywnie uczestniczy w przygotowywaniu imprez przedszkolnych, wykorzystując muzykę, prowadzi dodatkowo zajęcia fakultatywne z rytmiki.
Nauczyciel nr 4 mężczyzna lat 40, staż pracy 15 lat, nauczyciel dyplomowany	Specjalista <i>edukacji artystycznej</i> (studia magisterskie, uniwersytet), studia podyplomo-we, specjalność <i>wychowanie przedszkolne</i> (3-semestralne studia kwalifikacyjne na wydziale pedagogicznym uniwersytetu), dodatkowo ukończył szkołę muzyczną I^o – <i>klasę fortepianu</i> oraz studium organistowskie (pracował jako organista w wybranych parafiach aglomeracji śląskiej). Nauczyciel potrafi w stopniu bardzo dobrym grać na fortepianie i keyboardzie. Czas wolny lubi spędzać w kontakcie z muzyką, aktywnie muzykuje, słucha utworów w atrakcyjnym wykonaniu. Intencjonalnie uczestniczy w przygotowywaniu imprez przedszkolnych – wykorzystując muzykę. Pogłębia swoją wiedzę i umiejętności podejmując wybrane formy doskonalenia zawodowego. Jego podopieczni odnoszą sukcesy na licznych konkursach i przeglądach muzycznych. Nauczyciel w ramach etatu realizuje również zajęcia z zakresu wychowania przedszkolnego i rytmiki.

Przypadek	Sylwetka nauczyciela
Nauczycielka nr 5 kobieta lat 45, staż pracy 20 lat, nauczyciel dyplomowany	Specjalistka <i>edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego</i> (studia I° i II° – na wydziale pedagogicznym uniwersytetu) studia podyplomowe, specjalność <i>rytmika i taniec w wychowaniu dziecka</i> (3-semestralne studia kwalifikacyjne, wyższa szkoła zawodowa). Nauczycielka lubi śpiewać i tańczyć, amatorsko gra na gitarze. Czas wolny spędza możliwie często w kontakcie z muzyką popularną i artystyczną, słuchając utworów w atrakcyjnym wykonaniu korzystając z popularnych nośników dźwięku. Aktywnie uczestniczy w przygotowywaniu imprez przedszkolnych – wykorzystując muzykę. Pogłębia swoją wiedzę i umiejętności uczestnicząc w wybranych formach doskonalenia zawodowego.
Nauczycielka nr 6 kobieta lat 27, staż pracy 3 lata, nauczyciel kontraktowy	Specjalistka <i>edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego</i> (studia I° i II° – na wydziale pedagogicznym uniwersytetu). Nauczycielka lubi śpiewać i tańczyć. Czas wolny spędza w kontakcie z muzyką popularną, słuchając utworów w atrakcyjnym wykonaniu korzystając z popularnych nośników dźwięku. W młodości brała czynny udział w zespole wokalnym, należąc do <i>scholi</i> działającej przy parafii. Aktywnie uczestniczy w przygotowywaniu imprez przedszkolnych – wykorzystując muzykę. Pogłębia swoją wiedzę i umiejętności uczestnicząc w wybranych formach doskonalenia zawodowego.

Źródło: badania własne, wywiad indywidualny

Zaprezentowana charakterystyka sylwetek pedagogów ukazuje typowe dla zatrudnionych w placówkach oświatowych nauczycieli wychowania przedszkolnego biogramy. Ogólny obraz skali zjawiska wskazuje na dominację w zawodzie osób, które nie posiadają dodatkowego przygotowania muzycznego. W tej grupie znaczny odsetek zajmują pedagodzy uzyskujący dodatkowe kwalifikacje w ramach studiów podyplomowych. Biorąc pod uwagę sposób nawiązywania dialogu muzycznego badanych nauczycieli z dziećmi ustalono następujące kryteria.

Zestawienie 2. Formy dialogu muzycznego stosowane przez badanych pedagogów

Przypadek	Formy dialogu muzycznego
n-I nr 1	- b. często – śpiew piosenek a cappella - b. często – tworzenie akompaniamentu – celowa gra na wybranych instrumentach muz. - b. często – inicjowanie zabaw do nagrań muzycznych - często – inicjowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych - często – swobodna improwizacja muzyczno-ruchowa oraz taniec - czasami – prezentacja muzyki z akompaniamentem na pianinie - czasami – eksperymentowanie z dźwiękiem
n-I nr 2	- b. często – prezentacja muzyki z nagrań CD, w tym piosenek dla dzieci - często – inicjowanie zabaw do nagrań muzycznych - często – swobodna improwizacja ruchowa; - b. rzadko – intuicyjne tworzenie akompaniamentu – gra na wybranych instrumentach muz. - b. rzadko – śpiew piosenek a cappella; - b. rzadko – eksperymentowanie z dźwiękiem - b. rzadko – inicjowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych
n-I nr 3	- b. często – prezentacja muzyki i ruchu z akompaniamentem na pianinie - b. często – tworzenie akompaniamentu – celowa gra na wybranych instrumentach muz. - b. często – inicjowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych - b. często – swobodna improwizacja muzyczno-ruchowa oraz taniec - często – śpiew piosenek a cappella - często – inicjowanie zabaw do nagrań muzycznych - często – eksperymentowanie z dźwiękiem
n-I nr 4	- b. często – prezentacja muzyki i ruchu z akompaniamentem na keyboardzie - b. często – tworzenie akompaniamentu – celowa gra na wybranych instrumentach muz. - często – swobodna improwizacja muzyczno-ruchowa oraz taniec - często – inicjowanie zabaw do nagrań muzycznych - często – eksperymentowanie z dźwiękiem - często – inicjowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych - czasami – śpiew piosenek a cappella

Przypadek	Formy dialogu muzycznego
n-I nr 5	- b. często – prezentacja muzyki z akompaniamentem gitary - b. często – swobodna improwizacja muzyczno-ruchowa oraz taniec - często – inicjowanie zabaw do nagrań muzycznych - często – intuicyjne tworzenie akompaniamentu – gra na wybranych instrumentach muz. - często – eksperymentowanie z dźwiękiem - czasami – śpiew piosenek a cappella - czasami – inicjowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych
n-I nr 6	- bardzo często – prezentacja muzyki z nagrań CD - bardzo często – inicjowanie zabaw do nagrań muzycznych - często – swobodna improwizacja ruchowa - często – intuicyjne tworzenie akompaniamentu – gra na wybranych instrumentach muz. - czasami – eksperymentowanie z dźwiękiem - b. rzadko – śpiew piosenek a cappella; - b. rzadko – inicjowanie ćwiczeń słuchowo-głosowych

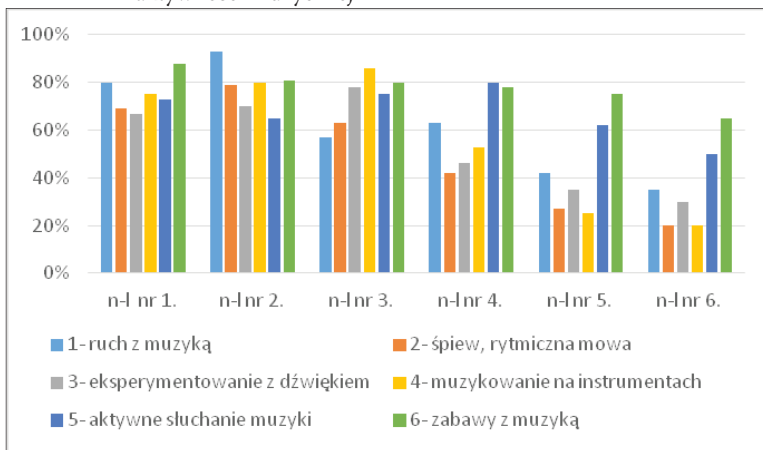
Źródło: badania własne, kwestionariusz wywiadu, obserwacja zajęć.

Legenda: b. często – forma dialogu pojawia się podczas każdego zajęcia; często – forma dialogu pojawia się jako ważny element komunikacji; czasami – sporadyczna forma komunikacji muzycznej; b. rzadko – pożądana forma dialogu muzycznego jest przypadkowa i pojawia się nieregularnie z tendencją do zanikania.

Podjmując się analizy wyników obserwacji w zakresie prowadzonego dialogu muzycznego, badani wskazali poziom i moc komunikacji zachodzącej między dorosłym a dzieckiem podczas swojej praktyki pedagogicznej. Przedstawili również swoje spostrzeżenia dotyczące reakcji i efektów jakie zauważyli u wychowanków w obszarze śpiewu, ruchu z muzyką, muzykowania na instrumentach, eksperymentowania z dźwiękami oraz aktywnego słuchania muzyki. Poddając interpretacji uzyskane wyniki zwrócono uwagę na zależność pomiędzy podejmowanymi przez nauczycieli formami dialogu z dziećmi, a poziomem i rodzajem przygotowania muzycznego oraz umiejętnościami pedagogów w posługiwaniu się różnymi formami aktywności muzycznej. Na podkreślenie zasługują wskazania, w których nauczyciel posługiwał się własnym głosem podejmując rozmowę muzyczną z dzieckiem, inicjując aktywność wychowanka, z jednoczesną kontrolą i weryfikacją intonacji dźwięku, czy zgodności w odwzorowaniu schematu rytmicznego. Przykład poprawnej

gry na instrumencie muzycznym, czy wzorcowy sposób poruszania się w trakcie ćwiczeń muzyczno-ruchowych skutkowało postępowaniem w kształtowaniu dobrych nawyków u wychowanków. Istotne w tego typu działaniach było konsekwentne używanie komend słownych i dźwiękowych, co skutkowało względnym porządkiem w trakcie realizacji procesu umuzykalnienia. Inspirującym dla młodych odbiorców muzyki był bezpośredni kontakt z nauczycielem, który podejmował grę na instrumencie muzycznym, inicjował pobudzające rozwiązania muzyczne oraz podejmował aktywność w tworzeniu oryginalnych kreacji, które wzbudzały zaciekawienie muzyką.

Wykres 1. Poziom aktywności dzieci pięcioletnich w wybranych obszarach aktywności muzycznej



Źródło: badania własne, arkusz obserwacji.

Zaprezentowane na wykresie wyniki obrazują poziom przygotowania muzycznego badanych pedagogów oraz rodzaj i częstotliwość podejmowanych przez nich form dialogu muzycznego, który rzutował na aktywność muzyczną dzieci pięcioletnich w wybranych obszarach artystycznych działań. Bezpośredni kontakt dziecka z muzyką wykonywaną „na żywo” przez nauczyciela w trakcie zajęć stanowił istotny czynnik podnoszący nie tylko poziom aktywności muzycznej dzieci, ale również przyniósł wymierne efekty. Obserwując

wychowanków w naturalnym środowisku przedszkolnym można było zauważyć znaczny przyrost umiejętności wokalnych (w zakresie śpiewu grupowego prostych piosenek, czy wzorów melodycznych), sprawność w posługiwaniu się podstawowymi instrumentami muzycznymi, śmiałość w podejmowaniu działań muzyczno-ruchowych i tanecznych oraz zaciekawienie inicjowanymi przez nauczyciela eksperymentami dźwiękowymi z użyciem zabawek muzycznych. Niezaprzeczalną wartością w rozbudzaniu zainteresowania dzieci muzyką oraz kształtowaniu pożądanych nawyków wykonawczych i percepcyjnych był (według relacji badanych) kontakt wychowanków z muzyką. Z relacji pedagogów wynikało, że był on realizowany głównie poprzez udział dzieci w audycjach, przeglądach i festiwalach muzycznych oraz imprezach artystycznych. Przeprowadzony sondaż ukazał także istotną rolę środków dydaktycznych w procesie umuzykalnienia dzieci. Nauczyciele wskazywali na konieczność wyposażenia przedszkola i sal dydaktycznych w sprawne, funkcjonalne i kolorowe instrumenty muzyczne, zabawki dźwiękowe, rekwizyty niezbędne do realizacji zabaw przy muzyce i do muzyki, dobrze nastrojony instrument akompaniujący (pianino), sprzęt nagłaśniający i odtwarzający muzykę, a także płytotekę, literaturę metodyczną i muzyczną dla dzieci (śpiewniki, „quasi partyturki”, ilustracje, muzyczne programy komputerowe itp.). Zwrócono również uwagę na znaczenie współpracy nauczyciela wychowania przedszkolnego z instruktorem rytmiki podczas realizacji zadań wynikających z umuzykalnienia dzieci. Sygnalizowano także ważkość zabezpieczenia wychowankom kontaktu z różnymi formami zajęć fakultatywnych. Badani akcentowali konieczność zamieszczenia w ofercie dydaktycznej placówki zajęć o charakterze: muzykoterapeutycznym, arteterapeutycznym, tanecznym, czy wokalnie-instrumentalnym. W przedszkolach funkcjonujących w wyrazistym kulturowo środowisku, zalecane byłyby zajęcia folklorystyczne oparte na integracji sztuki w prezentacjach obrzędowych.

Badani wskazali obszary zaniedbane w organizacji wychowania muzycznego w edukacji elementarnej. Były nimi ograniczenia w dostępie do specjalistów-metodyków, a także ośrodków akademickich i szkoleniowych propagujących nowoczesne i skuteczne

formy przybliżania muzyki oraz aktywizowania muzycznego dziecka. Nie bez znaczenia okazał się poziom przygotowania muzycznego nauczycieli w ramach kształcenia akademickiego oraz ekspansja słuchaczy studiów podyplomowych legitymujących się tzw. szybką ścieżką zdobywania kwalifikacji.

Zakończenie

Podjęte badania rozpoznawcze i interpretujące wskazały na potrzebę specjalistycznego przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie muzyki. Sprawny dialog muzyczny pedagoga z wychowankiem skutkuje nie tylko wzrostem aktywności dzieci biorących udział w edukacji muzycznej, ale przede wszystkim przyczynia się do rozwijania predyspozycji w zakresie śpiewu, wyobraźni, spostrzegania dźwięków, ruchu z muzyką, czy gry na wybranych instrumentach muzycznych. Pojawia się także wskazanie do usprawnienia procesu kształcenia studentów przygotowujących się do pracy z dziećmi.

Bibliografia

- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci: zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.
- Hetmańczyk-Bajer H., *Uroczystości przedszkolne jako jedna z form działalności artystyczno-pedagogicznych przedszkola [w:] Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*, red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer, Katowice 2014.
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.
- Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Kisiel M., *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka [w:] Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej: studia – rozprawy – praktyka*, red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak, Katowice 2011.
- Kisiel M., *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice 2015.
- Klim-Klimaszewska A., *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*, Warszawa 2011.

- Kołodziejski M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.
- Konarski K., *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Lewandowska K., *Rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [w:] *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, red. D. Malko, Warszawa 1988.
- Leżańska W., *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, Warszawa 1990.
- Macioł-Kisiel U., Kisiel M., *Aplikacyjny wymiar ekspresji dziecka* [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.
- Manturzevska M. i in., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczne* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Przychodzińska M., *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981.
- Pytlak A., *Pedagogiczna koncepcja sztuki – muzyka* [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1988.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Suświłło M., *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?* [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, red. D. Waloszek, Kraków 2010.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.

Streszczenie

Tezy referatu oscylować będą wokół zagadnień dotyczących komunikacji dziecka i nauczyciela pozostających w dialogu muzycznym, widzianym jako proces dydaktyczno-wychowawczy w przedszkolu.

Słowa kluczowe: dialog muzyczny, dziecko, nauczyciel, przedszkole

Abstract

The paper focuses on the issues of the child and teacher remaining in the musical dialogue, seen as a process in the area of raising a child in kindergarten.

Key words: dialog music, child, teacher, kindergarten

Ewa Kumik

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów
w Łodzi

Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym do kształcenia muzycznego

Preparing a preschool child for music education

Wprowadzenie

Dziecko w literaturze pedagogicznej określane jest jako „człowiek w okresie rozwoju - od urodzenia do zakończenia procesu wzrastania”¹. Kluczową rolę w rozwoju dziecka mają dorośli, którzy poprzez swoje doświadczenie wprowadzają małego człowieka w dorosły świat. Dzieciństwo to nie tylko „zwykła faza rozwoju osobniczego jednostki ludzkiej, a wartość szczególna, sama w sobie, autonomiczna, najpiękniejsza część życia każdego człowieka”².

W procesie kształtowania osobowości dziecka nie może zabraknąć miejsca na kontakt ze sztuką, która wywołuje określone przeżycia i nastroje, pobudza wyobraźnię, skłania do refleksji, a także kieruje doznaniem wpływając na rozwój sfery emocjonalnej, intelektualnej i społecznej. Bogdan Suchodolski uważa, że chcąc wykształcić postawę estetyczną trzeba jak najwcześniej wprowadzić człowieka w indywidualny kontakt z dziełami sztuki. Mówi o „wczesnej

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 91.

² *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 152.

zaprawie dokonanej w okresie dzieciństwa i młodości”³, a także o tym, iż „złudna jest nadzieja, że człowiek dorosły nie przygotowany do kontaktowania się z dziełami sztuki w okresie szkolnym, nagle i spontanicznie, nieoczekiwanie dla siebie i dla innych nabiera w życiu późniejszym tej potrzeby i umiejętności”⁴. Konieczne jest też odpowiednie stopniowanie trudności w zakresie wychowania estetycznego, gdyż naruszenie podstawowej zasady dydaktycznej może nie tylko być przeszkodą w zdobyciu pozytywnych efektów, ale wręcz trwale zniechęcić odbiorcę do określonej dziedziny sztuki. Jednym z takich obszarów jest muzyka, która pełni ważną rolę w życiu każdego człowieka. Jest ona źródłem radości, towarzyszy człowiekowi w smutku, pobudza do refleksji. Józef Lasocki wyróżnia trzy podstawowe funkcje muzyki:

- dekoratywną i zabawową – muzyka ma podtrzymywać nastroje w życiu danej jednostki, ale również w życiu zbiorowym (przykładowo może to być uatrakcyjnienie spotkań towarzyskich);
- wychowawczą – mającą za zadanie utrzymywać więź społeczną i historyczną wśród odbiorców, a także podtrzymywać pewne tradycje;
- kulturową – polegającą na uświadamianiu ludziom wartości ich dziedzictwa kulturalnego i stwarzaniu warunków dla uczestnictwa wszystkich ludzi w sztuce oraz w jej pomnażaniu⁵.

Jan Wierszyłowski dodaje, że muzyka „jest głęboko związana z życiem człowieka. Poza swą główną funkcją estetyczną pełni szeregi innych, nie mniej pożytecznych. Szczególnie ważną jest funkcja wychowawcza. Polega ona z jednej strony na rozwijaniu zdolności twórczych, korzystnych cech charakteru i życiowej zaradności, z drugiej – na zapewnieniu dzieciom, młodzieży i dorosłym pożytecznej aktywności odprężeniowej, rekreacyjnej”⁶. Rozumienie muzyki jako „kompleksu wielorakich czynności psychicznych nawzajem się

³ Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980, s. 12.

⁴ Ibidem, s. 12.

⁵ J.K. Lasocki, *Wychowanie muzyczne w domach kultury*, Warszawa 1970, s. 29-30.

⁶ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1979, s. 312.

uzupełniających i warunkujących” zależne jest od wielu elementów⁷. Najważniejszym z nich jest zasób doświadczeń zdobytych w dzieciństwie i w młodszym wieku szkolnym. Bogusław Schaeffer, pisząc o muzyce, podkreśla, że „kraj muzyki jest krajem bezbrzeżnym: nikt nie wytycza jej terytoriów, mieści się w niej tyle zjawisk, że nikt nigdy nie pozna jej w całości”⁸. Andrzej Pytlak stwierdza, iż muzyka może zapewnić człowiekowi harmonię wewnętrzną, gdyż jest odbiciem harmonii świata. Uprawianie muzyki prowadzi duszę do cnoty, ma głęboki sens moralny, a poza tym muzyka ma właściwości katarsyczne – uwalnia pewne emocje, które nie powinny zbyt długo zalegać w psychice człowieka⁹. Psychologia muzyki zakłada z kolei, że wszyscy ludzie rodzą się ze zdolnościami niezbędnymi do percepcji muzyki. Jednak zdolności te, kiedy nie są rozwijane w procesie własnej aktywności i przez edukację, giną bezpowrotnie. Dlatego tak ważna jest rola rodziny w kształtowaniu rozwoju muzycznego dziecka.

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na przygotowanie przedszkolaka do kształcenia w szkole muzycznej. W związku z faktem, że o skuteczności wsparcia dziecka w rozwoju najbardziej decydują osoby, które uczestniczą w jego życiu, zaspokajają jego potrzeby, mają z nim silną więź emocjonalną opartą na zaufaniu, są autorytetem, wzorem do naśladowania swoje rozważania rozpocząłam od środowiska rodzinnego, a następnie scharakteryzowałam wczesną edukację w przedszkolu. Omówiłam także zasady rekrutacji w szkołach muzycznych I stopnia.

Rodzina naturalnym środowiskiem wychowawczym

Rodzina to pojęcie bliskie każdemu człowiekowi. Jest ona najstarszą i najpowszechniejszą formą życia społecznego. Każdy jest w sposób naturalny członkiem jakiejś rodziny. Ta z kolei stanowi podstawę istnienia społeczeństwa, na co wskazuje wiele jej zadań i funkcji. W życiu dziecka rodzina jest pierwszym i naturalnym środowiskiem

⁷ Z. Lissa, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1975, s. 41.

⁸ B. Schaeffer, *Dzieje kultury muzycznej*, Warszawa 1987, s. 6.

⁹ A. Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, Warszawa 1977, s. 24.

wychowawczym. W literaturze występuje wiele definicji rodziny. Mają one jedną wspólną cechę – wszystkie eksponują znaczenie rodziny w życiu jednostki oraz w życiu społeczeństwa¹⁰. Zmieniają się środowiska rówieśnicze, instytucje wychowujące i wychowawcy, nie zmienia się rodzina, chyba, że ulega ona rozbiciu. Znaczenie środowiska rodzinnego w kształtowaniu postawy dziecka podkreślał m.in. Zygmunta Freud wskazując, że wczesne reakcje emocjonalne dziecko - rodzic stają się prototypami późniejszych postaw i zachowań społecznych. On też wskazał, że decydujący wpływ na zachowanie dziecka ma okres wczesnego dzieciństwa i powstające wtedy związki z bliskimi osobami. Rodzina pełni też podstawową formę opieki nad dzieckiem od jego urodzenia aż do uzyskania samodzielności. To właśnie w rodzinie dziecko zdobywa swoje pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się określonych zachowań, norm postępowania, poznaje różnorodne wzorce. Rozwija też swoją osobowość, indywidualność i psychikę. Rodzice są pierwszymi opiekunami i wychowawcami. Każda rodzina ma swój indywidualny styl i sposób życia wewnątrzrodzinnego. To rodzice powinni stworzyć odpowiedni klimat do rozwoju muzycznego dziecka. Od ich wrażliwości zależy rodzaj kontaktu dziecka ze światem muzyki. Jak podkreśla Maria Manturzevska w swoich badaniach nad biografiami muzyków, pierwsze lata życia dziecka to ważny okres dla kształtowania się naturalnej muzykalności człowieka. „Swobody w posługiwaniu się „językiem muzyki” i komunikowania się za pomocą muzyki nabyla się w procesie uczenia się bezpośredniego, na zasadzie uczenia się języka ojczystego”¹¹.

Charakterystyczną cechą środowiska rodzinnego, rodziny jako instytucji i grupy społecznej, jest pełnienie szeregu rozmaitych funkcji. Zdaniem Marii Ziemskiej rodzina wypełnia „istotne funkcje w interesie społeczeństwa, zaspokajając zarazem potrzeby

¹⁰ E. Kumik, *Rola rodziny w kształtowaniu rozwoju muzycznego dziecka* [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej – wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko-Biała 2015, s. 151-163.

¹¹ M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 321.

psychiczne, emocjonalne i społeczne swych członków [...]. Wypełnia więc zadania dwojakiego rodzaju - wobec społeczeństwa i wobec jednostek wchodzących w jej skład¹². Uwzględniając oba te aspekty wymienia następujące funkcje:

- prokreacyjną,
- produkcyjną,
- usługowo-opiekuńczą,
- socjalizacyjną,
- psychohigieniczną¹³.

Wszystkie funkcje rodziny są bardzo ważne, splatają się ze sobą niezależnie od faktu, czy rodzina tego chce, czy nie. Można przyjąć, że rodzina powinna spełnić cztery podstawowe funkcje: biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą. To właśnie w rodzinie dziecko uczy się podstawowych form współżycia i zachowań społecznych, których znaczenie staje się ważne nie tylko dla funkcjonowania rodziny, ale przede wszystkim dla jego rozwoju, a w konsekwencji i dla późniejszego uczestnictwa dziecka w całokształcie życia społecznego¹⁴.

W ramach swojego funkcjonowania rodzina sprawuje nie tylko opiekę nad dzieckiem, lecz przekazuje mu podstawowe wzory społecznego zachowania, wprowadza w obowiązujące systemy wartości, kształtuje postawy, zaspokaja życiowe potrzeby ludzkie, także potrzeby kulturalne. Rodzina pełni ważną rolę w pielęgnowaniu i promowaniu zwyczajów. Jakość obchodzonych świąt decyduje o wewnętrznej kulturze rodziny. Obchodzone święta rodzinne czy religijne są okazją do spotkań członków rodziny, wspólnych rozmów, a także wymiany różnych zainteresowań. Oddziaływania domu rodzinnego muszą być przemyślane, aby mogły zapewnić warunki „wszechstronnego rozwoju dziecka i ściśle z rozwojem tym

¹² M. Ziemska, *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 233-234.

¹³ Ibidem, s. 234-235.

¹⁴ E. Kumik, *Rola rodziny w kształtowaniu rozwoju muzycznego dziecka* [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej – wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko-Biała 2015, s. 151-163.

powiązanych zainteresowań intelektualnych, estetycznych, czy kulturalnych, które łącznie wdrażają dziecko do właściwego kierowania swoim życiem¹⁵.

W ramach ogólnej kultury życia społecznego rodzina tworzy własne środowisko kulturowe, które pełni ważną rolę kulturotwórczą w wychowaniu nie tylko do czasu wolnego, ale także do uczestnictwa w kulturze. Ważna jest jej rola w kształtowaniu zainteresowań, w tym zainteresowań muzycznych dzieci, a także w rozwijaniu osobowości dziecka i wprowadzaniu go w świat wartości kulturalnych¹⁶. Tradycje rodzinne, sposób spędzania wolnego czasu przez rodzinę, a także wykształcenie i zawód rodziców mogą stanowić inspirację do zainteresowania się przez dziecko podobnymi dziedzinami. Marian Grochociński uważa, że należy stwarzać dzieciom takie warunki życia, „w których w sposób naturalny obcować będą z wartościowymi formami zachowań, odpowiednią lekturą, filmem, zainteresowaniami i właściwą organizacją codziennego życia”¹⁷. Kształtowanie się zainteresowań muzycznych dzieci jest więc ściśle związane z kulturą rodziny. W rodzinie dziecko spotyka się po raz pierwszy z różnymi ludźmi, nawiązuje pierwsze kontakty, zdobywa pierwsze doświadczenia. To rodzina determinuje, modyfikuje i stymuluje jego rozwój¹⁸. Rodzina jest środowiskiem, które najpełniej zaspokaja potrzeby dziecka, zapewnia mu najlepszą opiekę i najkorzystniejsze warunki rozwoju. Ma ona ogromny wpływ na postawy i potrzeby dziecka, a także sposób ich zaspokajania. Dzięki stawianym dziecku wymaganiom wpływa również na rozwój zdolności i umiejętności oraz poziom osiągnięć dziecka¹⁹. Środowisko rodzinne ma bardzo

¹⁵ M. Grochociński, *Kultura pedagogiczna rodziców* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 300-301.

¹⁶ A. Rusiecka, *Rola rodziny w kształtowaniu wartości kulturalnych dziecka*, Słupsk 2006, s. 155.

¹⁷ M. Grochociński, *Kultura pedagogiczna rodziców* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 347.

¹⁸ U. Tarnowska-Jakóbiec, *Wpływ środowiska wychowawczego na rozwój dziecka* [w:] *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych*, red. J.A. Pielkowska, Słupsk 1997, s. 39.

¹⁹ E. Kumik, *Postawy rodzicielskie a osiągnięcia muzyczne uczniów* [w:] *Wartości*

duży wpływ na rozwój zainteresowań i zdolności muzycznych oraz muzykalność dziecka zanim rozpocznie ono edukację w przedszkolu. Ważne jest, aby rodzice, a później nauczyciele, potrafili organizować kontakt dziecka z muzyką, dostarczając mu niezbędnych bodźców stymulujących rozwój muzyczny.

Kształcenie muzyczne w przedszkolu

Przedszkole to „instytucja wychowawczo-opiekuńcza dla dzieci w wieku 3-6 lat, stanowiąca pierwszy szczebel w jednolitym systemie szkolnym”²⁰. Instytucja wspierająca wychowanie rodzinne. Zgodnie z podstawą programową, celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka realizowane przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się. Wsparcie to umożliwia dziecku „odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacyjnym”²¹. Zadaniem każdego przedszkola jest zapewnienie dziecku podstawowej opieki, a także stworzenie dogodnych warunków do rozwoju psychofizycznego oraz społecznego. Jednocześnie placówka przedszkolna musi podejmować takie działania, które przysposobią dziecko do pokonania progu szkolnego. Wyróżnia się dwa sposoby organizacji przedszkola:

1. sposób dyrektywny, który polega na ściśle określonym programie nauczania. Każdy dzień jest dokładnie zaplanowany, a praca pedagogów oraz pobyt dziecka w przedszkolu jest podporządkowany regulaminowi – np. o określonej porze dnia są zajęcia edukacyjne, po obiedzie jest drzemka itp. W sposobie dyrektywnym organizacji przedszkola dzieci są podzielone na grupy wiekowe;
2. sposób permisywny, który polega na dopuszczeniu dużej

w muzyce. *Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, tom 3, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010, s. 294-302.

²⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 337.

²¹ Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku (Dz.U. poz. 356), s. 2.

swobody w działaniach dziecka. Dziecko decyduje o realizacji swoich potrzeb. Rola nauczyciela sprowadza się do roli animatora, który inspirowanie dziecko do różnych działań²².

Pobyty dziecka w przedszkolu zapewnia mu wszechstronny rozwój, umożliwia kontakt ze środowiskiem rówieśniczym, a także pozwala zdobywać podstawową wiedzę o świecie.

Zajęcia muzyczne prowadzone w przedszkolu są niezwykle ważną formą edukacyjną i nieodzownym elementem całościowego kształcenia dzieci. Obcowanie z muzyką doskonale wpływa na wszechstronny rozwój przedszkolaków. Jest też wspierającą formą wspomagającą proces adaptacyjny dziecka w przedszkolu. Dziecięca aktywność muzyczna powinna łączyć w sobie takie trzy podstawowe elementy, jak: poznawanie, przeżywanie i działanie. Poznawanie u dziecka polega głównie na rozwijaniu jego percepcji. Spostrzeżenia prowadzą do wykształcenia zdolności zestawiania, porównywania zjawisk i przedmiotów oraz skojarzeń. Dziecko jest wiernym naśladowcą zachowań i czynności dorosłych oraz rówieśników. Poprzez naśladowanie uczy się ono otaczającego go świata oraz zachodzących w nim zjawisk. Przeżywanie jest reakcją emocjonalną na jakiś bodziec, np. na muzykę. Poprzez przeżywanie dziecko wyraża swoją postawę oraz stosunek do różnych spraw i rzeczy, które dzieją się w jego otoczeniu. Należy więc bacznie obserwować chwilowe zainteresowania dziecka i stwarzać szanse na ich realizację. Pozytywne przeżycia dają dziecku poczucie bezpieczeństwa i radości, a także kształtują jego charakter. Naturalną formą aktywności dziecka jest działanie, poprzez które dziecko wyraża swoje pragnienia, potrzeby oraz zbiera różne doświadczenia. Ważne jest, aby już na etapie przedszkolnym, stymulować odpowiednio pragnienia dziecka oraz pomagać w wyborze bodźców potrzebnych do działania²³.

Obcowanie z muzyką jest nie tylko środkiem poznawania świata, lecz także stymulatorem zaspokojenia szczególnie istotnej dla dziecka potrzeby doznawania przeżyć dzięki zastosowaniu różnych form aktywności muzycznej, m.in. śpiewania, ruchu przy muzyce, grania

²² *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 640.

²³ M. Kwiatowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 289-290.

na instrumentach, słuchania i tworzenia muzyki. Pierwszą i niezwykle istotną formą ekspresji muzycznej w przedszkolu jest śpiewanie. Przedszkolaki bardzo lubią poznawać nowe piosenki, często przeżywają ich treść. Dziecięce piosenki powinny być łatwe interwałowo (odległości maksymalnie do kwinty), skala nie powinna przekraczać oktawy. Słowa piosenki powinny być dla dziecka zrozumiałe oraz łatwe do wymówienia. Piosenki śpiewane w przedszkolu mają zazwyczaj wartościowe przesłania wynikające z ich treści. Piosenki uczą dzieci prawidłowych postaw w życiu codziennym. Małgorzata Suświłło zauważa, że „śpiewanie jest elementem spajającym czynniki fizjologiczne, psychologiczne i społeczne w redukowaniu zaburzeń mowy i głosu dziecka”²⁴. Kolejną niezwykle ważną formą ekspresji muzycznej w przedszkolu są zabawy muzyczno-ruchowe, wśród których wyróżniamy zabawy ilustracyjne, rytmiczne oraz taneczne. Dzięki stosowaniu tej formy aktywności kształci się u dzieci koordynację słuchowo-ruchową. Zabawy te rozwijają sprawność fizyczną przedszkolaków, wnoszą wiele radości, wprowadzają w dobry nastrój, przyciągają i pobudzają do działania nawet najbardziej bierne jednostki. Tego typu zabawy kształcą, uwrażliwiają, umuzykalniają i podnoszą ogólną kulturę²⁵. Maria Przychodzińska-Kaciczak twierdzi, iż „ruch przy muzyce to następny, nader ważny, sposób kształcenia muzycznych, ruchowych, ale też i ogólnych dyspozycji dziecka. Jest to również wyjście od naturalnych dziecięcych potrzeb, wszak wszystkim zabawom najmłodszych towarzyszy ruch, w ruchu realizowany jest rytm”²⁶. Ważną formą w rozwoju muzycznym dzieci jest gra na prostych instrumentach perkusyjnych, dzięki której uwrażliwiają się one na barwę, brzmienie, wyrabiają poczucie rytmu. Kontakt z takimi działaniami jest czymś bardzo atrakcyjnym dla dzieci, wywołuje radość, entuzjazm i wzmożoną aktywność. Zainteresowanie dźwiękiem, jego brzmieniem i sposobem jego wydobycia można

²⁴ M. Suświłło, *Rola śpiewu w rozwoju mowy dziecka i w terapii zaburzeń* [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała i J. J. Błeszyński, Toruń 2014, s. 98.

²⁵ E. Kumik, *Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] *Edukacja i rozwój artystyczny dziecka*, red. J. Uchyła-Zroski, Mysłowice 2011, s. 106.

²⁶ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1974, s. 110.

zaobserwować już u niemowlęcia. Kolejną ważną formą aktywności muzycznej jest słuchanie muzyki, które uczy umiejętności skupienia i skoncentrowania uwagi na czynności słuchania, a także pozwala dziecku na wyciszenie się oraz relaks. Jedną z podstawowych form kształtujących zdolność aktywnego słuchania muzyki są ćwiczenia w spostrzeganiu i odróżnianiu zjawisk akustycznych w przyrodzie i otoczeniu. Chodzi tu o znane dzieciom odgłosy, np. dźwięk kluczy, szczekanie psa, ale też o dźwięki pochodzące z nowych źródeł (dźwięki instrumentów)²⁷. Bardzo ważne jest obcowanie dzieci z muzyką żywą, umożliwiającą bezpośredni kontakt z wykonawcą i instrumentem.

Stosowanie tak różnych form przyczynia się do rozwoju wrodzonych dyspozycji słuchowych, kształcenie głosu i przekazywanie wiedzy o muzyce. Czynności te prowadzą do kształtowania podstaw umożliwiających prawidłową percepcję muzyki oraz do wychowania człowieka, który w sposób emocjonalny reaguje na muzykę. Kształcenie dyspozycji słuchowych umożliwiających percepcję muzyki to rozwijanie: słuchu wysokościowego, poczucia tonalnego, poczucia rytmu i metrum, muzycznych wyobrażeń słuchowych, słuchu harmonicznego, a także poczucia tempa, dynamiki, barwy dźwięku, pamięci i wyobraźni muzycznej. Ćwiczenia wykorzystywane w celu kształcenia prawidłowych nawyków polegają na: rozróżnianiu, rozpoznawaniu, zapamiętywaniu, wyobrażaniu, powtarzaniu różnych bodźców słuchowych. W śpiewaniu piosenek stosuje się ćwiczenia, które prowadzą do wykształcenia: prawidłowego oddechu, prawidłowej emisji głosu, prawidłowej dykcji, poszerzania skali głosu. Umiejętności te pozwalają odtworzyć pieśń zgodnie z zapisem, z przyjętymi normami estetycznymi i z intencją kompozytora. Przekazywanie wiedzy o muzyce to przekazywanie teoretycznych podstaw umożliwiających pełniejsze zrozumienie muzyki oraz jej roli w życiu człowieka. Pomiędzy czynnościami dydaktycznymi a formami wychowania istnieją ścisłe powiązania. Dlatego kształcenie słuchu realizuje się poprzez zastosowanie wszystkich form, głównie w związku z nauczaniem pieśni, gry na instrumencie i realizacją ruchową muzyki.

²⁷ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990, s. 66.

Przekazywanie wiadomości także poprzez wszystkie formy, zważając na fakt, iż nauka notacji muzycznej powinna funkcjonować jedynie w związku z nauczaniem pieśni, grą na instrumentach, prowadzeniem zajęć ruchowo-muzycznych i kierowaniem twórczością muzyczną, nie biorąc pod uwagę etapu kształcenia, w którym dzieci śpiewają, grają ze słuchu i tworzą muzykę spontanicznie i swobodnie. „Współzależność, wzajemne uwarunkowanie zarówno form, jak i czynności dydaktycznych sprawiają, że żadna z wymienionych form nie może być realizowana przez nauczyciela w „czystej” postaci. Niektóre z nich jednak stanowią punkt wyjścia i oś poczynañ dydaktycznych”²⁸.

Decydujący wpływ na prawidłowy rozwój małego dziecka ma rodzina i przedszkole. Są to dwa ważne środowiska kulturotwórcze w życiu człowieka przed rozpoczęciem edukacji szkolnej. Współdziałanie rodziców i nauczycieli jest jednym z istotnych czynników prawidłowego procesu wychowawczego, dydaktycznego i społecznego oraz rozwijania pasji i zainteresowań dziecka.

Początek edukacji w szkołach muzycznych

Szkoły muzyczne są szkołami wyjątkowymi. Uczą się w nich osoby posiadające odpowiednie predyspozycje i zainteresowania. Często szkoły te określane są jako „szkoły dla wybranych”. Kształcenie w tych placówkach jest całkowicie dobrowolne, a wybór należy do ucznia i jego rodziców. Szkoły muzyczne, w przeciwieństwie do szkół ogólnokształcących, nie są objęte obowiązkiem szkolnym. Zanim jednak osoba chętna do nauki w szkole muzycznej uzyska status ucznia, musi pozytywnie zaliczyć badanie przydatności uzdolnień muzycznych lub zdać egzamin praktyczny z przygotowanych utworów muzycznych, egzamin z kształcenia słuchu oraz dodatkowe egzaminy związane z kierunkiem kształcenia. To, jakiej formie przesłuchania będzie poddana osoba zależy od typu szkoły, w której chce się uczyć²⁹.

²⁸ Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976, s. 32-34.

²⁹ E. Kumik, *Postrzeganie roli zawodowej nauczyciela szkoły muzycznej przez*

Szkoły muzyczne I stopnia odgrywają ważną rolę w procesie umuzykalnienia uczniów. W Polsce występują dwa typy tych szkół – ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia i szkoły muzyczne I stopnia, potocznie nazywane szkołami popołudniowymi. W pierwszym typie szkół, obok kształcenia muzycznego, realizowane jest kształcenie ogólne odpowiadające sześciolletniej szkole podstawowej. W związku z tym, przyjmowane są do nich wyłącznie dzieci rozpoczynające pierwszy etap edukacyjny, czyli tzw. edukację wczesnoszkolną³⁰. W drugim typie, czyli w szkołach muzycznych popołudniowych, realizowane jest wyłącznie kształcenie muzyczne. Do tych szkół przyjmowani są uczniowie, w zależności od wieku, do sześć- lub czteroletniego cyklu kształcenia. Osoby te są jednocześnie uczniami szkół ogólnokształcących. W szkołach muzycznych I stopnia uczniowie uczą się gry na wybranym instrumencie oraz uczęszczają na zajęcia grupowe: z rytmiki i kształcenia słuchu w klasach młodszych oraz na audycje muzyczne i kształcenie słuchu w klasach starszych. W zakresie realizowanych przedmiotów odbywają też indywidualne próby z akompaniатorem, grają w zespołach kameralnych, w orkiestrze lub śpiewają w chórze³¹.

Jednak zanim dziecko zostanie uczniem musi pozytywnie przejść rekrutację do szkoły muzycznej. Badanie przydatności kandydatów do kształcenia w tych szkołach odbywa się zwykle w ostatnich miesiącach danego roku szkolnego i polega przede wszystkim na: sprawdzeniu uzdolnień muzycznych, warunków psychofizycznych oraz predyspozycji do nauki gry na określonym instrumencie. Limit przyjęć w danym roku ustala dyrektor placówki biorąc pod uwagę m.in. warunki kadrowe, lokalowe oraz finansowe szkoły. Ustawodawca narzuca szkołom warunki i tryb przyjmowania uczniów do szkoły.

studentów AM w Łodzi [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń 2015, s. 187.

³⁰ E. Kumik, *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole muzycznej. Wybrane przepisy prawa oświatowego w świetle struktury i organizacji współczesnej szkoły*, wyd. 2 rozszerzone, Łódź 2015, s. 43-44.

³¹ E. Kumik, *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole muzycznej. Wybrane przepisy prawa oświatowego, struktura i organizacja szkoły*, tom I, Łódź 2011, s. 31.

Każda szkoła w statucie określa własne, szczegółowe kryteria i zasady rekrutacji uczniów. Na podstawie wyników badania uzdolnień muzycznych oraz uznania predyspozycji do nauki gry na danym instrumencie dziecko zostaje przyjęte lub nie przyjęte do szkoły muzycznej. Jak wynika z badań Marii Tworowskiej zadania muzyczne, które podlegają ocenie najczęściej obejmują: „powtarzanie motywów rytmicznych (142 szkoły), powtarzanie motywów melodycznych (140 szkół), odtworzenie piosenki nauczonej podczas badania (120 szkół), określenie liczby współbrzmiających dźwięków (33), zauważenie różnic w melodii (18), zakończenie melodii na tonice (14), rozpoznawanie wysokości dźwięków i intonowanie ich (12), rozróżnianie trybu akordu (9), zaśpiewanie przygotowanej piosenki (8), transponowanie przygotowanej piosenki (3). Przesłuchanie wstępne przebiega indywidualnie lub (i) przyjmuje postać zajęć grupowych, często z elementami ruchu”³².

Z własnych obserwacji i badań prowadzonych w szkole muzycznej I stopnia w latach 1998-2005 wiem, że egzaminy wstępne łatwiej zdać dzieciom, które miały kontakt z muzyką w domu rodzinnym i w przedszkolu. Poznanie i osłuchanie się z muzyką, a także czynny udział w zabawach muzycznych przygotowało dzieci nie tylko muzycznie, ale także emocjonalnie, intelektualnie i społecznie. Muzyka, z którą miały okazję obcować wcześniej, zanim przekroczyły progi szkoły muzycznej, ułatwiła im rozwiązywanie zadań muzycznych podczas egzaminów wstępnych. Ważne jest, z jakim doświadczeniem dziecko rozpoczyna swój proces edukacyjny w szkole, który „jest zawsze interwencją w układ żywy, rozwijający się, obdarzony własną historią i aspirujący ku jakiejś przyszłości”³³. W kształceniu muzycznym bardzo ważna jest relacja uczeń-nauczyciel-rodzice. Od właściwie funkcjonujących relacji tych trzech elementów zależy rozwój muzyczny dziecka – jego zdolności, zainteresowań, cech osobowości³⁴. Badania psychologiczno-muzyczne, np. Marii Mantu-

³² Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe, red. W. Jankowski, Warszawa 2012, s. 115.

³³ A. Brzezińska, *Psychologia wychowania* [w:] *Psychologia*, tom 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 229.

³⁴ *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska,

rzewskiej (1990) i Johna A. Slobody (1990), potwierdzają tezę, że talent muzyczny jest zjawiskiem społecznym, w którego kształtowaniu współkreatywną rolę pełnią nauczyciele i środowisko rodzinne ucznia³⁵.

Zakończenie

Rozwój muzyczny człowieka zależy od wielu czynników. Jednak ważne jest, aby rozpoczął się jak najwcześniej. Częsty kontakt z muzyką w dzieciństwie może procentować przez całe dorosłe życie człowieka. Decydujący wpływ na rozwój dziecka w pierwszych latach życia ma rodzina. Przekazane w niej wartości i postawy powinny być kontynuowane w instytucjach oświatowych, głównie takich jak: przedszkole i szkoła.

Należy pamiętać, że rozwój muzyczny przebiega u każdego dziecka w odmienny sposób, ujawniając duże różnice indywidualne. Ważne jest to, aby rodzice, a później nauczyciele, potrafili organizować kontakt dziecka z muzyką, dostarczając mu niezbędnych bodźców stymulujących rozwój muzyczny³⁶. Nawet najbardziej uzdolnione muzycznie dziecko, nie rozwinie swoich zdolności w niekorzystnych warunkach środowiskowych. Dlatego tak ważnym jest, aby otoczenie i środowisko rodzinne dawało możliwość, ukierunkowywało i kształciło postawy oraz preferencje muzyczne dziecka, wpływając jednocześnie na jego rozwój.

Bibliografia

Brzezińska A., *Psychologia wychowania* [w:] *Psychologia*, tom 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

Burowska Z., *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980.

Warszawa 1999, s. 161.

³⁵ E. Jaślar-Walicka, *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi* [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Warszawa 1999, s. 169.

³⁶ E. Kumik, *Rola rodziny w kształtowaniu rozwoju muzycznego dziecka* [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej – wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko-Biała 2015, s.151-163.

- Burowska Z., *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976.
- Encyklopedia pedagogiczna*, red., W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Grochociński M., *Kultura pedagogiczna rodziców [w:] Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986.
- Jaślar-Walicka E., *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi [w:] Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Warszawa 1999.
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.
- Kumik E., *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole muzycznej. Wybrane przepisy prawa oświatowego, struktura i organizacja szkoły*, tom I, Łódź 2011.
- Kumik E., *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole muzycznej. Wybrane przepisy prawa oświatowego w świetle struktury i organizacji współczesnej szkoły*, wyd. 2 rozszerzone, Łódź 2015.
- Kumik E., *Postawy rodzicielskie a osiągnięcia muzyczne uczniów [w:] Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, tom 3, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2010.
- Kumik E., *Postrzeganie roli zawodowej nauczyciela szkoły muzycznej przez studentów AM w Łodzi [w:] Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń 2015.
- Kumik E., *Rola rodziny w kształtowaniu rozwoju muzycznego dziecka [w:] Muzyka w przestrzeni edukacyjnej – wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Białko-Biała 2015.
- Kumik E., *Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym [w:] Edukacja i rozwój artystyczny dziecka*, red. J. Uchyla-Zroski, Mysłowice 2011.
- Kwiatowska M., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Lasocki J.K., *Wychowanie muzyczne w domach kultury*, Warszawa 1970.
- Lissa Z., *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1975.
- Malko D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990.
- Manturzevska M., *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych [w:] Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1974.
- Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Warszawa 1999.
- Pytlak A., *Podstawy wychowania muzycznego*, Warszawa 1977.

Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe, red. W. Jankowski, Warszawa 2012.

Rusiecka A., *Rola rodziny w kształtowaniu wartości kulturalnych dziecka*, Słupsk 2006.

Schaeffer B., *Dzieje kultury muzycznej*, Warszawa 1987.

Suświłło M., *Rola śpiewu w rozwoju mowy dziecka i w terapii zaburzeń* [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała i J.J. Błęszyński, Toruń 2014.

Tarnowska-Jakóbiec U., *Wpływ środowiska wychowawczego na rozwój dziecka* [w:] *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych*, red. J.A. Pielkova, Słupsk 1997.

Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, Warszawa 1979.

Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku (Dz.U. poz. 356).

Ziemska M., *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986.

Streszczenie

Ważne znaczenie w rozwoju muzycznym dziecka w pierwszych latach życia ma rodzina. Przekazane w niej wartości i postawy powinny być kontynuowane w instytucjach oświatowych. Autorka zwraca uwagę na różne aspekty przygotowania małego dziecka do nauki w szkole muzycznej omawiając środowisko rodzinne i wczesną edukację w przedszkolu. Umiejętności nabyte w wieku przedszkolnym procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem zawodowym i społecznym.

Słowa kluczowe: rozwój muzyczny dziecka, formy aktywności muzycznej

Abstract

The family is important in early childhood musical development. The values and attitudes conveyed in it should be continued in the educational institutions. The author draws attention to the various aspects of preparing a young child to learn in a music school by discussing the family environment and early childhood education. Skills acquired at preschool level are more rewarding in school and better in professional and social life in adult life.

Key words: musical development of a child, the form of musical activity

Agnieszka Szymajda

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Dlaczego warto rozwijać u dziecka zdolność
do czytania i ekspresji emocji?
Refleksja z badań własnych muzykoterapeuty

Why develop child's ability to grow to read
and express emotions?
Reflection from the researcher's own music therapist

Wprowadzenie

Emocje są pierwszym językiem dziecka. Są sygnałami umożliwiającymi radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych, pełnią funkcję adaptacyjną, są niezbędne w rozwiązywaniu podstawowych zadań życiowych. „Istotą emocji jest przygotowanie do działania i podsuwanie planów”¹. Poziom rozwoju emocjonalnego dziecka warunkuje, z jednej strony rozwój funkcji poznawczych, a z drugiej bezpośrednio wiąże się z takimi cechami, jak motywacja, wytrwałość, zdolność do pokonywania przeciwności i umiejętność nawiązywania satysfakcjonujących relacji w grupie rówieśniczej.

Zajęcia muzyczne, podczas których dziecko w sposób spontaniczny podejmuje aktywność wokalną, instrumentalną, ruchową, stają się przestrzenią odkrywania, oswajania i wyrażania emocji. Szczególnie wartościowe w tym względzie, wydaje się być wzbogacanie zajęć muzycznych z dziećmi o metody i techniki muzykoterapeutyczne.

¹ K. Oatley, J. M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2003, s. 53.

W artykule prezentuję wyniki badań eksperymentalnych, jakie przeprowadziłam z dziećmi w dwóch wrocławskich przedszkolach. Celem eksperymentu było sprawdzenie wpływu programu muzykoterapii na rozwój czytania i ekspresji emocji u dzieci w wieku przedszkolnym.

Muzykoterapia w edukacji przedszkolnej

Muzykoterapia dzieci jest dziedziną interdyscyplinarną, powiązaną z terapią pedagogiczną, psychologią, pedagogiką specjalną, edukacją muzyczną. W praktyce, stawianie ostrej granicy pomiędzy edukacją muzyczną a muzykoterapią dzieci jest błędne. Dziedziny te powinny przenikać się, łączyć, uzupełniać. Jak zauważa Krzysztof Stachyra, „pedagogika muzyczna i muzykoterapia posługują się tymi samymi środkami, jednak pomimo pozornych podobieństw, w rzeczywistości rozbieżność pomiędzy nimi jest bardzo znacząca. Podstawową różnicę stanowi cel. W edukacji muzycznej jest nim przekazanie określonego zasobu wiedzy, kształcenie słuchu, poczucia rytmu. W muzykoterapii poprawa funkcjonowania psychofizycznego dziecka”².

W prawidłowym procesie wychowania obecna była zawsze muzyka. „Śpiewano dziecku kołysanki, istniały rówieśnicze zabawy z piosenką, rodzinne muzykowanie, jak chociażby wspólne śpiewanie kolęd czy pieśni patriotycznych. Były to dla dziecka komunikaty estetyczne, mające walor poznawczy, uwrażliwiający na piękno. Przede wszystkim jednak były to komunikaty emocjonalne, mające walor rozwojowy i terapeutyczny”³. Różnice pomiędzy zajęciami edukacji muzycznej a muzykoterapią dzieci odnoszą się do sposobu analizowania twórczości muzycznej dzieci, ich jakości artystycznej, precyzji wykonania. W muzykoterapii najważniejszy jest indywidualny, emocjonalny wyraz ekspresji własnej dziecka, wyrażanej w grze

² K. Stachyra, *Muzykoterapia a edukacja muzyczna* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Lublin 2012, s. 47.

³ Z. Konaszkiewicz., *Relacje pomiędzy wychowaniem, terapią a sztuką w odniesieniu do dziecka*, „Nasze Forum. Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny” 2002, nr 1(5), s. 25.

na instrumentach, śpiewie, ruchu inspirowanym muzyką. Podczas zajęć muzykoterapii dzieci mogą, w sposób bardziej swobodny niż na zajęciach umuzykalniających, poszukiwać własnych sposobów gry na instrumentach, zachęcane są do niekonwencjonalnych sposobów tworzenia i poszukiwania dźwięku. Muzykoterapia wykształca w dziecku przedszkolnym umiejętność wczuwania się w przeżycia innych, troski, empatii. Celem oddziaływań muzykoterapii jest poprawa komunikacji werbalnej i niewerbalnej dziecka. Innymi istotnymi celami zajęć muzykoterapeutycznych, wspierających rozwój emocjonalny dziecka, są: wykształcenie strategii relaksacyjnych, umiejętności rozładowania napięć w sposób akceptowany społecznie.

Elementy muzykoterapii, w ostatnich latach, stosuje się coraz częściej w przedszkolach i szkołach w odniesieniu do dzieci nieprzejawiających szczególnych trudności rozwojowych. Proces ten opisuje Kinga Lewandowska, wskazując na profilaktyczne wartości muzykoterapii dzieci⁴. O wprowadzaniu muzykoterapii w przedszkolu piszą także m.in. Małgorzata Woźniak⁵ i Ewa Woźniczka⁶. Autorki opisują relaksacyjne oddziaływanie muzyki, przydatność aktywnych form muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci przedszkolnych. Beata Duniec⁷ podkreśla walory ogólnorozwojowe elementów muzykoterapii w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Izabela Dębicka zajmowała się zastosowaniem muzykoterapii w rozwijaniu funkcji manualnych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, a także możliwościami muzykoterapii w osiągnięciu

⁴ K. Lewandowska, *Profilaktyczne wartości muzykoterapii* [w:] *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2., red. B. Kaja, Bydgoszcz 2000, s. 156–163.

⁵ M. Woźniak, *Zabawy relaksacyjne z elementami muzykoterapii*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 3, s. 37–42; M. Woźniak, *Muzykoterapia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 3, s. 38–40.

⁶ E. Woźniczka E., *Muzykoterapia w aktywizowaniu dzieci nieśmiałych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 5, s. 48–50.

⁷ B. Duniec, *Wpływ zajęć muzyczno-ruchowych z elementami muzykoterapii na dzieci z nadpobudliwością psychoruchową*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 1/2, s. 111–123.

dojrzałości szkolnej⁸. Doświadczenia badawcze i praktyczne wymienionych autorek ukazują szerokie możliwości włączania muzykoterapii do zajęć ogólnorozwojowych i edukacyjnych w przedszkolu.

Własne doświadczenia z zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym zainspirowały mnie do wzbogacania istniejących programów umuzykalnienia dzieci w przedszkolu o metody i techniki muzykoterapeutyczne. Następnie, obserwując reakcje dzieci na proponowane ćwiczenia i zabawy muzyczne, postanowiłam przeprowadzić badania nad wpływem programu muzykoterapii na rozwój kompetencji czytania i ekspresji emocji.

Czytanie i ekspresja emocji

Zdolność czytania emocji czyni świat dziecka bardziej bezpiecznym i zrozumiałym. Rozwija się wraz ze wzrostem świadomości własnych emocji, rozwojem zdolności do empatii oraz zdolnością do refleksji nad doświadczeniami emocjonalnymi⁹. Czytanie emocji dokonuje się na podstawie zewnętrznych oznak, sygnalizowanych mimiką, ruchem ciała, gestem, zdolnością do rozpoznawania emocji innych osób. Czytanie przekazów emocjonalnych innej osoby, która zachowuje się we właściwy sobie sposób, umożliwia dziecku podjęcie odpowiedniego zachowania i nawiązanie z nią relacji.

Emocje wyrażane są za pośrednictwem komunikatów werbalnych i niewerbalnych:

- mimiki,

⁸ I. Dębicka, *Scenariusz pozalekcyjnej edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii*, „Nauczanie Początkowe” 2004/2005, nr 3, s. 91-101; I. Dębicka, *Dziecko u progu nauki szkolnej: założenia metodyczne zajęć muzycznych z wykorzystaniem wybranych technik muzykoterapii*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1, s. 68-77; I. Dębicka, *Wyobrażenia muzyczna a zdrowie emocjonalne*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 3, s. 65-77; I. Dębicka, *Zastosowanie muzykoterapii aktywnej w kształtowaniu funkcji manualnych dzieci*, „Nauczanie Początkowe” 2008/2009, nr 4, s. 55-60; *Wykorzystanie technik muzykoterapeutycznych w stymulacji sfery emocjonalnej dziecka*, „Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 4, s. 56-65.

⁹ Por. M. Kowalik-Olubińska, *Edukacyjny kontekst wspierania rozwoju kompetencji emocjonalnej dziecka* [w:] *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2008, s. 131-132.

- ruchów i postawy ciała,
- tonu, barwy głosu,
- sposobu zachowania.

Komunikowanie emocji jest nieodłącznym elementem interakcji społecznych. Sposób i stopień ekspresji mimicznej, cielesnej, słownej dostarczają informacji o stanie uczuciowym osoby, a także pokazują jej miejsce w grupie (np. ekspresja złości informuje o dominacji, a smutku o uległości i niskiej pozycji)¹⁰.

Paul Ekman i Alan Fridlund przeprowadzili w 1980 roku międzykulturowe badania. Skupili się na dzieciach z różnych krajów, których zadaniem było rozpoznanie emocji przedstawionych na fotografiach. Uzyskane wyniki potwierdziły uniwersalny charakter emocji podstawowych, takich jak: radość, smutek, zaskoczenie, obrzydzenie, złość i lęk. W kontekście tych badań ekspresja emocji uznana jest za zachowanie adaptacyjne. Emocje podstawowe i ich ekspresja mimiczna związane są z naturą człowieka i pozostają niezależne od czynników kulturowych¹¹.

Ekspresja, jako istotny składnik procesu emocjonalnego, jest rodzajem uniwersalnego języka, sygnałem informującym o przeżyciach. Schaffer wyróżnia cztery kategorie reguł ekspresji emocji: minimalizacja – kiedy intensywność okazywania emocji jest zredukowana w porównaniu z prawdziwymi odczuciami; maksymalizacja – reakcja o wiele bardziej entuzjastyczna niż wskazywałaby na to sytuacja, np. w celu zrobienia przyjemności komuś, kto ofiarował dziecku upominek; maskowanie – ukrywanie i nieokazywanie uczuć; substytucja – zastępowanie jednych emocji innymi, zazwyczaj przeciwnymi ze względu na silną presję otoczenia, np. okazywanie radości zamiast rozczarowania z powodu otrzymania nieodpowiedniego prezentu.

W rozwoju społecznym dziecka niezdolność do ekspresji emocji niesie ze sobą niemożność zmiany, poprawy sytuacji, znalezienia

¹⁰ Por. U. Hess, G. Kirouac, *Ekspresja emocji w grupach* [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J. Haviland-Jones, Gdańsk 2005, s. 475.

¹¹ Por. R. James, J. R. Averill, *Czy istnieją emocje podstawowe?* [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R. J. Davidson, Gdańsk, s. 20-21.

konstruktywnych rozwiązań. Przeciwnieństwem zahamowania ekspresji emocji jest niezdolność do powstrzymania wyrażania swoich emocji w sytuacjach tego wymagających. Tak więc ekspresja emocji łączy się z kontrolą emocjonalną, która rozwija się w tempie indywidualnym, zależnym od temperamentu i dojrzałości układu nerwowego. Konsekwencją zahamowania ekspresji emocji jest pobudzenie fizjologiczne, które osłabia układ odpornościowy dziecka. „Dojrzałość emocjonalna, wiąże się nie tyle z ekspresją emocji lub ich kontrolowaniem, ile z plastycznością dziecka w tym względzie”¹².

Schaffer wykazał, że dzieci z wysokim poziomem czytania emocji osiągają najwyższe wyniki akceptacji społecznej; są bardziej popularne w grupie rówieśniczej. „Dzieci trafniej interpretujące przekazy emocjonalne innych osób osiągają najwyższe wyniki akceptacji społecznej. Dzieci, które wypracowały konstruktywne sposoby kierowania własnymi emocjami (np. panują nad sobą, kontrolują płacz), mają na ogół większe powodzenie w kontaktach z rówieśnikami. Dzieci potrafiące radzić sobie z gniewem w sposób nieagresywny są bardziej lubiane, są lepszymi przywódcami i ogólnie są bardziej kompetentne pod względem społecznym”¹³.

Prezentacja badań własnych

Badania eksperymentalne prowadziłam w okresie jednego roku w dwóch wrocławskich przedszkolach. Łącznie wzięło w nich udział 90 dzieci w wieku od czterech do siedmiu lat. Były to dzieci w normie intelektualnej, rozwijające się prawidłowo, kilkoro pozostawało pod opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Głównym problemem badań było poznanie wpływu programu muzykoterapii na rozwój czytania i ekspresji emocji. Stosownie do tak postawionego zagadnienia, sformułowałam następujące hipotezy badawcze: poziom czytania i poziom ekspresji emocji u dziecka, poddanego oddziaływaniom muzykoterapii będzie wyższy niż u dziecka, uczestniczącego w tradycyjnych zajęciach umuzykalniających.

¹² J. R. Averill, *Doniosłość emocji* [w:] *Natura emocji...*, op. cit., s. 93.

¹³ H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 172.

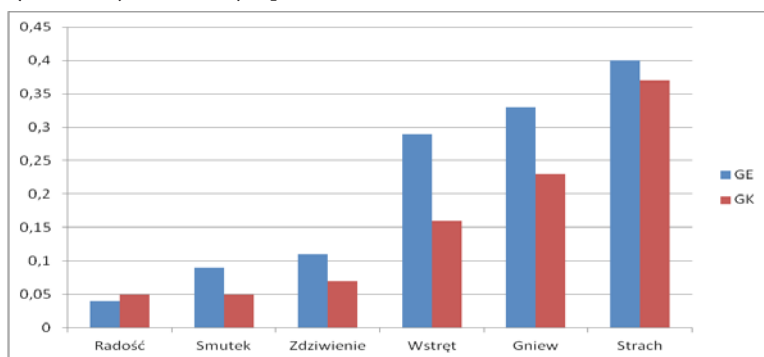
Dzieci z grupy eksperymentalnej uczestniczyły przez sześć miesięcy, raz w tygodniu, po 30 minut, w grupowych zajęciach muzykoterapii, prowadzonych według autorskiego programu. Zawierał on następujące elementy aktywności muzycznej dzieci: improwizacje rytmiczno-ruchowe inspirowane muzyką o zmiennym nastroju; śpiew, inscenizacje treści piosenek, instrumentacje do piosenek, śpiew z podziałem na role; ćwiczenia ekspresji i rozpoznawania emocji z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych; ekspresję emocji wyrażaną poprzez swobodny i ustrukturalizowany ruch taneczny; ćwiczenia ruchowe w parach: naśladowanie ruchów, odczytywanie znaczenia gestów i mimiki, „prowadzenie dźwiękiem”, ćwiczenia dotykowe (masażyki rytmiczne, śpiewane, taniec improwizowany w parach); zadaniowe słuchanie muzyki wykonywanej „na żywo”, ćwiczenia wyobraźni, działania plastyczne inspirowane muzyką, tworzenie wolnych skojarzeń do muzyki, relaksacja przy muzyce.

W tym czasie dzieci z grupy kontrolnej miały zajęcia umuzykalniające w tej samej liczbie godzin, prowadzone według programu standardowego. Zarówno zajęcia muzykoterapii, jak i zajęcia umuzykalniające prowadzone były w czterech grupach wiekowych. Po zakończeniu cyklu zajęć porównano uzyskane wyniki pomiaru poziomu czytania i ekspresji emocji w obu grupach dzieci. Poziom czytania emocji określany był na podstawie liczby poprawnie wykonanych przez dzieci zadań rozpoznawania przedstawionych na fotografiach twarzy sześciu emocji podstawowych. W odniesieniu do mierzenia poziomu ekspresji emocji zastosowałam własną skalę pomiaru. W skali tej oceniany był sposób przedstawienia przez dziecko każdej z sześciu emocji podstawowych. Oceniane było zaangażowanie dziecka w przedstawienie danej emocji, swoboda, wykonywane gesty, mimika. Istotna była także adekwatność ruchów i wyrazistość ekspresji. Pomiar poziomu ekspresji dokonywany był w skali od 0 do 5. Wszystkie uczestniczące w eksperymencie dzieci, zarówno z grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej, poddane były pomiarowi poziomu czytania i ekspresji emocji dwukrotnie: przed rozpoczęciem zajęć (pre-test) i po ich zakończeniu - sześć miesięcy później (post-test).

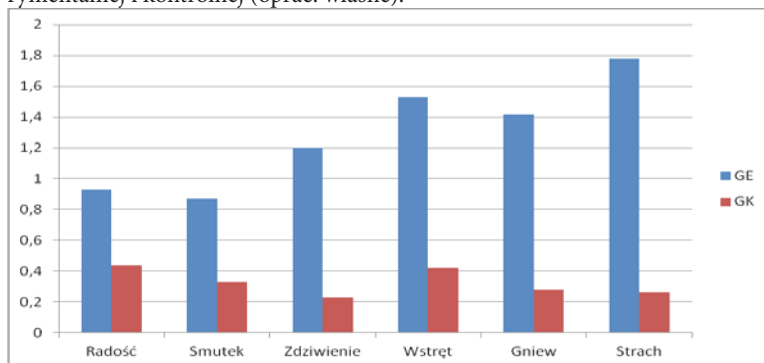
Aby móc odpowiedzieć na pytanie o wpływ programu muzykoterapii na rozwój czytania i ekspresji emocji, należało określić przyrost kompetencji w zakresie czytania i ekspresji emocji w obu badanych grupach.

Poniżej zamieszczam dwa diagramy, które obrazują porównanie przyrostów poziomu czytania (wykres 1) i ekspresji emocji (wykres 2) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

Wykres 1. Zestawienie przyrostów pomiędzy pomiarem poziomu czytania emocji w pre-tescie i post-tescie dla poszczególnych zmiennych dla grup eksperymentalnej i kontrolnej (oprac. własne).



Wykres 2. Zestawienie przyrostów pomiędzy pomiarem poziomu ekspresji emocji w pre-tescie i post-tescie dla poszczególnych zmiennych dla grup eksperymentalnej i kontrolnej (oprac. własne).

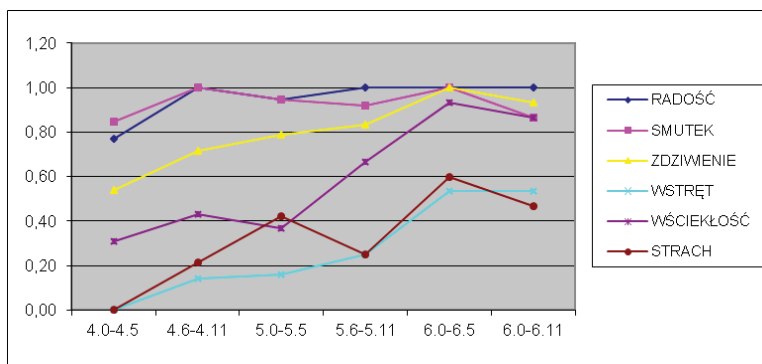


W zakresie zmiennych czytania i ekspresji emocji przyrosty w grupie eksperymentalnej są wyższe niż w grupie kontrolnej, jednakże w zakresie czytania różnice w przyrostach między grupą eksperymentalną i kontrolną okazały się nieistotne statystycznie.

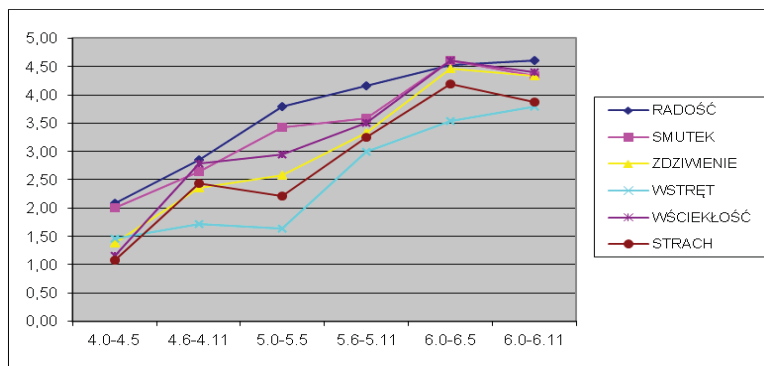
Przeprowadzony eksperyment wykazał, że u dzieci, uczestniczących w programie muzykoterapii, wystąpił wzrost poziomu ekspresji emocji w porównaniu do grupy niepoddanej temu oddziaływaniu. Uzyskany wynik dla zmiennej ekspresji emocji był istotny statystycznie. Również wzrost poziomu czytania emocji u dzieci poddanych oddziaływaniu programu muzykoterapii kreatywnej był większy niż u dzieci nieuczestniczących w zajęciach muzykoterapii. Jednak analiza statystyczna wykazała, że różnice w przyrostach wartości pomiaru nie są istotne.

Statystyczna analiza pomiarów opracowanych łącznie dla obydwu grup, eksperymentalnej i kontrolnej, wykazała ponadto wysoką dodatnią korelację między pomiarami zmiennych a wiekiem badanych dzieci (wykres 3 i 4). Oznacza to, że im starsze dziecko, tym uzyskuje wyższe wartości w pomiarach obydwu badanych zmiennych: czytania i ekspresji. Nie odnotowano natomiast korelacji pomiędzy płcią dziecka a analizowanymi zmiennymi.

Wykres 3. Wartości średnie poszczególnych zmiennych (czytanie) w sześciomiesięcznych grupach wiekowych (oprac. własne).



Wykres 4. Wartości średnie poszczególnych zmiennych (ekspresja) w sześciomiesięcznych grupach wiekowych (oprac. własne).



Analiza pomiarów opracowanych łącznie dla obydwu grup, eksperymentalnej i kontrolnej, wykazała również istotny statystycznie, wprost proporcjonalny, związek pomiędzy pomiarami czytania i ekspresji emocji. Oznacza to, że przyrostom w zakresie pomiarów czytania emocji towarzyszy wzrost wartości pomiarów ekspresji.

Wyniki eksperymentu potwierdziły postawione hipotezy dotyczące wpływu muzykoterapii na rozwój czytania i ekspresji emocji u dzieci. Przeprowadzone badania pokazały zasadność wzbogacania programów wspierania rozwoju dziecka o metody i techniki muzykoterapeutyczne, które okazały się być bardziej przydatne dla rozwoju czytania i ekspresji emocji dziecka, niż tradycyjne metody umuzykalnienia dzieci w przedszkolu.

Zakończenie

Muzykoterapia dzieci w wieku przedszkolnym stwarza odpowiednie warunki do rozwijania podstawowych kompetencji emocjonalnych. Należą do nich umiejętność rozpoznawania, ekspresji i kontroli emocjonalnej, rozwijanie poczucia sprawczości, kształtowania własnej wartości. Stosowane formy, metody i techniki muzykoterapii służą poprawie koncentracji uwagi, kontroli impulsywności, mają też na celu obniżenie agresji, lęku, napięcia.

Wyniki przeprowadzonych badań są istotne w sytuacji, gdy odsetek dzieci przedszkolnych, wymagających wsparcia i potrzebujących pomocy, szczególnie w obszarze funkcjonowania emocjonalno-społecznego, ciągle rośnie. Presja czasów, w jakich żyjemy, dostarcza rodzicom argumentów, by przyspieszać rozwój dziecka, szczególnie w obszarze intelektualnym. Klimat gonitwy i pośpiechu, brak czasu na rozmowę i wspólne spędzanie czasu, zakłócają harmonijny rozwój dziecka. Dzieci wzrastają w przekonaniu, że tylko sukces ma wartość. Spełnianie, często wygórowanych oczekiwań rodziców, dla wielu dzieci staje się przyczyną powstania trudności o podłożu emocjonalnym. Z kolei dobrze zorientowane w przekazach emocjonalnych dziecko ma szanse na rozwijanie satysfakcjonujących relacji w grupie rówieśniczej, a także radzenie sobie w sytuacjach nowych, wymagających przystosowania, jakimi są sytuacje związane np. z rozpoczęciem nauki w szkole.

W tym kontekście poszukiwanie sposobów wspierania dziecka w jego najbliższym otoczeniu, jakim jest środowisko przedszkolne, wydaje się być niezwykle ważne. Muzykoterapia, która wkracza w obszary edukacji przedszkolnej jest, w moim przekonaniu, konstruktywnym, choć zbyt mało jeszcze wykorzystywanym rozwiązaniem.

Bibliografia

- Averill J. R., *Czy istnieją emocje podstawowe?* [w:] *Natura emocji zagadnienia podstawowe*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 2002.
- Averill J. R., *Doniosłość emocji* [w:] *Natura emocji zagadnienia podstawowe*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 2002.
- Dębicka I., *Dziecko u progu nauki szkolnej: założenia metodyczne zajęć muzycznych z wykorzystaniem wybranych technik muzykoterapii*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1.
- Dębicka I., *Scenariusz pozalekcyjnej edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii*, „Nauczanie Początkowe” 2004/2005, nr 3.
- Dębicka I., *Wyobrażenia muzyczna a zdrowie emocjonalne*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 3.
- Dębicka I., *Wykorzystanie technik muzykoterapeutycznych w stymulacji sfery emocjonalnej dziecka*, „Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 4.

- Dębicka I., *Zastosowanie muzykoterapii aktywnej w kształtowaniu funkcji manualnych dzieci*, „Nauczanie Początkowe” 2008/2009, nr 4
- Duniec B., *Wpływ zajęć muzyczno-ruchowych z elementami muzykoterapii na dzieci z nadpobudliwością psychoruchową*, Wrocław 2001.
- Hess U., Kirouac G., *Ekspresja emocji w grupach* [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.
- Konaszkiewicz Z., *Relacje pomiędzy wychowaniem, terapią a sztuką w odniesieniu do dziecka*, „Nasze Forum. Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny” 2002, nr 1(5).
- Kowalik-Olubińska M., *Edukacyjny kontekst wspierania rozwoju kompetencji emocjonalnej dziecka* [w:] *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2008.
- Lewandowska K., *Profilaktyczne wartości muzykoterapii* [w:] *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2000.
- Oatley K., Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2003.
- Schaffer H., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.
- Stachyra K., *Muzykoterapia a edukacja muzyczna* [w:] *Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, Lublin 2012.
- Woźniak M., *Zabawy relaksacyjne z elementami muzykoterapii*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 3.
- Woźniak M., *Muzykoterapia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 3.
- Woźniczka E., *Muzykoterapia w aktywizowaniu dzieci nieśmiałych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 5.
- Woźniczka E., *Terapeutyczne walory muzyki*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 1.

Streszczenie

W artykule zostały przedstawione rezultaty badań eksperymentalnych przeprowadzonych w grupie dzieci w wieku przedszkolnym. Problematyka badań dotyczyła możliwości rozwijania u dzieci kompetencji czytania i ekspresji emocji poprzez oddziaływania muzykoterapeutyczne. Autorka przedstawia w artykule znaczenie rozwoju czytania i ekspresji emocji u dzieci przedszkolnych w kontekście ich rozwoju społecznego i poznawczego. Zaprezentowane wyniki badań zachęcają do wzbogacania programów umuzykalniających dla dzieci w wieku przedszkolnym o podejście zaczerpnięte z muzykoterapii.

Słowa kluczowe: muzykoterapia, dziecko w wieku przedszkolnym, czytanie emocji, ekspresja emocji

Abstract

The article presents issues related to the ability to support the development of competence of reading and expressing emotions in children aged 4-7 in music therapy. Based on literature, the article discusses issues related to the emotional development of children aged 4-7, especially the competence of reading and expressing emotions. It brings up the current state of research in the field of music therapy of children with developmental difficulties and disabilities. The author introduces the assumptions of her music therapy program for preschool children and presents the methodology and preliminary analysis of experimental tests in a group of 90 children of preschool age.

Key words: music therapy, preschool children, reading emotions, expressing emotions, music therapy

Jolanta Gebreselassie

Akademia im. Jakuba z Paradyża
w Gorzowie Wielkopolskim

Mowa a motoryczność dziecka w wieku przedszkolnym

Speech and motor development of preschool
children

Wprowadzenie

Rozwijająca się mowa jest uznawana za najważniejsze osiągnięcie rozwojowe dziecka trzyletniego¹. Prawidłowa – umożliwia satysfakcjonujące relacje z otoczeniem, warunkuje rozwój funkcji poznawczych (m.in. spostrzegania wzrokowego i słuchowego, myślenia i wyobraźni, pamięci, uwagi, uczenia się), jest podstawą kształtowania się osobowości. Jednocześnie wyższy potencjał intelektualny, częstsze kontakty społeczne i lepsze warunki społeczno-wychowawcze, są czynnikami kształtującymi mowę dziecka². Relacje te są silne i wzajemnie zależne. Można mówić zatem o swoistym sprzężeniu zwrotnym. Zrozumienie istoty mowy, jej złożoności, hierarchii

¹ A. Bolechowska, *Dojrzałość przedszkolna dzieci trzyletnich*, Katowice 1978, s. 100.

² Por.: J. Cieszyńska-Rożek, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna w ujęciu metody krakowskiej* [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Gdańsk 2016, s. 380-412; A. Hamerlińska-Latecka, *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz 2012; E.M. Minczakiewicz, *Mowa-Rozwój-Zaburzenia-Terapia*, Kraków 1997.

i uwarunkowań ma podstawowe znaczenie dla praktyki logopedycznej. Pozwala nie tylko na precyzyjną ocenę poziomu mowy i dostrzeżenie jej ewentualnych nieprawidłowości. Wyznacza również proces postępowania terapeutycznego. Stwarza szansę prowadzenia skutecznych działań profilaktycznych odwołując się do pierwotnych deficytów.

Mowa i jej uwarunkowania

Pojęcie „mowa” może występować w trzech znaczeniach: jako przedział czasowy, w którym dziecko opanowuje werbalne porozumiewanie się z otoczeniem, lub jako właściwości komunikacji dziecka, czy też badania nad mową dziecka³. Współcześnie mowę dziecka postrzega się dynamicznie, jako proces nabywania sprawności w komunikowaniu się z otoczeniem za pomocą języka⁴. Zdaniem Stanisława Grabiasa mowa jest „zespołem czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego”⁵. W niniejszym opracowaniu termin „mowa” będzie odnosił się do całości zjawisk związanych z werbalnym porozumiewaniem się.

Pojęcie mowy można rozpatrywać z dwóch perspektyw: horyzontalnej (poziomej) lub wertykalnej (pionowej)⁶. Ujęcie horyzontalne

³ J. Porayski-Pomsta, *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „Logopedia” 2009, nr 1 (7), s. 7-31.

⁴ Jak wyjaśnia Józef Porayski-Pomsta termin język dziecka jest pojęciem węższym, odnosi się do systemu językowego i oznacza albo proces przyswajania przez dziecko systemów gramatycznego i leksykalnego, albo właściwości tych systemów. Pojęcie mowa dziecka obejmuje całość zjawisk związanych z porozumiewaniem się (J. Porayski-Pomsta, *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „Logopedia” 2009, nr 1 (7), s. 7-31.

⁵ S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, tom X, s. 10.

⁶ Por. M. Michalik, *Mózgowe porażenie dziecięce w teorii i praktyce logopedycznej*, Gdańsk 2015; R. Mazur, M. Klimarczyk, J. Rudy, W. Nyka, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria” 2006, tom 3, nr 3, s.112-117; M. Wierciński, *Geneza i ewolucja mowy artykułowanej w antropologicznym ujęciu* Andrzeja Wiercińskiego [w:] *Przeszłość społeczna*.

eksponuje wieloskładnikowość elementów niezbędnych dla prawidłowego rozwoju mowy. W zależności od aktualnej wiedzy, podejścia badawczego, akcentuje się różne elementy (czynniki), podkreślając jednocześnie ich wzajemne powiązania. Istnieje kilka koncepcji rozwoju mowy⁷. Przyswajanie mowy wiąże się z trzema głównymi obszarami: biologicznym, społeczno-kulturowym i psychologicznym. Najczęściej wśród czynników warunkujących mowę wymienia się:

- narządy mowy,
- ośrodkowy układ nerwowy,
- narząd słuchu,
- rozwój emocjonalny i intelektualny,
- warunki środowiskowe i wychowawcze⁸.

Reprezentujący środowisko medyczne Roman Mazur i współpracownicy, wyodrębniają podstawowe i wspomagające układy strukturalno-czynnościowe (rys. 1):

- układ nerwowy (pełniący funkcję sterowniczo-kontrolną);
- układy pozamózgowe - układ oddechowy, fonacyjny, mięśniowy, aparat artykulacyjny (pełniące role wykonawcze);
- układy zmysłów – słuchu, wzroku, smaku, czucia, węchu (pełniące role wspomagające)⁹.

Próba konceptualizacji, red. S. Tabaczyński, A. Marciniak, D. Cyngot, A. Zalewska, Poznań 2012, s. 815-825.

⁷ Więcej o tym można przeczytać w pracach A. Hamerlińskiej-Lateckiej, *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz 2012; K. Kuszak, *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33, s. 45-67; J. Porajskiego-Pomsty, *O okresach rozwoju mowy dziecka*, dostęp on-line: <http://www.tkj.uw.edu.pl> [dostęp: 15.06.2017]; B. Wołosz, *Rodzina w procesie rozwoju mowy dziecka*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2014, nr 38 (1), s. 23-33.

⁸ B. Wołosz, *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u osób z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, nr 48 (3), s. 58-70.

⁹ Za: R. Mazur, M. Klimarczyk, J. Rudy, W. Nyka, *Wielopiętrowość ...*, op. cit., s.112-117.

Rysunek 1. Czynniki kształtujące mowę dziecka w ujęciu horyzontalnym – podejście medyczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Mazur, M. Klimarczyk, J. Rudy, W. Nyka, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria” 2006, Tom 3, nr 3, s.112-117.

W pedagogice i logopedii podkreśla się dodatkowo rolę czynników społeczno-kulturowych, uznając, że mowa rozwija się w relacjach z innymi ludźmi i relacje te warunkuje¹⁰.

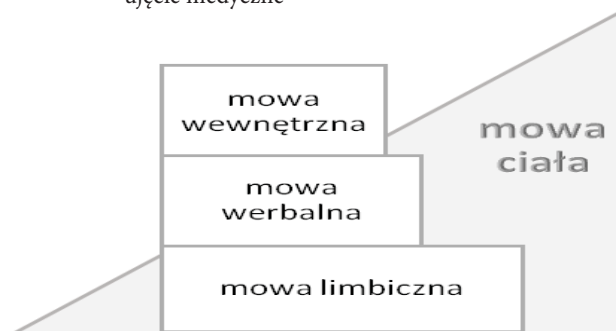
Ujęcie wertykalne, zaproponowane w antropologii i medycynie, odwołuje się do rozwoju filogenetycznego. Uwzględnia ewolucję struktur warunkujących mówienie (narządów mowy, przede wszystkim zmian w budowie żuchwy i uzębienia, co umożliwiło fonację i ruchy artykulacyjne języka oraz rozwój całego systemu nerwowego wraz z różnicowaniem się anatomicznym i funkcjonalnym mózgu)¹¹. Podejście wertykalne (pionowe) proponuje postrzeganie mowy jako struktury wielopiętrowej. Wyodrębnia mowę: limbiczną, werbalną i wewnętrzną. Mowa limbiczna związana jest z ewolucyjnie starym obszarem mózgu

¹⁰ A. Kroll, *Jak mózg uczy się dialogu, czyli o wczesnych początkach nauki mowy*. *Neurobiologiczne podstawy komunikacji językowej*. „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie. Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu” 2009-2011, Szczecin 2011.

¹¹ Za: R. Mazur, M. Klimarczyk, J. Rudy, W. Nyka, *Wielopiętrowość zaburzeń ...*, op. cit., s. 112-117; J. M. Dołęga, *Z podstawowych zagadnień języka*, „Studia Teologiczne” 1990, nr 8, s. 291-308.

– układem limbicznym – odpowiadającym za procesy emocjonalno-motywacyjne i zapamiętywania. Ten pierwszy poziom mowy (pierwsze piętro) bazuje na gestach, postawie ciała, napięciu mięśni, mimice, a więc na komunikacji niewerbalnej i poprzedza pojawienie się mowy artykułowanej. Wraz z opanowaniem mowy werbalnej zmniejsza się znaczenie mowy ciała (rys. 2). Posługiwanie się mową artykułowaną wymaga odpowiedniego funkcjonowania zlokalizowanych w korze mózgu (a więc wyżej) ośrodków: mówienia, rozumienia mowy i posługiwania się pojęciami. Wiąże się również z umiejętnością regulowania napięcia mięśniowego, funkcjonowaniem zmysłów, wydłużaniem czasu świadomej koncentracji i rozwojem samoświadomości. Zmianom tym towarzyszy rozwój czynności narzędziowych lub naśladowczych gestów dłoni. Jak zauważa Mateusz Wierciński „byłoby to zbieżne z występowaniem asocjacji pomiędzy ośrodkami gnozji kinestetycznej dłoni a ośrodkami mowy”¹². Na najwyższym poziomie (najpóźniej) kształtuje się mowa wewnętrzna - ściśle związana z myśleniem: wykorzystuje skróty myślowe, wyobraźnię, skojarzenia. Jest rozmową z samym sobą, co czyni ją niezrozumiałą dla otoczenia¹³.

Rysunek 2. Czynniki kształtujące mowę dziecka a mowa ciała
- ujęcie medyczne



Źródło: na podstawie: R. Mazur, M. Klimarczyk, J. Rudy, W. Nyka, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria” 2006, Tom 3, nr 3, s.112-117.

¹² M. Wierciński, *Geneza i ewolucja mowy...*, op. cit., s. 822.

¹³ R. Mazur, M. Klimarczyk, J. Rudy, W. Nyka, *Wielopiętrowość zaburzeń ...*, op. cit., s. 112-117.

Postrzeganie mowy z perspektywy rozwoju gatunku – filogenezy – ukazuje, że jest ona tworem najpóźniejszym, związanym z anatomiczno-fizjologicznymi zmianami organizmu człowieka (przede wszystkim jego mózgu), jest też złożona (ma charakter wielopiętrowy). Wraz z dokonującym się rozwojem starsze filogenetycznie poziomy komunikowania się (jak np. mowa limbiczna) nie przestają istnieć, lecz współdziałają z młodszymi (np. mową werbalną). Zaburzenia na poziomach niższych (ewolucyjnie starszych) mogą zahamować dalszy rozwój mowy (na poziomach wyższych, filogenetycznie młodszych). Częściej jednak rzutują na jej dalszy rozwój: mowa rozwija się na nieprawidłowo funkcjonujących podstawach. Prawidłowa mowa wymaga więc nie tylko prawidłowej budowy struktur, ale też współdziałania wielu pięter układu nerwowego (ośrodkowego i obwodowego). Rozwój komunikacji werbalnej człowieka był możliwy dzięki rozwojowi motoryki, manipulacji – używaniu narzędzi i ognia, społecznemu trybowi życia oraz rozwojowi psychiki¹⁴.

Jak pisze Tadeusz Milewski rozwój mowy dziecka (w aspekcie indywidualnym) jest procesem stopniowym. Poszczególne umiejętności werbalne dziecka (kategorie znaków) „nie pojawiają się równocześnie, lecz w tej samej kolejności, w jakiej wyłaniały się w ciągu trwającej przez miliony lat ewolucji świata organicznego na ziemi. Zgodnie ze znaną tendencją rozwojową ontogeneza, czyli rozwój indywidualny jednostki, powtarza tu w skrócie filogenezę, tj. proces ewolucji form życia na naszej planecie”¹⁵.

Motoryczność dziecka a mowa

Odwołanie się do filogenezy zwraca uwagę na potrzebę włączenia w perspektywę badawczą osiągnięć antropomotoryki – nauki o motoryczności człowieka¹⁶. Analiza zachowań ruchowych, stan

¹⁴ J. M. Dołęga, *Z podstawowych zagadnień języka...*, op. cit., s. 303.

¹⁵ T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 1975, s. 20.

¹⁶ Według M. Demela i A. Składa „motoryka lub motoryczność ludzka to pojęcie obejmujące całokształt czynności ruchowych człowieka, inaczej – sferę ruchowej aktywności”, M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa 1971,

napięcia mięśniowego, standardowo są elementem postępowania diagnostycznego w przypadku zaburzeń ośrodkowego układu nerwowego. Szeroko opisuje się występowanie nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania motoryki u dzieci i dorosłych z zaburzeniami mowy najczęściej, gdy stanowią one cechę dominującą, np. w dyzartrii lub afazji¹⁷. Jednak w większości prac motoryka duża, umiejętności ruchowe nie są obiektem szczegółowych dociekań¹⁸. Na ogół prezentacja motoryczności ogranicza się do artykulatorów: warg, języka, podniebienia miękkiego. To z ich funkcjonowaniem wiąże się możliwości opanowania prawidłowej artykulacji. Oczywiście, wyjściowo, zakłada to ich prawidłową budowę, optymalne funkcjonowanie ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego. Rozszerzenie praktyki logopedycznej o perspektywę antropomotoryczną w odniesieniu do kształtowania mowy i ewentualnych trudności w jej nabywaniu pozwala głębiej spojrzeć na uwarunkowania ewentualnych, nawet nieznacznych, zakłóceń rozwoju mowy. Jak pisze Olga Przybyła „wskazywanie korelacji między motoryczną sprawnością artykulacyjną, wraz z uwzględnieniem poziomu opanowania motorycznych zdolności realizacyjnych mowy (praksja oralna/praksja kinetyczna oralna), a poziomem szeroko rozumianej motoryczności człowieka umożliwia zarówno badanie

s. 101. Istnieje kilka klasyfikacji motoryczności ludzkiej. W zależności od celu i motywu działania można wyróżnić motoryczność: produkcyjną (zawodową), wyrazową (ekspresyjną) i sportową (W. Osiński, *Antropomotoryka*, Poznań 2000). B. Woynarowska wymienia jeszcze motoryczność związaną z samoobsługą i zabawą (B. Woynarowska, *Rozwój motoryczny*, [w:] *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*, red. Woynarowska B., A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska, Warszawa 2012, s. 62-73. W pedagogice i psychologii częściej dokonuje się podziału na motorykę dużą oraz motorykę małą. Pojęcie motoryka duża odnosi się do ruchów całego ciała. Termin motoryka mała dotyczy głównie ruchów rąk: chwytnych i manipulacyjnych (W. Osiński, *Antropomotoryka*, Poznań 2000).

¹⁷ Por.: M. Michalik, *Mózgowe porażenie...*, op. cit., 2015.

¹⁸ Wyjątkiem może być praca O. Przybyły *Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową* [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk 2015, s. 325.

mechanizmów mówienia, jak i obrazowanie ich wzajemnych powiązań”¹⁹

Tradycyjnie, rozwój artykulacji wiąże się z doskonaleniem sprawności narządów artykulacyjnych bezpośrednio zaangażowanych w proces mówienia. Związek pomiędzy motoryką dużą, małą, artykulacyjną, rozwojem społecznym, intelektualnym i mową jest odnotowywany w pracach z zakresu językoznawstwa, logopedii, antropomotoryki²⁰. Ruch jest postrzegany jako ważny czynnik stymulujący rozwój mowy. Strukturalna i funkcjonalna specyfika narządu ruchu powodują, iż posiada on niezwykle bogate połączenia ze wszystkimi strukturami centralnego systemu nerwowego. Według lokalizacji reprezentacji funkcji ruchowych w korze mózgowej na przykładzie Homulunkusa Penfielda największy obszar zajmują: twarz, wargi oraz dłonie prawie – dwie trzecie powierzchni. Ich rozmiar a także anatomiczna bliskość sugerują, że istnieje między nimi zależność²¹.

U prawidłowo rozwijających się dzieci opanowywanie mowy werbalnej przebiega równolegle z doskonaleniem się czynności ruchowych całego ciała i precyzyjnych ruchów rąk. Związek ten jest szczególnie zauważalny we wczesnym dzieciństwie (do 3 roku życia – tab. 1). W tym okresie oddzielenie poszczególnych możliwości poznawczych (w tym mowy) oraz motoryki jest praktycznie niemożliwe – są one ze sobą integralnie związane, wzajemnie się warunkując. Stąd określenie: rozwój psychomotoryczny.

¹⁹ O. Przybyła, *Motoryczne zdolności...*, op. cit., s. 325.

²⁰ Por. J. Cieszyńska-Rożek, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna w ujęciu metody krakowskiej* [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Gdańsk 2016, s. 380-412; M. Michalik, *Mózgowe porażenie...* op. cit.; B. Odowska-Szlachcic, *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk 2010; W. Osiński, *Antropomotoryka*, Poznań 2000; O. Przybyła, *Motoryczne zdolności...* op. cit., s. 322-363.

²¹ М.И. Вовк, Е.Б. Галян, *Восстановление моторного компонента речи на базе управления мышечными движениями. теоретическое обоснование*, „Кибернетика и вычислительная техника”, вип. 167, 2012, s. 51-60; B. Odowska-Szlachcic, *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk 2010.

Tabela 1. Wczesne umiejętności ruchowe a rozwój mowy

Miesiąc życia	Motoryka	Mowa werbalna
3	Energicznie kopie	Głuży, wypowiada dźwięki przypominające samogłoski
4	Przewracanie się z boku na plecy	Głuzienie, wypowiada więcej niż dwa dźwięki
5	Przewraca się z boku na bok	Głuży, przestaje płakać przy dźwiękach muzyki
6	Siedzi delikatnie podtrzymywane Trzyma łyżkę	Gaworzenie (wypowiada najmniej cztery różne dźwięki)
6	Bawi się dużym palcem stopy	Gaworzenie społeczne (jako „rozmowa” z dorosłym)
7	Pęzanie, raczkowanie Pije z kubeczka Manipuluje łyżką i kubkiem	Gaworzy, krzyczy, by zwrócić na siebie uwagę
9	Kręci się w miejscu (zaawansowane raczkowanie) Gniecie kartkę papieru Chwyta drobne przedmioty Zdejmuje czapkę	Gaworzenie – wypowiada co najmniej cztery sylaby
10	Stoi podtrzymywane Uderza dwoma klockami o siebie Macha rączką na pożegnanie Zdejmuje pokrywkę z pudełka	Wypowiada dwa słowa, ruchem głowy odpowiada „tak” lub „nie”
12	Chodzenie z pomocą	Wypowiadanie pierwszych trzech słów
Po 12	Chodzenie samodzielnie	Budowanie słownika, powtarzanie nowych słów
13	Wchodzi na jeden stopień schodów, lubi trzymać małe przedmioty Wkłada i wyjmuje drobne przedmioty z kubeczka	Próbuje śpiewać
15	Próbuje wchodzić po schodach Piętrzy klocki (układa jeden na drugim)	Posługuje się 4-5 słowami (wypowiada je w sposób zrozumiały)
16	Chodzi samodzielnie, pewnie Rysuje („bazgrze”) – stosując coraz dłuższe linie	Posługuje się 6-7 słowami (wypowiada je w sposób zrozumiały)
20	Skacze Swobodnie posługuje się łyżką Rysuje długie linie proste	Posługuje się 12 słowami (wypowiada je w sposób zrozumiały)

Miesiąc życia	Motoryka	Mowa werbalna
22	Zeskakuje z pierwszego stopnia schodów Rysuje linie pionowe Buduje domy z klocków	Nazywa (pod rząd) dwie części ciała
24	Samodzielnie wchodzi i schodzi po schodach Jest aktywne przy ubieraniu się i rozbieraniu – pomaga Samodzielnie otwiera drzwi Rysuje linie poziome	Posługuje się słowami Wyraźnie nazywa swoje zabawki

Źródło: na podstawie: Е.Ф.Архипова, *Логопедическая работа с детьми раннего возраста*, Москва: Астрель, 2007.

Badania prowadzone na początku lat siedemdziesiątych XX w. dowiodły, że poziom rozwoju mowy werbalnej dzieci jest skorelowany z ruchami palców ręki²². Zaś poziom rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym jest wprost proporcjonalny do precyzji ruchów manualnych. Pojawienie się zamierzonego, wykonywanego pod kontrolą wzrokową chwytania, rozwój czynności manipulacyjnych i konstrukcyjnych, ruchów manualnych stanowią bazę, na której kształtują się ruchy artykulacyjne. Marionella Maksimowna Kolcowa uważa, że obserwowany związek pomiędzy motoryką małą a mową upoważnia do „postrzegania ręki za jeszcze jeden element aparatu artykulacyjnego”²³. Autorka proponuje nawet dokonywanie oceny rozwoju mowy w pierwszych latach życia dziecka wyłącznie w oparciu o naśladowanie izolowanych ruchów palców rąk. Dzieci, które nie potrafią rozprostować kolejno: kciuka, palca wskazującego i środkowego (pokazać: jeden, dwa i trzy palce), lub wykonują cwi-

²² М. М. Кольцова, М. С. Рузина, *Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг*, Екатеринбург 2004, s. 146. W badaniach nie potwierdzono natomiast zależności pomiędzy rozwojem mowy a umiejętnościami w zakresie motoryki dużej. Analiza prezentowanych wyników ukazuje, że w zastosowanym eksperymencie umożliwiono badanym codzienne, swobodne przemieszczanie się po podłodze w czasie 20 minut. Nie oceniono natomiast umiejętności lokomocyjnych dzieci. Nie wiemy w jaki sposób się przemieszczały: czy potrafiły chodzić samodzielnie, czy wymagały pomocy, a może raczkowały?

²³ Ibidem, s. 146.

czenie nieprawidłowo (ruchom towarzyszy zbyt duże napięcie, lub odwrotnie – napięcie jest zbyt niskie, prostowane są wszystkie palce) – to dzieci niemówiące. Te zaś, które wykonują ćwiczenie – mówią.

W wieku przedszkolnym przemiany zachodzące w motoryczności wydają się wolniejsze niż w poprzednich okresach. Jednak analiza umiejętności ruchowych dzieci od 3 do 6 roku życia wciąż pełni istotną rolę w diagnozowaniu ich potencjału intelektualnego.

Przychodzące do przedszkola trzylatki potrafią chodzić, biegać, pokonywać łatwiejsze przeszkody, wchodzić i schodzić po schodach krokiem naprzemiennym. Prawidłowo rozwijający się trzylatek potrafi stać na jednej nodze przez 2-3 sekundy. Umie też wspiąć się na palce, kopnąć piłkę wykonując zamach. Jeździ na trójkołowym rowerku. Do końca czwartego roku dzieci opanowują umiejętność rzutu piłki zza głowy, podskoków na jednej nodze. Czas stania na jednej nodze wydłuża się do 10 sekund. Pięciolatki doskonałą zdobyte wcześniej umiejętności ruchowe. Potrafią łączyć bieg z innymi czynnościami, np. z jednoczesnym toceniem koła lub kopnięciem piłki, skokiem w dal z rozbiegu z odbiciem w oznaczonym miejscu. Uzyskują przy tym płynność i harmonię ruchów. Z tego względu jest to wiek określany jako „złoty okres motoryczności” lub „pierwsze apogeum motoryczności”. Sześciolatki biegają swobodniej, bez nadmiernego napięcia mięśniowego, szybciej i zręczniejsze niż ich młodszy koledzy. Kiedy celem jest sam bieg, to ruch wspomagany jest swobodnym ruchem rąk (a nie kurczowym, jak u dzieci młodszych). Automatyzm biegu i szybki refleks umożliwiają sześciolatkom wykonanie skoku wzwyż z rozbiegu z jednoczesnym szybkim ruchem rąk w górę oraz podrywanie się do biegu na sygnał. Potrafią biegać na palcach, jeździć na dwukołowym rowerku. Z powodzeniem uczą się jazdy na łyżwach, nartach, hulajnodze, wrotkach. Dzieci w szóstym roku życia posługują się już dobrze skakanką, co dowodzi, że w tym wieku możliwa jest koordynacja zgodnych rytmicznie, ale przeciwnych co do kierunku ruchów rąk i nóg. Potrafią zeskoczyć miękko na palce z wysokości około 30 centymetrów. Przedszkolaki są ruchliwe i ekspresyjne. Ich aktywność, energia i chęć działania dotyczą przede wszystkim czynności spontanicznych. Trudności pojawiają się przy wykonywaniu ruchów precyzyjnych. Wówczas

dzieci szybko męczą się, rozpraszają i starają się unikać aktywności wymagających skupienia uwagi i dokładności.

Mała motoryka wymaga skoordynowanej pracy mięśni rąk i oka. Jej opanowanie jest warunkiem uzyskania przez dziecko pewnej niezależności i samodzielności przy wykonywaniu czynności samoobsługowych: zakładanie odzieży, obuwia, zapinanie guzików, mycie się, spożywanie posiłków. Pomaga też wyrażać się przez prace plastyczne. Sprzyja wyższej samoocenie. Trzylatki potrafią z plasteliny ulepić wałek, próbują ciąć papier nożyczkami. Potrafią nawlekać korale i budować wieżę z 9 klocków. Czterolatki rysują kredkami, składają kartkę papieru (co najmniej dwa razy). Rok starsze dzieci rozpoznają dotykiem przedmioty (ukryte np. w woreczku), lepia z plasteliny proste, złożone z dwóch-trzech części figury.

Choć maluchy z powodzeniem uczą się wielu nowych umiejętności ruchowych, za najważniejsze osiągnięcie tego okresu uznaje się osiągnięty przez nie przyrost w zakresie koordynacji ruchów²⁴. Stąd, rozważając motoryczność przedszkolaków, wydaje się istotne zwrócenie uwagi nie tylko na to *co* dzieci już potrafią w sferze ruchowej, ale i na to *jak* wykonują czynności ruchowe. Jednym z kryteriów oceny występujących już ruchów jest koordynacja ruchowa. Obok zdolności kondycyjnych (siła i wytrzymałość) oraz zdolności kompleksowych (zwinność i szybkość) jest jedną z trzech zdolności (dawniej cech) motorycznych²⁵. Koordynacja ruchowa jest zdolnością do wykonywania ruchów złożonych dokładnie, szybko i odpowiednio do nieoczekiwane powstających zadań, to też harmonia ruchów poszczególnych części ciała²⁶. Rozwój koordynacji ruchowej dokonuje się stopniowo. Uwarunkowany jest dojrzewaniem odpowiednich struktur ośrodkowego układu nerwowego, doświadczeniami ruchowymi i uczeniem się. Obecnie podkreśla się rolę wzajemnych interakcji pomiędzy dojrzewaniem a uczeniem się (zdobywaniem doświadczeń ruchowych). Ruch również stymuluje aktywność mózgu

²⁴ W. Osiński, *Antropomotoryka*, Poznań 2000, s. 61.

²⁵ B. Wojnarowska, *Rozwój motoryczny*, op. cit., s. 62-73.

²⁶ W. Starosta, *Globalna i lokalna koordynacja ruchowa*, Warszawa, 2006.

i wpływa na tworzenie się dynamicznych powiązań²⁷. Zarówno dojrzewanie, jak i doświadczenia ruchowe w równej mierze są niezbędnymi dla prawidłowego rozwoju motoryczności dziecka.

Badania przeprowadzone przez O. Przybyłę²⁸ potwierdziły występowanie zależności pomiędzy poziomem motoryki dużej i małej (szczególnie w zakresie koordynacji) a rozwojem mowy dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci z dyslalią oraz z opóźnionym rozwojem mowy prezentowały niższy poziom opanowania czynności ruchowych, niż ich rówieśnicy mówiący prawidłowo.

Podobne korelacje stwierdzono w niezależnie prowadzonych badaniach Ludmiły Władimirowny Łopatiny (Лопатина Людмила Владимировна). Badaczka zauważyła, że u dzieci z zaburzeniami mowy o typie dyslalii nie obserwuje się poważnych zaburzeń rozwoju szeroko rozumianej motoryczności. Nieprawidłowości mają „wygładzony i starty” charakter. Dopiero dokładna diagnoza ukazuje ogólną niezręczność, niedostateczną koordynację, lekkie spowolnienie lub na odwrót hiperaktywność. Jest to szczególnie zauważalne podczas zajęć muzyczno-ruchowych: dzieci nie zachowują właściwego tempa i rytmu ruchu, z trudnością zmieniają aktywność. Również w zakresie małej motoryki ujawniają się nieprawidłowości. Dzieci nieprawidłowo mówiące mają problem z opanowaniem umiejętności samoobsługowych: z trudem uczą się zapinać guziki, wiązać sznurówki. Wiele z nich nie lubi rysować. Zaburzona jest równowaga statyczna, koordynacja dynamiczna, tempo i zręczność ruchów, obniżona pamięć ruchowa²⁹.

W zakresie równowagi statycznej można zaobserwować trudności (a czasem i niemożność) utrzymania równowagi. Dzieci mają problem z utrzymaniem pozy. Stojąc na jednej nodze kołyszą się, balansują próbując utrzymać pozycję. Mogą również opuszczać uniesioną nogę lub chwytać się rękoma różnych przedmiotów. W zakresie równowagi dynamicznej dostrzega się nieprawidłowe napięcie rąk

²⁷ O. Przybyła, *Motoryczne zdolności...* op. cit., s. 322-363.

²⁸ Ibidem, s. 322-363.

²⁹ Za: E.Ф. Архипова, *Логопедическая работа с детьми раннего возраста*, Москва 2007.

przy wykonywaniu rzutu piłką do celu, często ruchowi nie towarzyszy zamach. Większość dzieci potrafi przeskoczyć z miejsca przez nisko rozciągnięty sznurek. Jednak prawidłowo wykonywana jest najczęściej tylko pierwsza próba. Wraz z postępującym zmęczeniem (przy drugim, trzecim powtórzeniu) jakość ruchu pogarsza się. Prawie połowa badanych dzieci nieprawidłowo mówiących nie może wykonać ćwiczenia sprawdzającego prędkość ruchu: usiąść na podłodze i wstać bez pomocy rąk. Jeszcze mniej jest w stanie powtórzyć we właściwej kolejności ruchy dorosłego.

Podobne wyniki uzyskały E.E. Romanowa i E.W. Dulina (badające 70 dzieci 5 i 6 letnich z różnego rodzaju zaburzeniami mowy. Zarówno w zakresie dużej, jak i małej motoryki dzieci mówiące nieprawidłowo osiągnęły niższe wyniki niż ich prawidłowo mówiący koledzy³⁰.

Podsumowanie

Najlepiej udokumentowane są powiązania pomiędzy omawianymi sferami w grupie małych dzieci: do 3 roku życia. Badania dotyczące zależności pomiędzy poziomem opanowania mowy a motorycznością są nieliczne i rozproszone. Jednak, nawet tak skromne próby, pozwalają nie tylko na poznanie mechanizmu zaburzeń mowy i ich struktury. Powinny również przyczynić się do szerszego spojrzenia na proces postępowania diagnostycznego, profilaktycznego i terapeutycznego. Wskazują na potrzebę włączenia do diagnozy logopedycznej danych dotyczących rozwoju ruchowego, a także wyposażenia logopedów w testy do jego oceny. Sugerują konieczność celowego i planowego włączenia (rozszerzenia) terapii logopedycznej o ćwiczenia ruchowe.

Bibliografia

Архипова Е.Ф., *Логопедическая работа с детьми раннего возраста*, Москва 2007.

³⁰ Е. Е. Романова, Е. В. Диулина, *Проявление мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями речи*, „Физическая культура: воспитание, образование, тренировка” 2007, nr 1, s. 58-60.

- Bolechowska A., *Dojrzałość przedszkolna dzieci trzyletnich*, Katowice 1978.
- Cieszyński-Rożek J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna w ujęciu metody krakowskiej* [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Gdańsk 2016.
- Demel M., Skład A., *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa 1971.
- Dołęga J. M., *Z podstawowych zagadnień języka*, „Studia Teologiczne” 1990, nr 8.
- Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, tom X.
- Hamerlińska-Latecka A., *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz 2012.
- Кольцова М. М., Рузина М. С., *Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг*, Екатеринбург 2004.
- Kroll, A. *Jak mózg uczy się dialogu, czyli o wczesnych początkach nauki mowy. Neurobiologiczne podstawy komunikacji językowej*, „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie. Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu” 2009-2011, Szczecin 2011.
- Kuszał K., *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33.
- Mazur R., Klimarczyk M., Rudy J., Nyka W., *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria” 2006, tom 3, nr 3.
- Michalik M., *Mózgowe porażenie dziecięce w teorii i praktyce logopedycznej*, Gdańsk 2015.
- Milewski T., *Językoznawstwo*, Warszawa 1975.
- Minczakiewicz E. M., *Mowa-Rozwój-Zaburzenia-Terapia*, Kraków 1997.
- Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk 2010.
- Osiński W., *Antropomotoryka*, Poznań 2000.
- Porayski-Pomsta J., *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „Logopedia” 2009, nr 1 (7).
- Porayski-Pomsta J., *O okresach rozwoju mowy dziecka*, <http://www.tkj.uw.edu.pl>, dostęp: 15.06.2017.
- Przybyła O., *Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową* [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray K., Gdańsk 2015.
- Романова Е. Е., Диулина Е. В., *Проявление мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями речи*, „Физическая культура: воспитание, образование, тренировка” 2007, nr 1.
- Starosta W., *Globalna i lokalna koordynacja ruchowa*, Warszawa 2006.

Wierciński M., *Geneza i ewolucja mowy artykułowanej w antropologicznym ujęciu Andrzeja Wiercińskiego* [w:] *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji*, red. S. Tabaczyński, A. Marciniak, D. Cyngot, A. Zalewska, Poznań 2012.

Вовк М.И., Галян Е.Б., *Восстановление моторного компонента речи на базе управления мышечными движениями. теоретическое обоснование*, „Кибернетика и вычислительная техника”, вип. 167, 2012.

Wołoskiuk B., *Rodzina w procesie rozwoju mowy dziecka*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2014, nr 38 (1).

Wołoskiuk B., *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u osób z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, nr 48 (3).

Woynarowska B., *Rozwój motoryczny* [w:] *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*, red. B. Woynarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Warszawa 2012.

Streszczenie

Rozwój mowy jest procesem długotrwałym i złożonym. Zasadniczą rolę odgrywają trzy główne grupy czynników: biologiczne, społeczno-kulturowe i psychologiczne. W pracy zwrócono uwagę na konieczność uwzględnienia w postępowaniu logopedycznym rozwoju motorycznego. Przedstawiono zależności pomiędzy rozwojem mowy i motorycznością dzieci w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: mowa, rozwój motoryczny, motoryka mała, motoryka duża

Abstract

Speech development is a long and complex process. Three main groups of factors play a crucial role: biological, socio-cultural and psychological. The work emphasizes the necessity to include motor development in the speech therapy.

The paper presents connections between speech development and motor skills of preschool children.

Key words: speech, motor development, manual-motor (fine motor) skills, gross motor skills.

Bogumiła Walak

Akademia im. Jakuba z Paradyża
w Gorzowie Wielkopolskim

Wprowadzenie dziecka w świat literatury dziecięcej przez rodziców

Introduction of child into the world of children's
literature by parents

Wprowadzenie

Czytelnictwo dzieci i młodzieży stanowi ważne miejsce w życiu kulturalno-oświatowym społeczeństwa. Czynne uczestnictwo najmłodszych dzieci w rodzinnej kulturze literackiej ma wpływ na kształtowanie dorosłego, świadomego odbiorcy i twórcy kultury. Dobre przygotowanie dziecka w tym zakresie stanowi wspólny interes rodziców, opiekunów, wychowawców, ale także polityków czy specjalistów z różnych dziedzin. Problematyka wprowadzania dziecka w świat literatury będzie przedmiotem moich dalszych rozważań. Będą one oscylowały wokół rodziców, jako „pośredników literatury” dziecięcej. Dlatego też ważne jest wyjaśnienie i przybliżenie terminów, które ułatwią narrację w danym artykule.

Wyróżnia się różne rodzaje tekstów, które można zaliczyć do literatury dziecięcej. Jednakże przy samym przyporządkowaniu dzieła do literatury dziecięcej za punkt wyjścia bierze się pod uwagę przeżycia i doświadczenia odbiorcy, czyli dziecka. Jak podaje Joanna Papużyńska, „istotą literatury dla dzieci jest właśnie jej odrębność, specyficzny warsztat pisarski dostosowany do wymagań psychicznych

i intelektualnych młodej osoby”¹. Cechą charakterystyczną literatury dla dzieci jest synkretyzm gatunków i rodzajów literackich. Wyraźne granice między epiką a liryką, czy realizmem a fantastyką utworów często są zatarte.

Literatura dziecięca przez Jerzego Cieślíkowskiego ujmowana jest ze względu na dziecięcą rzeczywistość dzieła, na odzwierciedlony w utworach układ komunikacyjny i obraz odbiorcy. J. Cieślíkowski definiuje ją, jako „twórczość przeznaczoną dla i adresowaną do dziecka”². Z kolei, podając za Kazimierzem Cysewskim, „literatura dziecięca w znacznym stopniu służy oswajaniu świata dorosłych, świata, z którym dzieci realnie współistnieją”³.

Ponadto wśród oczekiwań stawianych wobec literatury dla dzieci znajduje się kryterium dziecięcości. Istnieje teoria, iż „literatura adresowana do młodych rozwija się w kierunku od dla dzieci, czyli pisanej z perspektywy dorosłego zwracającego się do niedorosłych, ku literaturze dziecięcej, to jest pisanej z perspektywy dziecka, przyjmującej jego punkt widzenia i rozumowania, a nawet, jak czasem się to sugeruje, ukrywającej postać dorosłego autora za dziecięcą maską”⁴.

W twórczości skierowanej do dzieci wyróżnia się często takie gatunki literackie jak: bajki, baśnie, opowiadania (pisane wierszem i prozą), poezję dla dzieci i wiele innych form, które wprowadzają dziecko w świat myślenia magicznego (animizm, antropomorfizm), a które wraz z rozwojem dziecka zanika, a obraz świata dziecka staje się bardziej realistyczny.

Rodzic „pośrednikiem lektury”

Początkowe kontakty dzieci z wytworami literackimi nie są bezpośrednie. Jako odbiorcy, na każdym etapie rozwoju, dorastają one do nowych sposobów korzystania z książki. Medycyna oraz

¹ J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007, s. 21.

² J. Cieślíkowski, *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 12.

³ K. Cysewski, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001, s. 37.

⁴ J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania...*, s. 21.

psychologia prenatalna zachęcają rodziców do kontaktu z nienarodzonym dzieckiem poprzez mówienie do niego, słuchanie przez matkę muzyki poważnej czy relaksacyjnej, a także czytanie książek. „Już pierwszy etap rodzicielstwa, jakim jest okres życia w łonie matki, stanowi wspaniałą okazję do zainicjowania kontaktu dziecka ze słowem pisanym”⁵. Odbiera ono wtedy intonację wypowiedzianych słów, jest zafascynowane głosem osoby czytającej lub opowiadającej, wyczuwa, że słowa są kierowane do niego. Dzieci posiadają naturalną potrzebę słuchania opowieści. Dlatego też „powrót do prostych fabuł i wyrastających z baśni arcydzieł literatury dziecięcej, przekazywanych ustnie, tj. opowiadanych lub czytanych na głos, wykorzystuje naturalne dyspozycje dziecka do bezpośredniego chłonięcia nie tylko wiedzy o życiu, ale i mądrości życia”⁶. W kolejnym etapie małe dzieci na początku są słuchaczami poezji i prozy wypowiadanej przez rodziców i opiekunów.

Już od najmłodszych lat słyszą historie prawdziwe lub zmyślane, tworzone do sytuacji, opowiadane ciepłym, przyjaznym głosem. Słyszą piosenki i kołysanki śpiewane bezpośrednio przez dorosłych, bądź odtwarzane z płyty. Od 1. do 3. roku życia kontakt z książką podaną przez rodzica przebiega w następujących etapach⁷:

- dziecko ogląda ilustracje, próbuje rozpoznawać znajdujące się na nich przedmioty,
- zaczyna wymieniać czynności osób,
- odbiera przekaz obrazowy.

Dopiero później przychodzi etap słuchania i poznawania treści książek. Dzieci lubią słuchać czytanych książek nawet zanim jeszcze zaczną rozumieć więcej niż tylko najprostsze, występujące w nich słowa. Wtedy też „oglądają i interpretują obrazki, lecz już dostrzegają zespolenie obrazu i słowa, proszą o głośnie czytanie, jako wyraz dążenia do poznania świata i psychicznej izolacji od otoczenia,

⁵ I. Podlasińska, *Rodzice inspiratorami czytelnictwa dzieci*, „Guliwer” 2003, nr 1, s. 73.

⁶ A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993, s. 69.

⁷ A. Wajda, *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, Warszawa 1983, s. 75-76.

wykazują szczególną wrażliwość na dźwięk słowa poetyckiego⁸. Z samodzielnego przewracania stron i oglądania ilustracji wypływa udawane czytanie, mamrotanie do siebie własnych interpretacji historii bądź mówienie z pamięci ulubionych utworów.

Dziecku w wędrówce poprzez świat książek potrzebny jest dorosły przewodnik, z którym będzie ono „dzielić trudy i radości literackiej podróży. Dorosły musi przez długi czas czytać mu na głos, wyjaśniać, dyskutować, słuchać jego pytań i opinii, wspólnie śmiać się, bać się i przeżywać losy bohaterów⁹. Proces dojrzewania poprzez literaturę dostrzegła również Alicja Baluch, podając, iż towarzyszy mu zazwyczaj „wzmożenie emocji, poruszenie wyobraźni, a także pojawienie się załączków pewnej swobody i niezależności intelektualnej dziecka. Dlatego ważne jest, aby proces ten przebiegał pod mądrą opieką dorosłych pośredników lektury¹⁰. Tymi pierwszymi przewodnikami po świecie literatury są rodzice lub opiekunowie.

Rodzic w sytuacji lektury, jako pośrednik, pełni również w oczach dziecka rolę autora, twórcy czytanego tekstu. Czytany czy opowiadany świat staje się własnością pośrednika. „Świat przedstawiony, jakkolwiek by on był, w oczach dziecka otrzymuje znamię realności, a ono samo czuje się jego bezpośrednim uczestnikiem¹¹. Istotne jest więc, aby w kształceniu literackim dzieci i ich świadomości lektury czytanie nie łączyło się bezpośrednio z kreowaniem. Jak zauważa A. Baluch „żeby dostrzeżona przez nie sytuacja narracyjna i wyodrębniona postać narratora lub zaznaczona jego funkcja zbudowały wystarczający dystans do przedstawianego w utworze świata, który pozwoli dziecku podjąć właściwe działania związane z lekturą¹². Do działań tych zachęca niejednokrotnie samo dziecko. Chcąc usłyszeć od rodzica nowe zakończenie baśni, kontynuację przygód bohatera czy wersję z dobrą wróżką zamiast złej czarownicy, uczy się

⁸ Ibidem.

⁹ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2011, s. 74.

¹⁰ A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław, 1994, s. 66.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

podstawowych struktur dzieła. Taką manipulację lekturą może następnie dziecko wykorzystać w swoich inspirowanych tekstem: zabawach swobodnych, rysunkach, recytacji zapamiętanego fragmentu oraz w tworzonych historiach czy

inscenizacjach. Poprawna nauka lektury w okresie przedszkolnym nie polega na analizie czy interpretacji utworu, ale na przemyślanym „oczytaniu dziecka, aby doświadczenie lekturowe narastało stopniowo, od struktur najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych”¹³.

Podczas czytania dziecku obowiązuje zasada psychologicznej identyfikacji dziecka z opiekunem-pośrednikiem. Jego sposób odczytania utworu, wyrażony poprzez interpretację głosową, intonacyjną czy zwerbalizowany komentarz, który zostaje przyjęty i zaadoptowany przez dziecko jako gotowy system wartości. Autorytet osoby dorosłej jest gwarancją sensu użytego metaforyzmu”¹⁴. W większości przypadków sposób czytania jest intuicyjny, wynika z samego tekstu. Istnieją możliwości używania głosu tak, aby czytać cicho, szeptem lub głośno, szybko bądź wolno, w tonacji wysokiej lub niskiej. Wachlarz emocji oddawanych w głosie również jest dowolny. „Nasz głos może być wesoły lub smutny, spokojny lub egzaltowany, uroczy, filuterny, pretensjonalny, nieszczerzy, oskarżycielski, rozłoszczony, mściwy, ironiczny, płaczliwy, (...) groźny, uwodzicielski albo rozmarzony – wszystko w zależności od tekstu i kontekstu”¹⁵. Kiedy opisywana jest sytuacja śmiechu, zabawy, głos czytającego będzie radosny i pełen energii. W przypadku opisu układania się bohaterów do snu tempo czytania będzie wolniejsze, a głos ściszony. Rodzic przy każdej lekturze może budować inny nastrój, uruchamiać inną mimikę twarzy, inny repertuar głosu czy ruchu, nawiązując różnorodny kontakt ze słuchającym dzieckiem (przytulając, patrząc w oczy). Niezależnie jednak od umiejętności aktorsko-lektorskich rodzica, dla każdego dziecka mama i tata pozostają najwspanialszymi pośrednikami w spotkaniach ze słowem pisanym. Ponadto

¹³ Ibidem, s. 64.

¹⁴ Ibidem, s. 66.

¹⁵ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie...*, op. cit., s. 93.

nie należy obawiać się głośnego czytania. Wymaga ono niewielkiej wprawy i skupienia, jednak stanowi swoisty powrót do źródeł. „Ciche czytanie, które jest dla nas czymś oczywistym – kiedyś było ekscesem. Normą zaś było czytanie głośne i wspólne”¹⁶.

Głośne czytanie dziecku jest istotnym elementem w nauce czytania. Literatura w zakresie metodyki nauki języka polskiego w klasach młodszych wyodrębnia istotne cechy dobrego czytania takie jak: poprawność, płynność, biegłość, czytanie ze zrozumieniem oraz czytanie wyraziste (ekspresyjne). Dlatego też należy podkreślić, iż wartość książki znajduje się nie tylko w tekście, ale również w „głosie czytającego, bliskości i przytuleniu, wspólnym uśmiechu i zadziwieniu, w niepowtarzalnym nastroju chwili. Także w tym, że darzymy ją sympatią i szacunkiem (...)”¹⁷. H. Rudolph Schaffer określa wspólne czytanie czynnością interaktywną: „Kiedy rodzice i dzieci wspólnie oglądają książeczki, na ogół angażują się w wysoce interaktywny, oparty na współpracy proces. Rodzic nie tylko czyta, a dziecko nie tylko słucha. Często angażują się oboje w rozmowę o tym, co się wydarzyło lub w wymianę pytań i odpowiedzi w celu wyjaśnienia przebiegu narracji”¹⁸. Aktywne są więc obie strony, co zwiększa zainteresowanie lekturą oraz staje się źródłem obopólnej przyjemności. Tak wprowadzone czytanie przestaje być przymusowym, wyuczonym aktem, a książka jedynie niezbyt potrzebnym przedmiotem. Swobodne i połączone z zabawą wczesne wprowadzenie książek w świat dziecka powoduje, iż stają się one naturalnym, pożądanym elementem jego dalszego rozwoju. Z drugiej jednakże strony, jeżeli lektura nie odpowiada dziecku, nie znajduje w niej nic interesującego, wtedy nie przyjmuje ono narzuconych zamierzeń czytelniczych oraz zawartych w danym tekście wartości. Czas spędzony wspólnie na czytaniu daje szansę na stworzenie podwalin literackiej edukacji, rozumianej, jako umiejętność odróżniania przez dziecko interesujących, wartościowych i ciekawych pozycji na poszczególnych etapach jego rozwoju.

¹⁶ J. Sobolewska, *Książka o czytaniu*, Warszawa 2016, s. 42.

¹⁷ J. Papużyńska, *Dziecięce spotkania...*, op. cit., s. 38.

¹⁸ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007, s. 317.

Większość dorosłych „pośredników lektury” posiada w obszarze samoświadomości, wiedzy czy też doświadczenia mniej lub bardziej ukształtowane systemy: oceny estetycznej (ładna książka), przekonań nad istotą dzieciństwa, ale też koncepcje własnej roli w wychowaniu dziecka. Wszystkie przedstawione czynniki mają wpływ na rodzaj lektury (bądź jej brak) prezentowanej dziecku. Dodatkowo uwzględniane powinny być osobowe cechy dziecka: „jego wiek, dojrzałość psychiczna i umysłowa, wrażliwość, zainteresowania, temperament i ogólne przygotowanie czytelnicze”¹⁹. Natomiast, aby wybierać pozycje do czytania, które „służą z jednej strony podnoszeniu ogólnego poziomu kultury i wiedzy, z drugiej zaś ochronie i wspieraniu zdrowia emocjonalnego dziecka”²⁰ pomocne dla rodziców mogą okazać się kryteria stworzone przez Fundację „ABCXXI - Cała Polska czyta dzieciom”. Probiezmem doboru książek mogą być następujące czynniki: (por. <http://www.rodzinneczytanie.pl/kryteria>²¹)

1. Ze względu na adresata – skierowane do dziecka i ciekawe dla niego, dostosowane do wieku i wrażliwości, niewzbudzające lęków i niepokoju;
2. Ze względu na treść: sensowne - o sprawach istotnych dla dziecka, objaśniające mu świat, rozwijające ważną cechę bądź umiejętność np. empatię, takt, poczucie humoru;
3. Ze względu na wartości literackie - napisane lub przetłumaczone poprawną i ładną polszczyzną;
4. Ze względu na wartości wychowawcze:
 - uczące myślenia oraz radzenia sobie z trudnymi uczuciami i sytuacjami,
 - przynoszące wiedzę i/lub rozrywkę na wysokim poziomie,
 - niosące pozytywny przekaz moralny, promujące wzorce właściwych postaw i zachowań,

¹⁹ Ibidem, s. 108.

²⁰ Kryteria wyboru książek do głośnego czytania dzieciom, www.rodzinneczytanie.pl/kryteria (27.06.2016).

²¹ Ibidem.

- niosące przesłanie szacunku wobec dziecka, innych ludzi, zwierząt, przyrody, kraju, dobrych tradycji, uznanych norm społecznych, sprawiedliwego prawa,
- rozwijające wrażliwość estetyczną,
- kształtujące postawę samoakceptacji oraz pozytywnego nastawienia do świata,
- unikające stereotypów związanych z płcią, rasą, narodowością, kulturą,
- unikające antywzorców.

Czytanie książek przez rodziców sprawia, że dziecko poznaje nie tylko otaczający świat, ale także siebie. Doskonala się kombinacje myślowe dziecka, umiejętności językowe oraz postrzeganie.

Rola ilustracji w książce

W procesie czytania dziecko w wieku przedszkolnym jest nie tylko słuchaczem, ale również aktywnym uczestnikiem lektury (zadaje pytania, ogląda obrazki, przewraca strony). Ponadto samodzielnie obcuje z książką, traktując ją jak kolejną zabawkę. Na początkowym etapie tego kontaktu uwagę najmłodszych przykuwają ilustracje dostępnych książek. „Ich walor emocjonalny, estetyczny, a także informacyjny – dla nieumiejącego jeszcze czytać dziecka obrazek jest na ogół wskazówką przy odnajdywaniu poszukiwanego utworu”²². Przez badaczy ilustracje traktowane są jako rodzaj dzieła sztuki, które bardzo mocno wpływa na dziecko, gdyż zmysłem odbierającym i reagującym na obraz jest wzrok. Kolejnym zmysłem włączanym w proces odbioru ilustracji jest słuch, gdy rodzic opisuje obrazki z książki, układa do nich historię, nazywa umieszczone w książce postaci, przedmioty czy zwierzęta.

Obrazki-ilustracje, jak zauważa A. Baluch, „początkowo istnieją samodzielnie, bez związku z tekstem słownym. Stanowią podstawę odczytania książki na płaszczyźnie znaków ikonicznych. Włączanie się do nich znaków słownych jest kilkuetapowe”²³. Ilustracje w

²² J. Papużyńska, *Dziecięce spotkania ...*, op. cit., s. 40.

²³ A. Baluch, *Dziecko i świat...*, op. cit., s. 59.

książkach dla dzieci pełnią rozmaite funkcje, zależnie od wieku odbiorcy, jego rozwoju psychofizycznego oraz emocjonalnego, dotychczasowych doświadczeń estetyczno-plastycznych. Stąd też zadania obrazów występujących w książkach dziecięcych są niejednoznaczne i wielowarstwowe. Ilustracje stanowią nie tylko zabawne, odprężające i przyjemne dopełnienie treści, ale też spełniają funkcje dydaktyczne, wpływają na odczucia, funkcje psychiczne oraz emocje odbiorców, jak również stają się galerią dzieł sztuki.

Ilustracje w książkach dla dzieci wpływają na uczucia młodych odbiorców. Emocjami oraz sferą psychologicznych oddziaływań książkowych obrazów zajmowała się Irena Słońska podając, iż: „strona uczuciowa jest podstawą atrakcyjności książki i ilustracji. Małe dziecko jakby «wchodzi w obrazek», przeżywa jego treść bardzo osobiście. On jest ośrodkiem, wokół którego krążą jego wyobrażenia i odczucia. Rzeczywistość łączy się z wyobraźnią, aktywizują się doznania minionych przeżyć”²⁴. Wykorzystane w ilustracji kształty, kolory i odcienie tworzą nastrój zabawowy bądź też liryczny czy nawet oniryczny. Obraz w połączeniu ze słuchaną opowieścią uruchamia szeroką paletę emocji dziecka: od niepokoju czy strachu poprzez wyciszenie do zadowolenia, radości i szczerego uśmiechu. Ponadto powoduje, iż dziecko współodczuwa przeżycia bohaterów, utożsamia się z nimi bądź dokonuje własnej oceny moralnej. Rola ilustracji wpływa na kształtowanie się uczuć wyższych, np. empatii, czasami niechęci do tego, co jest złe, niemoralne, (...) wpływa na kształtowanie postawy społeczno-moralnej”²⁵. Z kolei obserwacja zarysowanych postaci, ich gestów, postawy ciała, mimiki, sprawia, iż dziecko uczy się rozpoznawać różne stany emocjonalne poprzez ich widoczne symptomy oraz uczy się samo wyrażać własne emocje.

Oglądane w książkach ilustracje ułatwiają zrozumienie i uporządkowanie zdarzeń. Dziecko zwraca uwagę na kolory, ich natężenie, kształty i ich formy (ostre, obłe, rozmyte), powtarzające się motywy. Kształtuje się jego nastawienie do odbieranej treści.

²⁴ I. Słońska, *Psychologiczne problemy literatury dla dzieci*, Warszawa 1977, s. 167.

²⁵ B. Walak, *Rola ilustracji w literaturze dziecięcej i jej psychologiczne uwarunkowania w rozwoju dziecka* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Dziecko/Uczeń. Edukacja artystyczna. Terapia*, Zielona Góra-Skarbona 2016, s. 47.

Poszerzana zostaje płaszczyzna odbioru rzeczywistości oraz rozwijana wyobraźnia dziecka. „Ilustracja jest podsumowaniem, skróceniem przeczytanego fragmentu tekstu. Czytelnik dowiaduje się z ilustracji tyle, ile trzeba, resztę sam sobie dopowiada”²⁶. Nieukazująca wszystkiego ilustracja rozbudza zainteresowania dziecka. Inspiruje do samodzielnego tworzenia obrazów do poznawanego tekstu. Dobrze skonstruowana ilustracja rozwiązuje też niewiadome, poprzez uplastycznienie dotąd nie do końca zrozumiałych zwrotów czy słów. Ilustracje, które przyjemnie się ogląda, tworzą „dobrą oprawę ikonograficzną dziecięcego kalejdoskopu pomysłów i działań”²⁷, stając się płynne przejście ze świata symboli i fantazji do świata realnego.

Czytanie książki dziecku przez rodziców

Każdy człowiek posiada odmienny sposób czytania, zależny od umiejętności, przyzwyczajień czy przygotowania do lektury. W całym procesie czytania, oprócz czytelnika najważniejsza jest wybrana lektura. „Książka to metafizyka, historia i wyobraźnia, bo pozwala stawiać pytania o sens bytu, kształtuje obraz dziejów i pobudza energię twórczą. Dzięki literaturze następuje rozwój”²⁸. Książka jest dla czytelnika nie tylko zbiorem treści o charakterze beletrystycznym, popularnonaukowym czy naukowym, ale również zbiorem treści psychicznych, które w równym stopniu wpływają na jego życie umysłowe i społeczne. Jest to więc „medium, środek przekazu wartości poznawczych, estetycznych i innych oraz przedmiot materialny (zadrukowane tekstem i opatrzone arkusze papieru). Książka w sposób istotny uczestniczy w tworzeniu kultury materialnej i duchowej danej społeczności”²⁹. Wykorzystywana jest na wszystkich szczeblach

²⁶ B. Walak, *Rola ilustracji ...*, op. cit., s. 56.

²⁷ Z. Ożóg, *Dziekiem być nie przestałem i noszę je w sercu na dnie*, „Guliwer” 2003, nr 1, s. 82.

²⁸ B. Kurek, *Papier czy ekran – losy czytelnictwa w dobie Internetu* [w:] *Dokąd zmierzamy? Książka i jej czytelnik. Materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Bibliotekę Główną Uniwersytetu Szczecińskiego*, red. R. Gaziński, Szczecin 2008, s. 231.

²⁹ *Słownik pojęć i tekstów kultury*, red. E. Szczęsna, Warszawa 2002, s. 154.

edukacji, począwszy od momentu, kiedy dziecko słucha czytających mu rodziców, poprzez naukę czytania aż do samodzielnej lektury, jako młody, a następnie dojrzały człowiek.

Kontakt z książką i literaturą dziecięcą wpływa stymulująco na różne obszary rozwoju dziecka. Czytanie książek z dziećmi uznawane jest za najlepiej działający „sposób budowania zasobów wewnętrznych dziecka”³⁰. Do zasobów tych należą:

- systematyczny rozwój emocjonalny (zaspokajanie potrzeby miłości, więzi z rodzicem, uwagi, stymulacji),
- wspieranie rozwoju psychicznego oraz kształtowanie poczucia własnej wartości,
- rozwój języka (zasób słownictwa, swoboda wyrażania myśli), pamięci i wyobraźni,
- uczenie myślenia i koncentracji,
- zdobywanie wiedzy o otaczającym świecie,
- rozwijanie własnych zainteresowań i pasji,
- kształtowanie wrażliwości estetycznej,
- kształtowanie systemu wartości oraz wrażliwości moralnej,
- rozbudzanie aktywności społecznej.

Ponadto książki stanowią zdrową przeciwwagę dla zagrożeń masywnej kultury, nadmiaru telewizji i komputera, ułatwiają naukę, pomagają w rozwiązywaniu problemów oraz są dobrą zabawą i sposobem na przyjemne spędzanie czasu.

W rodzajach książek, które są współcześnie dostępne najmłodszemu czytelnikowi ścierają się różnorodne światopoglądy, przedstawiane są różne postawy i wzorce. Jednakże, to do dorosłego odbiorcy należy porównanie oraz wybór lektury, którą zaprezentuje i poda do ręki dziecka. Właśnie „pośrednik lektury” ma wpływ na jakość udziału dziecka w kulturze, w procesie jego inkulturacji.

Istotne jest, aby rodzice poświęcali czas na czytanie książek swoim dzieciom. W ankiecie zadano bezpośrednie pytanie: „Czy czyta Pan/i swojemu dziecku?”. Wyniki badań zilustrowano na wykresie 1.

³⁰ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie ...*, op. cit., s. 15.

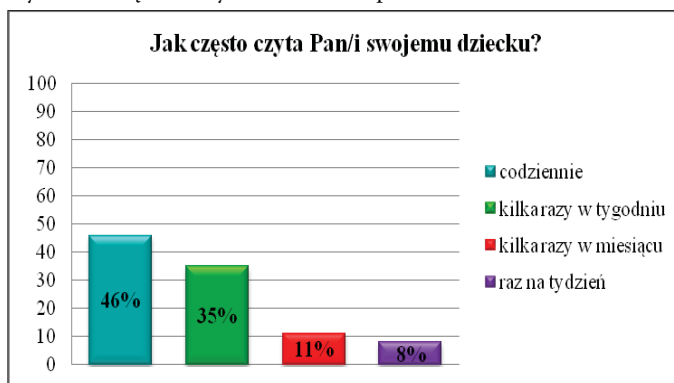
Wykres 1. Czytanie dzieciom przez rodziców



Niemal wszyscy rodzice czytają swoim dzieciom – 99 osób (99%). Z czego 14 rodziców (14%) czyta nie zawsze (gdy ma czas; mężczyźni, gdy zostają w domu z dziećmi sami). Tylko 1 rodzic stwierdził, że nie czyta swojemu dziecku.

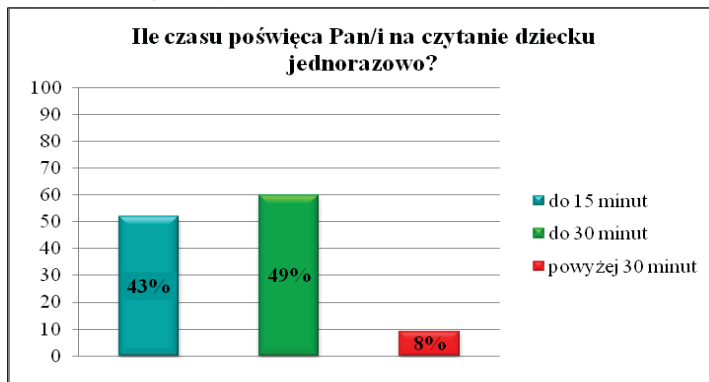
Propagatorzy akcji „Cała Polska czyta dzieciom” zalecają głośne czytanie dzieciom dla przyjemności przez dwadzieścia minut codziennie. Wyniki ankiet przeprowadzone przez Aleksandrę Szczepaniak wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym dotyczące częstotliwości i długości wspólnego czytania przedstawiono na wykresach słupkowych (wykres 2, wykres 3).

Wykres 2. Częstość czytania dzieciom przez rodziców



Odpowiedzi te pokazują, iż 46% ankietowanych rodziców czyta swoim dzieciom codziennie, 35% kilka razy w tygodniu, 8% raz na tydzień. Książka jest otwierana do czytania dzieciom kilka razy w miesiącu w 11% domów.

Wykres 3. Długość czytania dzieciom przez rodziców



Niemal połowa badanych rodziców (49%) podała, iż jednorazowo poświęca na lekturę dziecku do 30 minut. Niewiele mniej, bo 43% rodziców do 15 minut. Z kolei 8% poświęca powyżej 30 minut czasu wspólnie z dzieckiem i czytają książkę. Jednakże, aby dokonać porównania zalecanych 20 minut czytania codziennie do uzyskanych odpowiedzi przygotowano tabelę krzyżową (tabela 1), na której przedstawiono czas poświęcony na czytanie, w zestawieniu z częstotliwością czytania.

Tabela 1. Tabela krzyżowa: czas czytania/częstość czytania

			Czas czytania jednorazowo			Ogółem
			do 15 minut	do 30 minut	powyżej 30 minut	
Częstość czytania	codziennie	Liczebność	16	25	5	46
		%	16%	25%	5%	46%
	kilka razy w tygodniu	Liczebność	16	17	2	35
		%	16%	17%	2%	35%

			Czas czytania jednorazowo			Ogółem
			do 15 minut	do 30 minut	powyżej 30 minut	
Częstość czytania	raz na tydzień	Liczebność	6	1	1	8
		%	6%	1%	1%	8%
	kilka razy w miesiącu	Liczebność	5	6	-	11
		%	5%	6%	-	11%
Ogółem			43%	49%	8%	100%

Najwięcej, 25% rodziców czyta dzieciom do 30 minut codziennie. Trochę mniej, bo 17% czyta do 30 minut kilka razy w tygodniu. Po równo rozkłada się krótszy czas czytania. Rodzice czytający codziennie i kilka razy w tygodniu w 16% czytają do 15 minut. Znacznie mniej rodziców czyta do 15 minut jednorazowo raz na tydzień (6%) oraz kilka razy w miesiącu (5%). Są rodzice, którzy spędzają z dzieckiem na wspólnej lekturze do 30 minut kilka razy w miesiącu (6%), ale tylko jeden deklaruje takie czytanie raz na tydzień. Nieliczni rodzice czytają z dzieckiem powyżej 30 minut, niezależnie od częstości czytania. 5% z nich deklaruje codzienną lekturę, 2% kilka razy w tygodniu, a 1% raz na tydzień.

Oprócz czasu i częstości czytania dzieciom zadano również pytanie o ilość książek przeczytanych dzieciom w ciągu ostatniego miesiąca. Uzyskane wyniki przedstawiono na wykresie 4.

Wykres 4. Ilość książek przeczytana dziecku w ciągu ostatniego miesiąca



Badanie przeprowadzane było w okresie od stycznia go czerwca 2016 roku. Wyniki pokazują, iż najczęściej, bo 46% rodziców, czytało z dziećmi około 1 do 5 książek w miesiącu poprzedzającym badanie, 33% rodziców przeczytało z dzieckiem między 6 a 10, natomiast 18% przeczytało 11 lub więcej książek. 3% rodziców przyznało, iż we wskazanym okresie nie przeczytało dziecku żadnej książki.

Sposób, w jaki przebiega proces czytania dziecku oraz to, co następuje po lekturze, mają wpływ na percepcję utworu. Warto czytać z zaangażowaniem, dostosowując tempo i ton głosu do sytuacji czytania, ale też akcji w książce. Warto rozmawiać z dzieckiem po przeczytaniu książki, odpowiadać na pytania, rozwiewać wątpliwości. Przeprowadzone badania pokazują, iż zdecydowana większość – 71% rodziców, stara się rozmawiać z dzieckiem o książce i odpowiadać na pytania pojawiające się po lekturze. 53% ankietowanych stwierdziło również, iż czyta raczej spokojnym tempem, dostosowując się do pory dnia. Szybkie, pobieżne czytanie, bez skupienia na ilustracjach czy rozmowie o treści książki deklaruje 6 na 100 rodziców. Może to być spowodowane brakiem czasu w ciągu dnia, pośpiechem lub zmęczeniem rodziców. Wśród 7% rodziców wymieniających swoje sposoby lektury z dzieckiem najczęściej podkreślane było stosowanie odpowiedniej intonacji czy połączenie czytania z opowiadaniem treści.

Wspólne czytanie z dzieckiem pozwala poznawać własne dziecko, jego potrzeby psychiczne czy zainteresowania. Daje możliwość rozpoznawania jego aktualnych problemów czy niepokoi. Pomaga kształtować osobowość i uczyć właściwych postaw. Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, iż 74% rodziców czyta dzieciom, ponieważ ma na uwadze pozytywny wpływ literatury na rozwój dziecka, przy czym 61% rodziców spełnia jednocześnie prośbę samego dziecka. Ponad połowa rodziców - 57 osób (57%) uważa czytanie za dobrą rozrywkę dla siebie i dziecka. 5 osób (5%) przyznało, że czytanie dzieciom jest teraz popularne i robi to, gdyż otoczenie czyta i rozmawia o książkach dla dzieci. 7 rodziców (7%) wymieniało inne powody czytania dzieciom, a wśród nich:

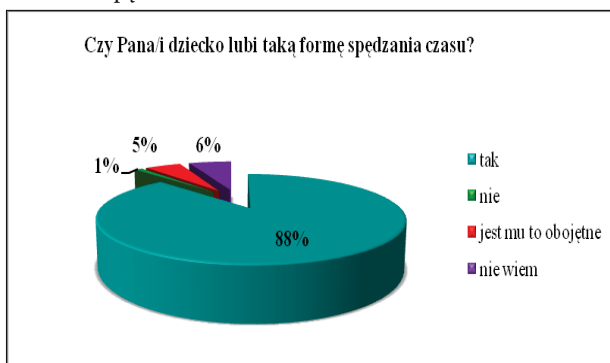
- czytanie wycisza dziecko,
- czytanie wspomaga dziecięce poznawanie świata realnego oraz

fantastycznego,

- czytanie uczy dobrych nawyków,
- dzięki czytaniu buduję więź z dzieckiem i spędzam z nim w ten sposób wspólny czas,
- czytając mam wpływ na to, co poznaje i czego uczy się moje dziecko.

Biorąc pod uwagę, iż czytanie dzieciom przez rodziców sprawia przyjemność obu stronom, zadano rodzicom pytanie o to, czy ich dziecko lubi w ten sposób spędzać z nimi czas. Bardzo optymistyczne wyniki zobrazowano na wykresie 5.

Wykres 5. Czytanie dziecku przez rodziców, jako lubiana przez nie forma spędzania czasu



Zdecydowana większość rodziców (88%) odpowiedziała, iż ich dziecko lubi spędzać czas na czytaniu. 5% podało, iż dziecku jest to obojętne, 6% nie potrafiło udzielić odpowiedzi, nie znając opinii i odczuć dziecka, natomiast 1% stwierdziło, że dziecko nie lubi wspólnego czytania książek.

Duży wpływ na jakość czytania oraz funkcje książki, wynikające ze wspólnego czytania, ma dobór literatury oraz jej cechy. Zestawienie najczęściej wybieranej literatury do czytania dzieciom pokazuje tabela 2.

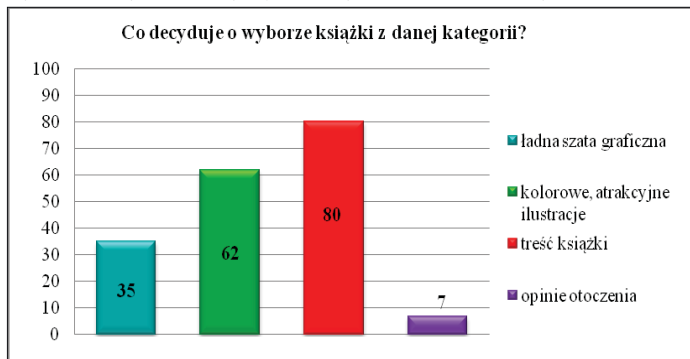
Tabela 2. Literatura najczęściej wybierana do czytania dzieciom

L.p.	Rodzaj literatury	Popularność
1.	Bajki i baśnie	90%
2.	Opowiadania	60%
3.	Poezja dziecięca	35%
4.	Inna: książki popularnonaukowe dla dzieci; czasopisma dziecięce z łamigłówkami i komiksami; książki tematyczne, o charakterystycznych bohaterach, np. księżniczkach, strażakach, autach; Biblia dla dzieci oraz książki religijne dla dzieci	11%

Wśród gatunków literackich największą popularnością cieszą się bajki oraz baśnie. 90 na 100 rodziców zadeklarowało ten gatunek za najchętniej czytany. Z kolei wybór padał na opowiadania dla dzieci, które wskazało 60 respondentów (60%). Poezja dziecięca zaznaczona została przez 35 osób (35%). Z innych gatunków literatury dziecięcej wymieniane były: literatura popularnonaukowa dla dzieci (6 osób, 6%), czasopisma dziecięce z łamigłówkami i komiksami (3 osoby, 3%). Po jednym z ankietowanych wskazało na książki tematyczne, o charakterystycznych bohaterach, np. księżniczkach, strażakach, autach oraz wymieniło Biblię i książki o tematyce religijnej wśród najczęściej czytanych dzieciom.

Zapytano więc rodziców: „Co decyduje o wyborze książki z danej kategorii?”. Odpowiedzi zilustrowano na wykresie 6.

Wykres 6. Czynniki decydujące o wyborze książki do czytania z dzieckiem



W pytaniu zastosowano kafeterię koniunktywną. Najczęściej zaznaczaną odpowiedzią było, iż na wybór książki wpływa jej treść (80 odpowiedzi). 62 rodziców wybrało też kolorowe, atrakcyjne ilustracje, jako cechę książki, pomagającą w podjęciu decyzji; 35 podało ładną, przyciągającą uwagę szatę graficzną; natomiast 7 rodziców przyznało, że korzysta z relacji i opinii otoczenia. Treść książki jak i ładne, kolorowe ilustracje niezmiennie decydują o atrakcyjności całej książki. Jednak bardzo zadawalający jest fakt, iż rodzice dziecka w sposób świadomy dokonują wyboru książki ze względu na treść. Możemy przypuszczać, że treść książki związana jest z kształtowaniem postaw wychowawczych, z zainteresowaniem dziecka, ich przeżyciami, doświadczeniem życiowym i innymi potrzebami dziecka i rodziców w ramach dobrego wychowania.

Reasumując, można stwierdzić, iż dziecko jest niewyczerpanym zasobem dążeń emocjonalnych, intelektualnych, poznawczych oraz społecznych w których kontakt z literaturą dziecięcą stanowi lubianą i chętnie powtarzaną formę spędzania czasu z rodzicami.

Podsumowanie

Wprowadzenie dziecka w świat literatury dziecięcej przez rodziców pełni bardzo ważną rolę w aspekcie szeroko pojętej kultury literackiej. Dziecko w wieku przedszkolnym wchodzi w etap życia charakteryzujący się wieloma zmianami rozwojowymi. Rozwój dziecka

może być stymulowany przez systematyczny kontakt z literaturą dziecięcą. Świat utworu literackiego jest zamkniętą strukturą, która przy częstym poznawaniu odsłania swoje zalety. Dziecko również posiada swój własny świat, który odsłania i weryfikuje ze światem przedstawionym w literaturze. Czytanie książek przez rodziców dostarcza dziecku niewyczerpanych zasobów dążeń emocjonalnych, intelektualnych, poznawczych, i społecznych. A przede wszystkim buduje 'zasoby wewnętrzne dziecka'. Spotkanie rodzica i dziecka z książką to przeżycia i budowanie systemu wartości dziecka, który wpisuje się w historię dzieciństwa. Grzegorz Leszczyński³¹ w wielu swoich publikacjach poświęconych literaturze dziecięcej, podkreśla, iż wyniesione z okresu dzieciństwa kontakty z książką, tworzą obszar doświadczeń literackich, na których gromadzą się późniejsze, przeżywane już świadomie, w sposób bardziej pogłębiony ludzkie motywacje, postawy i zachowania. Wzbogaca jego horyzonty myślowe.

Reasumując, dobrze zorganizowane czytanie książek dziecku, powinno zaspakajać jego potrzeby duchowe odnoszące się do wieku dziecięcego. A jeśli się nie wykorzysta wszelkich możliwości, nie można oczekiwać na trwały kontakt z książką w wieku dojrzałym.

Bibliografia

Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993.

Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej literatury*, Wrocław 1994.

Cieślikowski J., *Literatura osobna*, Warszawa 1985.

Cysewski K., *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001.

Koźmińska I., Olszewska E. *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2011.

Kruszyńska E., *Książka obrazkowa i jej rola w rozwoju dzieci-wprowadzenie w problematykę*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy: Nauki Społeczne” 2012, nr 3.

³¹ Zob. G. Leszczyński, „Spór o odbiorcę we współczesnych badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży”, [w:] J. Papuzińska, B. Żurawski, (red.) *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, Warszawa – Poznań 1985, J. Papuzińska, G. Leszczyński, *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, Warszawa 2002

Kwiatkowska-Ratajczak M., *Literatura w szkole podstawowej a budowanie wartości humanistycznych* [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, red. J. Papuzińska, B. Żurawski, Warszawa – Poznań 1985.

Kurek B., *Papier czy ekran – losy czytelnictwa w dobie Internetu* [w:] *Dokąd zmierzamy? Materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Bibliotekę Główną Uniwersytetu Szczecińskiego*, red. R. Gaziński, Szczecin 2008.

Leszczyński G., *Spór o odbiorcę we współczesnych badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży* [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, red. J. Papuzińska, B. Żurawski, Warszawa – Poznań 1985.

Papuzińska J., *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007.

Podlasińska I., *Rodzice inspiratorami czytelnictwa dzieci*, „Guliwer” 2003, nr 1.

Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007.

Słomska I., *Psychologiczne problemy literatury dla dzieci*, Warszawa 1977.

Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2003.

Sobolewska J., *Książka o czytaniu*, Warszawa 2013.

Wajda A., *Książka o czytaniu*, Warszawa 2016.

Walak B., *Rola ilustracji w literaturze dziecięcej i jej psychologiczne uwarunkowania w rozwoju dziecka* [w:] *Dziecko/uczeń. Edukacja artystyczna. Terapia*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra – Skarbona 2016.

Źródła internetowe

Rodzinne czytanie, <http://www.rodzinneczytanie.pl/kryteria> (dostęp 20.05.2017).

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie korelacji między literaturą dziecięcą a rozwojem dzieci (szczególnie w okresie przedszkolnym) oraz próba zdefiniowania roli literatury w stymulowaniu rozwoju dziecka w opinii rodziców.

Wstępna, teoretyczna część niniejszego opracowania zawiera: wyjaśnienie standardowych terminów dot. rozwoju dziecka i jego etapów oraz definicję literatury dla dzieci, jej typologię. Opisuje także pośredniczącą funkcję rodziców w procesie czytania, korelację ilustracji w książkach dla dzieci z towarzyszącym jej tekstem.

W artykule autorka przedstawia od rodziców uzyskane opinie na temat czytania książek dla dzieci. Anonimowe badania przeprowadzono wśród rodziców dzieci przedszkolnych z małych, średnich i dużych miast Polski.

Słowa kluczowe: wpływ literatury dziecięcej, ilustracja w książkach dla dzieci, literatura dziecięca, czytanie książek dla dzieci przez rodziców

Abstract

The aim of this article was to outline the correlation between the children's literature and their development (particularly in the preschool period). Moreover in the field of interest was to define the role of literature in stimulation of the child's development in parent's opinion.

The problems resulting from the main aspect of the article required preliminary theoretical considerations. Theoretical parts of this study contain: the standard nomenclature of child's development and its stages, preschool child characteristic, factors stimulating the preschooler development. Equally important was: children's literature definition and its typology, intermediary function of parents in the reading process, correlation between the illustrations in children's books and the accompanying text.

Cognitive aspect of this article was to obtain parent's opinions on children's books reading. Anonymous surveys were conducted among parents of preschool children from small, medium and big Polish cities. Based on performed research particular conclusions were made:

- The child is an inexhaustible resource of emotional, intellectual and cognitive aspirations.
- The continuous contact with the valuable children's books is popular and precious form of spending time together.
- The significance of book's illustrations and their potential on childhood development.
- Common reading of parents with their children supports the comprehensive development of the children: in cognitive, intellectual, imaginative, emotional, social and purely entertaining aspect.

Furthermore the survey enables to establish that the Polish parents' knowledge about fairy tales therapy is insufficient. Most of the parents do not read therapeutic fairies to their children and are unaware of their positive and curing influence. This may be the subject of further studies and social campaigns.

Key words: influence of children's literature, illustration in books for children, children's literature, reading books to children by parents, parent as connection among child and literature

Małgorzata B. Siemież

Uniwersytet Wrocławski

Bajka w życiu dziecka

A fairy tail in the life of a child

Wprowadzenie

W ostatnich latach można zauważyć wśród rodziców tendencje do interesowania się swoimi dziećmi w zakresie rozwoju intelektualnego i fizycznego. Pragną, by ich dzieci jak najszybciej nauczyły się czytać, pisać, liczyć, posługiwać się językami obcymi. Jeśli zachodzi konieczność opłacają dodatkowe zajęcia, by wiedza ich pociech była porównywalna z wiedzą, jaką posiadają rówieśnicy. Dzieci chcą, by rodzice byli z nich dumni, dlatego podejmują wyzwania, starając się sprostać oczekiwaniom dorosłych. Muszą dopasowywać się do wymogów związanych z codziennością. Często to zadanie ich przerasta, gdyż zostają z nim same. A wystarczy zadbać o rozwój emocjonalno-społeczny dziecka. W każdym momencie dojrzewania małego człowieka najważniejsza jest świadomość, że dziecko jest kochane bez względu na wszystko. Zadbanie o prawidłowe relacje z dzieckiem to podstawa nabycia przez nie umiejętności wyrażania emocji. Poznanie przez dziecko języka uczuć pozwoli mu zrozumieć swoje własne emocje i radzić sobie z nimi. Już u 3-latka naturalnym rodzajem aktywności jest zabawa indywidualna lub z opiekunem. Nawiązuje wtedy swoje pierwsze przyjaźnie i ważne jest, by rodzic nie przegapił tej chwili, by to on stał się przyjacielem swojego dziecka. Na każdym etapie rozwoju dziecko potrzebuje innej uwagi rodzica, ale zawsze

potrzebuje jego obecności, miłości i zrozumienia. Zadbanie o emocjonalny rozwój dzieci to bardzo trudne zadanie. Często rodzice tkwią w nawykach i stereotypach wyniesionych z domu rodzinnego, że „ja wiem najlepiej, co jest dobre dla mojego dziecka”. Nie potrafią się przyznać, że nie jest łatwo zrozumieć emocje, których sami nie akceptują w sobie. A dziecko? Co ma zrobić z emocjami, które go przepełniają, są w nim żywe, czasem trudne i bolesne? Dzieci potrzebują zrozumienia i przyzwolenia na okazywanie uczuć. Mogą wypłakać je w poduszkę, zwierzyć się misiowi lub, a może przede wszystkim, opowiedzieć o nich rodzicom. Dziecko może poradzić sobie samo ze swoimi emocjami, jeśli stworzymy mu bezpieczną przestrzeń, pozwolimy powiedzieć o swoich uczuciach i je przeżyć. Jedną z metod, jaką możemy posłużyć się w takiej chwili, jest bajka terapeutyczna. Są to niezwykle opowieści, świadomie tak skonstruowane, by dzieci odnajdywały w nich część siebie, swoich uczuć oraz konkretnych problemów, z którymi się borykają. W bezpiecznych ramionach taty, czy na kolanach mamy, mały czytelnik może przeżyć różne historie a utożsamiając się z bohaterem uwolnić się z poczucia winy. Nie każda bajka pomoże zawsze i każdemu dziecku. Do jednego trafi, do innego nie. To naturalne. Jeśli jednak już tak się stanie, działanie takiej bajki może być naprawdę znaczące.

*Dziecko może nauczyć dorosłych trzech rzeczy:
cieszyć się bez powodu, być ciągle czymś zajęty,
domagać się - ze wszystkich sił - tego, czego pragnie.*

Paulo Coelho

Bajka a rozwój emocjonalny dziecka

Rzeczywistość przedstawiana w baśniach jest zgodna z myśleniem dziecka, dzięki czemu pomaga mu zrozumieć siebie i otoczenie, wprowadza ład i porządek, pokazując jakie reguły rządzą światem. Bajka, dzięki temu, że daje uporządkowany i przewidywalny obraz świata, buduje w dzieciach poczucie bezpieczeństwa. Wszelkie informacje niezgodne z tymi już posiadanymi budzą sprzeciw, opór i zmuszają do poszukiwania nowych rozwiązań¹.

¹ Por. M. Molicka, *Bajkoterapia*, Poznań 2002, s. 143.

Podążając za dziećmi, ich potrzebami, obserwując ich zachowania i problemy, sięgam po różne książki. Wojciech Kołyszko od dawna towarzyszy mojej pracy biblioterapeutycznej. Jego seria książeczek o emocjach pokazuje, że uczucia są zjawiskiem naturalnym. Gdy konfrontujemy się z nimi, potrafimy je odpowiednio wyrażać, łatwiej nam zaakceptować samego siebie, zrozumieć innych a świat nabiera głębi. Dzieci często mylnie odczytują emocje. Boją się swoich i cudzych uczuć. Czasem można usłyszeć, że złość, strach, czy zazdrość, to są złe uczucia, które tylko krzywdzą. Seria książeczek Wojciecha Kołyszki pomaga w wychowaniu, wspomaga rozwój dziecka, ułatwia rozpoznawanie i właściwe okazywanie uczuć. Pozwala zrozumieć, że wszystkie uczucia są potrzebne. Każda książeczka zawiera instrukcję obsługi emocji, która uczy co robić, gdy pojawia się to uczucie.

Smok Lubomił i tajemnice złości pokazuje, że:

każdy się czasem złości. Jest to zjawisko zupełnie normalne. Więcej, bardzo pożyteczne! Złość mówi, że coś nie pozwala ci robić tego, co chcesz, albo dostać tego, czego potrzebujesz. (...) Złość możesz czuć również wtedy, gdy ktoś robi ci krzywdę. Jeśli jakiś podwórkowy rozbójnik zabiera ci zabawkę albo boleśnie pociąga za ucho, to zrozumiałe, że się złościsz. (...) Złość pomaga także znaleźć siłę, by pokonać przeszkodę albo obronić się przed zagrożeniem – o ile to możliwe. (...) A co robić, kiedy pojawia się złość? Najpierw ją poczuj i powiedz sobie: „Oho, jestem zły!” Jeśli złość jest bardzo silna, trzeba ją oswoić. Istnieje na to tysiąc sposobów. Oto niektóre z nich: możesz ją narysować w postaci strrrrasznego potwora albo w jakiejś innej. Kopać piłkę, wrzeszczeć, okropnie, mocno tupać – w ogóle pozwolić swojemu ciału robić to, na co ma ochotę. Uważaj jednak, by nie uczynić krzywdy sobie lub komuś innemu.. (...) A czego lepiej w złości nie robić? Trzeba uważać, żebyśmy to my używali jej, a nie ona nas” (...) Lepiej też nie udawać, że się nie złościsz, jeśli tak naprawdę czujesz złość. (...) Najlepiej nauczyć się rozpoznawać, co czujemy i – jeśli to tylko możliwe – mówić o tym innym. Wtedy jest dużo mniej problemów!².

Czy takie treści mogą kształtować wrażliwość małego czytelnika, mogą zmienić jego życie? Tak. Barwny świat postaci przenika do wyobraźni dziecka, pozwalając spojrzeć na siebie z dystansu, jakby innymi oczyma, dostrzec to, co było niedostrzegalne, przeformułować i przewartościować codzienność.

² W. Kołyszko, *Smok Lubomił i tajemnice złości*, Gdańsk 2005, s. 40-48.

*Biblioterapia opiera się głównie na wykorzystaniu terapeutycznych wartości literatury (...) Książki mogą wydobywać z podświadomości czytelnika zarówno radosne jak i przykre przeżycia (...) Podczas czytania dziecko może doznać emocji podobnych do tych, które zostały zepchnięte do podświadomości (...) Za jedno z najważniejszych zadań biblioterapii uważa się pomoc w intelektualnym uaktywnianiu się pacjenta, lub wychowanka poprzez dostarczenie takich bodźców, które umożliwiają mu twórcze, aktywne działanie (...)*³.

Uczestnictwo w zdarzeniach literackiego świata prowadzi ku zrozumieniu siebie, motywacji własnego postępowania, doświadczenia⁴.

W bajkach mowa jest o wszystkich emocjach, tych pięknych i tych trudnych. Zawierają one wiele wskazówek co można zrobić, by poradzić sobie z problemem. Dają czas do namysłu i zastanowienia się nad sobą. Świat w bajkach widziany z dziecięcej perspektywy ma za zadanie uspokoić, wyciszyć i zredukować problemy emocjonalne, jak również wesprzeć w rozwoju osobistym małego czytelnika. „To ja, Twój smutek. Z tej książki dowiesz się jak bardzo jestem Ci potrzebny”⁵. Tak rozpoczyna się druga książeczka – *Zakłęte miasto i sekrety smutku*. Uświadamia małego czytelnika, że smutek jest nieodłączną emocją każdego człowieka, a wręcz jest mu bardzo potrzebny. Jak każda emocja, również smutek, ma swoje ważne funkcje: jest naturalną i normalną odpowiedzią na poczucie straty (osoby, celu). Dzięki smutkowi wiemy, co jest dla nas ważne i próbujemy to zdobyć.

*Smutek pozwala nam pożegnać się z tym, co odchodzi i z tym, co jest dla nas niedostępne. (...) Jeśli często nie pozwalamy się ujawnić żalowi, on rośnie i rośnie, aż w pewnym momencie trudno sobie z nim poradzić; taki jest duży. (...) Im wyraźniej poczujesz smutek i im łatwiej go z siebie wypuścisz, tym szybciej minie. (...) Pomożesz zmartwionej koleżance, po prostu ją wysłuchując, a nie pocieszając na siłę*⁶.

³ I. Borecka, *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum: materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych 2002, s. 11.

⁴ Por. M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Role literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, s. 121.

⁵ W. Kołyszko, *Zakłęte miasto i sekrety smutku*, Gdańsk 2004, s. 1.

⁶ Ibidem, s. 45-53.

Lęk jest stałym elementem rozwoju dziecka. Najpierw boi się ono zostać samo w pokoju, później straszne stają się ciemności, a następnie różne przedmioty, zwierzęta, lekarze itd. Każdy z nas zapewne pamięta jedną rzecz, której się bał w dzieciństwie. Jednak to, co kiedyś budziło w nas strach, teraz należy do przeszłości. Z niektórych lęków się wyrasta, a inne mogą odcisnąć duże piętno na nasze dorosłe życie. *Pogromca potworów i magia strachu* – to opowieść pozwalająca dziecku utożsamić się z bohaterami, doświadczającymi uczucia strachu podczas wędrówki przez Puszcę Straszylek, a także uczyć się wraz z nimi, jak „nie bać się bać”. Ile dzieci, a nawet dorosłych, traktuje strach jak swojego sprzymierzeńca, albo myśli, że trzeba mieć odwagę, żeby się z nim spotkać?

Strach ostrzega nas przed niebezpieczeństwem i pomaga się przed nim uchronić. Daje energię, by uciec lub schować się przed zagrożeniem albo się z nim zmierzyć. Kiedy nie ukrywasz przed sobą, że się boisz, lecz się do tego przyznajesz, obronisz się o wiele łatwiej, niż gdybyś udawał bohatera. (...) Czasami wiesz, że nic ci nie grozi, ale i tak się boisz. Nazwij wtedy to, co czujesz: „boję się”. Zauważ, w których częściach ciała i w jaki sposób odczuwasz strach. Znacznie łatwiej jest go oswoić, gdy wiemy gdzie się umiejscowić.

Dzieci potrafią spontanicznie i bez zahamowań ujawniać siebie w kontakcie z innymi ludźmi, co mogłoby sugerować, że wstyd ich nie dotyczy. Mimo tego, że wstyd nie kojarzy się dobrze i przyjemny nie jest, to jednak istnieje z jakiegoś ważnego powodu i ma czemuś służyć. Uczy co jest dobre a co złe, pomaga wyznaczyć granice, mobilizuje do zmiany, poprawy sytuacji i jeśli faktycznie nie przekroczy on pewnego krytycznego progu – powyżej którego demobilizuje i hamuje – to można mówić, że jest on **konstruktywny**. Książka „Wstyd i latający śpiwór” opowiada o pożytkach, jakie wynikają ze zdrowego wstydu, a także o jego destrukcyjnej sile pojawiającej się wtedy, gdy wstydzimy się nadmiernie. Książka zawiera „instrukcję obsługi wstydu”, w przystępny sposób przedstawiającą praktyczne sposoby radzenia sobie z tym uczuciem, a także wiele zabaw i ćwiczeń pomagających lepiej je poznać, również w kontekście innych emocji.

⁷ W. Kołyszko, *Pogromca potworów i magia strachu*, Gdańsk 2004, s. 41-49.

Każdy z nas napotyka codziennie wiele sytuacji nacechowanych różnorodnymi emocjami. Silne emocje bywają trudne do przezwyciężenia i pokonania zwłaszcza przez dzieci, u których umiejętności społeczne i uczuciowe dopiero zaczynają się rozwijać i kształtować. Trudno więc im ogarnąć emocjonalną rzeczywistość, co znajduje odbicie w różnorodnych postawach małego człowieka. Dlatego częściej skupiamy się na negatywnych emocjach, żeby bronić się przed nimi, uczyć się walczyć z nimi, bądź pracować nad sobą, żeby umiejętnie je wyrażać. Zapominamy wówczas o pozytywnych uczuciach, które należy pielęgnować w sobie. *Radość i wyspa Hop-Siup* opowiada o tym, dlaczego radość jest w życiu koniecznie potrzebna i co nam grozi, gdy zaczynamy ją lekceważyć.

Wojciech Kołyszko w swojej kolejnej książce: *Bawian, Cudanna i pułapki zazdrości* tłumaczy, że:

jeżeli czegoś komuś zazdrościmy, oznacza to, że właśnie tego nam brak. (...) Jeśli wiesz, że masz i zalety, i wady, że coś posiadasz, a czegoś nie – i wiesz, że to jest w porządku – wtedy nie musisz doczepiać sobie sztucznego nosa i uszu albo ich chować. Ani skarżyć na innych, ani w żaden sposób im szkodzić. A właśnie przeciwnie, dzielić się z nimi tym, co lubisz i na czym się znasz. A także uczyć się od nich i korzystać z ich umiejętności⁸.

Fenomen bajki polega głównie na tym, że ona działa sama. Jej treść przenika stopniowo do dziecka i zaczyna na nie wpływać. Mały człowiek identyfikuje się z bohaterem i dzięki temu zaczyna rozumieć jak ktoś może się czuć w określonych sytuacjach. Uczy się dostrzegać i nazywać emocje swoje i innych.

Należy pamiętać, że problemu nie rozwiązuje bajka, ale samo dziecko. Korzysta ono z rozwiązań w niej zasugerowanych, a odbiera je jako własne. Słuchając o problemach podobnych do jego trudności, dziecko myśli: *Jeśli komuś podobnemu do mnie udało się, być może ja też to potrafię, warto spróbować.*

Pomocna Uwaga

„Kraina Uwagi, to seria książeczek o potężnej UWAGNOŚCI dostępnej każdemu, niezależnie od wieku. To lektura dla najmłodszych, jednak mogą z niej czerpać również starsi czytelnicy. Każda

⁸ W. Kołyszko, *Bawian, Cudanna i pułapki zazdrości*, Gdańsk 2004, s. 41-49.

z książeczek dotyka obszarów istotnych dla dzieci, daje możliwość nowego spojrzenia na siebie oraz otaczający świat, jednocześnie oferując bardzo przydatne narzędzia, które uruchamiają się już podczas czytania. Kraina Uważności to praktyczne umiejętności podane dzieciom w zabawny i przyjazny sposób⁹.

Bohaterem pierwszej książeczki – *Lew Staszek i siła uważności* – jest wesołe lwiątko, które przeżywa poważny problem – nad jego głową zbierają się czasem burzowe chmury. Pojawiają się wtedy, gdy Staszek bardzo czegoś pragnie a tego nie dostaje. Staszek ma mnóstwo pomysłów, żeby przegonić chmury, ale żaden ze sposobów nie działa. Dopiero rozmowa z tatą, jego autorytetem, powoduje, że Staszek spogląda na swój problem z innej strony.

– Tak właśnie synku działa siła UWAŻNOŚCI, która pomaga nam przepędzać burzliwe chmury. Walka z nimi powoduje, że jest ich coraz więcej, a my bardziej się złościimy, gniewamy, czujemy się coraz gorzej. Jeśli jednak zamiast z nimi walczyć, spokojnie im się przyjrzymy i zaakceptujemy to, że czasami po prostu się pojawiają, one same staną się małymi obłoczkami i powoli odpłyną¹⁰.

Poprzez zrozumiałe i logiczne dialogi, dziecko nie tylko dowiadyuje się, że ma zmysły, ale również jak może z nich korzystać, żeby dawały mu radość i spokój.

– Zobacz synku, jaką mocnosisz w sobie. Swoje uszy, oczy i oddech masz zawsze przy sobie, więc możesz z nich korzystać w każdym momencie. Rób to jak najczęściej, a w przyszłości staniesz się mądrym i dobrym władcą – poradził Staszekowi tata¹¹.

Staszek szybko zauważył, że gdy pracował nad swoją uważnością był spokojniejszy, więcej się uśmiechał, a gdy zapominał o uważności chmury pojawiały się natychmiast. Staszek podzielił się uważnością ze swoimi przyjaciółmi, którym bardzo spodobało się to i odnaleźli własny sposób na bycie uważnym. Uważność pomagała Staszekowi radzić sobie z najtrudniejszymi problemami.

Druga książeczka – *Szczurek Rysio i smak uważności* – uwrażliwia dzieci na smakowanie jedzonych potraw. „Uważne jedzenie

⁹ A. Pawłowska, *Lew Staszek i siła uważności*, Poznań 2015, s. 41.

¹⁰ Ibidem, s. 17-18.

¹¹ Ibidem, s. 29.

zdecydowanie zwiększa zakres odbieranych doznań oraz przyjemności z jedzenia, a także zapobiega nieświadomemu pochłanianiu niezdrowych przekąsek oraz zjadaniu smutków słodyczami¹². Szczurek jest samotny, nikt się z nim nie bawi, bo on nie chce dzielić się swoimi słodyczami a im bardziej czuje się smutny i samotny, tym więcej je. Nauczycielka sowa zachęca Rysia do uważnego jedzenia na przykładzie poziomki.

Obejrzyj ją z każdej strony. Zauważ jej kolor, kształt i fakturę. [...] Dziwne to jedzenie oczami, a nie buzią – pomyślał Rysio, ale poziomka rzeczywiście wydała mu się bardzo ciekawa. Była czerwona w żółte kropeczki, z jednej strony węższa [...] Przymknij oczy i powąchaj ją. Jaki zapach czujesz? Może przywołuje on jakieś wspomnienia lub z czymś ci się kojarzy? [...] – Na koniec powoli rozgryź poziomkę, zwracając uwagę na smak, który w tym momencie odczuwasz i ilość soku, jaka z niej wypływa. Żuj ją powoli, delektując się wszelkimi doznaniami, jakie do ciebie docierają. – Mniem – ze smakiem obliział się szczurek – jaka pyszna ta poziomka! Choć taka malutka, zawiera w sobie mnóstwo kolorów, zapachów i smaków¹³.

Szczurek obiecał sobie, że już nigdy nie zje niczego nieświadomie, bo wtedy też je dużo rzeczy niezdrowych. Od tej pory szczurek smakował każdy kęs. Zaprosił na ucztę całą swoją klasę i od tej pory stał się mistrzem gotowania i uważnego jedzenia.

Kolejna książeczka – *Kotka Wiktoria i magia uważności* – jest,

... książeczką dla małych artystów, żyjących w świecie fantazji i poszukujących ciągle nowych wrażeń. Pomaga dostrzec wyjątkowość w świecie, który otacza nas na co dzień i docenić piękno zwyczajnych rzeczy¹⁴.

Kotka Wiktoria bardzo lubiła zanurzać się w świat fantazji. Wyobrażała sobie, że podróżuje po całym świecie, przeistacza się w różne postaci, raz jest księżniczką a raz wielkim odkrywcą. Radości było co niemiara, gdy przeżywała cudowne przygody. Jednak, gdy tylko przypominała sobie, że to wszystko jest dziełem jej pomysłów a nie rzeczywistości, ogarniał ją smutek, że mieszka w tak nieciekawym miejscu, w którym nic się nie dzieje.

¹² A. Pawłowska, *Szczurek Rysio i smak uważności*, Poznań 2015, s. 41.

¹³ Ibidem, s. 21-30.

¹⁴ A. Pawłowska, *Kotka Wiktoria i magia uważności*, Poznań 2015, s. 42.

Obudź w sobie ciekawość i duszę odkrywcy – powiedziała mama, patrz na to, co cię otacza, jakbyś widziała to po raz pierwszy w życiu, a dostrzeżesz piękno, o którym nawet nie śniłaś¹⁵.

W książeczce *Nietoperzyca Kaja i piękno uważności* autorka pokazuje jak wyjątkowa może być nasza różnorodność. W małej nietoperzycy, wyglądającej i żyjącej inaczej niż pozostałe zwierzęta, dostrzegamy siłę i poczucie własnej wartości, które stopniowo w sobie rozwija. „Kaja przypomina nam o tym, że nie ma jednej definicji piękna”¹⁶. Już na początku książeczki, autorka zwraca nam uwagę, że to Kaja uważała siebie za dziwaczkę. To, że była inna, gdyż była czarna, spała, gdy inni się bawili i to w dodatku głową w dół, nie znaczy, że inni o niej źle myśleli. Nietoperzyca nie przypuszczała, że ktoś ją może polubić, gdyż ona sama siebie nie lubiła i przez swój pryzmat patrzyła na innych. Aż spotkała znaną już nam kotkę Wiktorię, która postanowiła podzielić się swoją radością wynikającą z przeżywania i wprowadzania w życie Uważności. Otóż kotka zachęciła nietoperzycę do krótkiej medytacji, czyli wejścia w siebie, skonfrontowania się ze swoimi myślami.

Wsluchaj się w moje słowa i powtarzaj je za mną w myślach: Wdycham powietrze i wyobrażam sobie, że jestem wspaniałym kwiatem, wydycham powietrze i czuję, że jestem piękna taka, jaka jestem. Wdech: kwiat, wydech: piękna. Wzruszenie ogarnęło Kaję. Pierwszy raz w życiu myślała o sobie, że jest piękna¹⁷.

Kaja została sama, lecz wcale nie czuła się samotna. Pierwszy raz w życiu dostrzegła siebie jako kogoś ważnego. Zrozumiała, że to, w jaki sposób o sobie myśli, zależy tylko od niej. Poczuła się wolna. Nie musi być taka jak inni. Ma w sobie własną wyjątkowość. Nietoperzyca rozpostarła skrzydła i wzbila się w powietrze. Nareszcie cieszyła się swoim życiem. Nikogo nie udawała, po prostu była sobą¹⁸.

Od tej pory Kaja czuła się piękna, silna, spokojna i wolna, czyli po prostu szczęśliwa. Odnalazła to w sobie, czerpiąc z wewnętrznego źródła, zrozumiała, że nie musi swego szczęścia uzależniać od

¹⁵ Ibidem, s. 32.

¹⁶ A. Pawłowska, *Nietoperzyca Kaja i piękno uważności*, Poznań 2015, s. 42.

¹⁷ Ibidem, s. 26-32.

¹⁸ Ibidem, s. 37.

innych. Akceptując siebie osiągamy prawdziwe szczęście. W akceptacji jest moc rozumienia siebie i innych.

Tygryszek Erwinek i energia uważności opowiada o tygrysku, który bardzo lubił sport. Fascynowały go wszystkie dyscypliny. Ruch dawał mu poczucie wolności i siły. Każdy wie, że ruch to zdrowie i nie ma w tym nic złego, dopóki nie zostanie odwrócona hierarchia wartości. Tak było w przypadku Erwinka, który „z czasem tak bardzo polubił smak zwycięstwa, że stał się on dla niego ważniejszy niż zabawa i przyjemność, jakie czerpał ze sportu”¹⁹. Przyjaciele odsunęli się od niego, bo czuli, że są mu potrzebni tylko do tego, żeby on mógł wygrywać a nie po to, by wspólnie spędzać czas. Aż pewnego dnia przyszedł do niego Staszek i spowodował, że opowieści o przyjacielach zatoczyły koło, gdyż teraz on, jak niegdyś jego ojciec, opowiedział tygryskowi o sile oddechu. Zachęcił go do obserwowania swojego ciała podczas ruchu, tego, co z nim dzieje się, jak zmienia się w miarę kolejnych posunięć. Następnym krokiem, który pojawił się automatycznie, było wsłuchiwanie się w ciało, w wysyłane sygnały, po to, by móc na nie odpowiedzieć. Potem tygryszek zaczął dostrzegać zmiany wokół siebie, poczuł dotykające go promienie słońca, usłyszał dźwięki przyrody. Poczuł, że jego ciało przepętnia energia. „Wiedział już, że by zwyciężyć, nie zawsze trzeba być pierwszym na mecie”²⁰.

Zakończenie

Praca z dziećmi to wyzwanie. To wspólna z nimi obecność w poznawaniu, otwartości i elastyczności w działaniu. To radość z drobniaków i wielkich dokonań małych ludzi. To akceptacja i zrozumienie. To bycie współuczestnikiem zabawy, pomaganie dzieciom w stawianiu kolejnych kroków ku dorosłości oraz dbałość o to, by działało się to w jak najbardziej komfortowy dla nich sposób. Język bajek jest dziecku bliższy, gdyż jest to język fantazji. Forma opowiadania nie narzuca mu gotowych rozwiązań. Dziecko samo dochodzi do konkluzji, ma poczucie, że rozwiązanie problemu stanowi jego

¹⁹ A. Pawłowska, *Tygryszek Erwinek i energia uważności*, Poznań 2015, s. 5.

²⁰ Ibidem, s. 37.

własny wybór. Mówienie o kłopotach głównego bohatera nie stanowi dla dziecka trudności bowiem opowiada ono o czyichś kłopotach. „Nadanie uczuciom nazwy daje dziecku poczucie, że pozostają one pod kontrolą”²¹. To wyzwala poczucie bezpieczeństwa, które pozwala się dziecku otworzyć. Zyskuje ono możliwość nieskrępowanego mówienia o swoich problemach, bez obawy, że będzie poddane ocenie. Bajki są doskonałym narzędziem wychowawczym, stanowią pretekst do rozmów i działań. Wspólne czytanie książek i rozmowa o nich może być łatwym i dostępnym sposobem budowania silnej więzi z dzieckiem, może być siłą pobudzającą intelekt i wyobraźnię, może rozwijać ambicje twórcze i stawiać wymagania w sposób motywujący. Czytając określone bajki można pomóc dziecku w wielu trudnych dla niego sytuacjach emocjonalnych, porządkując rzeczywistość oraz oswajając z własnymi uczuciami.

Bibliografia

- Borecka I., *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum: materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych 2002.
- Brett D., *Opowiadania dla twojego dziecka*, Gdańsk 1998.
- Kołyшко W., *Bawian, Cudanna i pułapki zazdrości*, Gdańsk 2004.
- Kołyшко W., *Pogromca potworów i magia strachu*, Gdańsk 2004.
- Kołyшко W., *Smok Lubomił i tajemnice złości*, Gdańsk 2005.
- Kołyшко W., *Zaklęte miasto i sekrety smutku*, Gdańsk 2004.
- Kołyшко W., Tomaszewska J., *Radość i wyspa Hop-Siup*, Gdańsk 2014.
- Kołyшко W., Tomaszewska J., *Wstyd i latający śpiwór*, Gdańsk 2016.
- Kołyшко W., *Smok Lubomił i tajemnice złości*, Gdańsk 2005.
- Molicka M., *Bajkoterapia*, Poznań 2002.
- Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Role literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011.
- Pawłowska A., *Kotka Wiktoria i magia uważności*, Poznań 2015.
- Pawłowska A., *Lew Staszek i siła uważności*, Poznań 2015.
- Pawłowska A., *Nietoperzyca Kaja i piękno uważności*, Poznań 2015.
- Pawłowska A., *Szczurek Rysio i smak uważności*, Poznań 2015.
- Pawłowska A., *Tyгрыsek Erwinek i energia uważności*, Poznań 2015.

²¹ D. Brett, *Opowiadania dla twojego dziecka*, cz. 2, Gdańsk 1998, s. 18.

Streszczenie

W niniejszym referacie autorka, na przykładzie kilku bajek, zastanawia się w jakim stopniu wpływają one na najmłodszego czytelnika. Dzięki właściwie dobranym bajkom dziecko kształtuje swoją osobowość. Chętnie utożsamia się z bajkowymi postaciami, wchodzi w rolę głównych bohaterów by zaspokoić swoją ciekawość, odpowiedzieć na nurtujące pytania i znaleźć najlepsze rozwiązanie własnych problemów. Bajka upraszcza to, co wydaje się trudne i niezrozumiałe, dodaje sił i wiary w siebie, dlatego może i powinna odegrać ważną rolę w życiu każdego dziecka.

Słowa kluczowe: bajka, dziecko, rozwój emocjonalny, uważność

Abstract

In this paper the author on a number of fairy tales wonders to what extent they affect the youngest reader. By selecting the appropriate fables and reading them to a child usually a boy or a girl shapes its personality. He/she willingly identifies himself/herself with fairytale characters, then he/she enters into the role of the main characters for different reasons. It can be done to satisfy his/her curiosity, to answer questions and find the best solution to his/her own problems. The fairy tale simplifies what seems difficult and incomprehensible. It adds strength and self-confidence, that is why fairy tales can and should play an important role in the life of every child.

Key words: story, child, emotional development, mindfulness

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Uniwersytet Zielonogórski

Możliwości wykorzystania biblioterapii w stymulowaniu rozwoju emocjonalnego starszych dzieci w przedszkolu

Possible use of bibliotherapy in stimulating
emotional development of older children
in kindergarten

Książki są lekarstwem umysłu.

Demokryt

Im więcej czytałem, tym bardziej

książki godziły mnie ze światem,

tym jaśniejsze i treściwsze

stawало się moje życie.

Maksym Gorki

Rozważania wstępne

Zgodnie z Podstawą Programową „celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest poprzez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna”¹. Rozwój w pierwszych latach

¹ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa dnia 14 lutego 2017 r.,

życia człowieka jest szczególnie dynamiczny, to „łańcuch procesów rozgrywających się w czasie, złożony z wielu ogniw (...), następstwo tych ogniw jest zwykle stałe”².

Współczesne przedszkole to placówka, w której, dbając o prawidłową dietę, ruch na świeżym powietrzu, zapewniając opiekę i zaspokajanie podstawowych potrzeb, wyraża się troskę o kondycję fizyczną i psychiczną podopiecznych. Wprowadzając w świat wiedzy, dostarczając informacji o przyrodzie i kulturze, stymuluje się ich rozwój umysłowy. Również bardzo ważne jest kształtowanie postaw prospołecznych, doskonalenie umiejętności rozpoznawania, rozumienia, akceptowania wartości moralnych, takich jak: bezinteresowność, tolerancja, uczciwość, odpowiedzialność, prawdomówność, sprawiedliwość, umiejętność przebaczenia.

W znacznym stopniu przedszkolak konstruuje obraz rzeczywistości w trakcie własnej aktywności poznawczej. Kontakt z literaturą wzbogaca doświadczenia, uczy rozumienia rzeczywistości, umożliwia zgłębianie różnych obszarów ludzkiego życia, tych bliskich codzienności i tych, które są jeszcze tajemnicą. Zabawa i słuchanie czytanych lub opowiadanych tekstów są to zazwyczaj zajęcia dla młodych ludzi interesujące, przyjemne i przez nich pożądane.

Młodsze dzieci w swoim postępowaniu kierują się przede wszystkim chęcią zaspokajania własnych potrzeb. Dopiero nabywają umiejętności dobrego funkcjonowania w grupie, uczą się panowania nad emocjami. Gromadzone doświadczenia mają wpływ na rozwój społeczno-moralny jednostek. Pięciolatki są już w znacznym stopniu samodzielne. Zaczynają coraz bardziej interesować się otaczającym ich światem zewnętrznym, zadają dużo pytań, są również dociekliwe, ruchliwe i impulsywne. To wiek względnej równowagi, w którym najczęściej podopieczni są grzeczni i chętni do współpracy.

Natomiast sześciolatki znajdują się w jednym z kilku tzw. trudnych okresów życia człowieka, które charakteryzują się nierównowagą rozwoju psychicznego. Dlatego sprawiają wiele problemów

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, poz. 356.

² M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarza, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 23.

wychowawczych, nie potrafią sobie radzić z własnymi afektami, są zbuntowane, krytyczne wobec innych, nieustępliwe. Ze względu na egocentryzm i egoizm oraz prezentowane postawy roszczeniowe, mogą mieć trudności z socjalizacją, dostosowaniem się do stawianych im wymagań. W rywalizacji chcą być zawsze najlepsze, za wszelką cenę wygrywać, źle znoszą porażki. W walce o swoje korzyści mogą być zuchwałe i agresywne. Są również bardzo aktywne, pełne energii, ciekawskie, żądne przygód, jednocześnie niecierpliwe, swawolne i często niezdecydowane w dokonywaniu wyborów, nie mogą zbyt długo usiedzieć w miejscu³. Kierują się w swoim postępowaniu nie zasadami lecz przede wszystkim emocjami, nie mają poczucia obowiązku, odpowiedzialności za powierzone zadanie⁴.

W tym okresie mogą się pojawić problemy wychowanków z pokonywaniem trudności wymagających skupienia uwagi i koncentracji. Większość podopiecznych dosyć dobrze wchodzi w relacje z kolegami. Zdarza się jednak, że niektórzy nie potrafią przyznać się do błędu, kłamią, nie rozumieją własnego niewłaściwego postępowania, przeszkadzają w prowadzeniu zajęć, źle znoszą porażki, szybko zniechęcają się niepowodzeniami. Zatem warto zadbać o to, aby młodzi ludzie poznawali aprobowane społeczne normy i zasady postępowania, uczyli się akceptowanych przez innych zachowań.

Rozwój emocjonalny dzieci w najstarszej grupie przedszkolnej

Emocje to „krótkotrwały stan uczuciowy, taki jak szczęście, złość, lęk, stanowiący połączenie – w różnych proporcjach – przyjemności i nieprzyjemności, pobudzenia i wystudzenia”⁵. Stanowią one „język ludzkiego życia społecznego – dostarczają zarysów schematów, które ustanawiają relacje między ludźmi. Uśmiech – najlepiej utrwalony

³ F. L. Ilg, L. Bates Amed, S. M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańsk 1994, s. 39-41.

⁴ A. Tanajewska, R. Naprawa, L. Czernecka, *Dziecko sześciolatnie w szkole – dobry start*, Gdańsk 2014, s. 7.

⁵ J. D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter; tłum. M. Karpiński, Poznań 1999, s. 57.

uniwersalny sygnał emocji – jest znakiem afirmacji społecznej, radość zaś jest emocją współdziałania”⁶. Psycholodzy wskazują, że:

1. Emocja spowodowana jest zazwyczaj przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez podmiot jakiegoś zdarzenia jako istotnego dla ważnej dla niego sprawy (celu); odczuwana jest jako pozytywna, jeśli zdarzenie sprzyja tej sprawie, a jako negatywna, jeżeli ją utrudnia.
2. Rdzeniem emocji jest gotowość do działania i podsuwanie planów; konkretna emocja nadaje priorytet działaniom, narzucając poczucie ich pilności (może zakłócić alternatywne procesy umysłowe lub inne działania albo rywalizować z nimi). Odmienne typy gotowości tworzą odmienne wyjściowe zarysy relacji z innymi.
3. Konkretna emocja jest zazwyczaj doznawana jako odrębny typ stanu umysłowego, któremu niekiedy towarzyszą lub następują po nim zmiany somatyczne, akty ekspresji i działania⁷.

Zrozumienie emocji pozytywnych (radość, duma, akceptacja) oraz negatywnych (gniew, lęk, smutek, pogarda) może nie być dla maluchów łatwe. Czasami trudno jest przyjąć punkt widzenia drugiej osoby. Emocje nie są dla dzieci czymś prostym. Niektóre z nich mogą być lepiej rozumiane, dzięki wspólnym rozmowom i zabawie. W wieku przedszkolnym wychowanek dopiero „poznaje całą gamę uczuć, uczy się je nazywać, dowiadyuje się, jak można je wyrażać. Przekonuje się na licznych przykładach, że jego problemy i przeżycia nie są odosobnione – że inni też się boją, też przeżywają smutki i cierpienia, że również się złością, czują zazdrość, wstyd lub rozczarowania”⁸.

Około szóstego roku życia pojawia się świadomość kontrolowania emocji. Przedszkolaki w najstarszej grupie zaczynają postępować zgodnie ze standardami społecznymi, lepiej rozumieją procesy wewnętrzne u siebie i innych, zatem mogą planować swoje

⁶ K. Oatley, J. M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2003, s. 88.

⁷ Ibidem, s. 95.

⁸ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2010, s. 49.

postępowanie⁹. Dzieci w tym wieku znajdują się w stadium przedoperacyjnym, w którym zaczynają się rozwijać pojęcia moralne. Wychowankowie znają już ważniejsze reguły współżycia i w znacznym stopniu zdają sobie sprawę z tego, że pewne rzeczy należy robić (lub nie) nawet wtedy, kiedy się nie ma na to ochoty¹⁰. Są jednak nadal niestabilni emocjonalnie, dlatego należy ich chronić przed sytuacjami, które mogą wywołać wzrost napięcia, stany lękowe, powodować przygnębienie czy rozdrażnienie.

Psycholodzy przekonują, że w skład emocji oprócz uczuć wchodzi również specyficzne procesy nerwowe i ekspresyjno-motoryczne, dzięki którym możliwe jest większe zaangażowanie człowieka w działania oraz szybsze podejmowanie decyzji. Dlatego większość sukcesów w różnych dziedzinach życia jest zależnych od inteligencji emocjonalnej¹¹. Dzięki niej możliwa jest obiektywna ocena samego siebie przez wychowanka, krytyczny stosunek do własnych zalet i wad, umiejętność przyznania się do błędu, pokora, a także dojrzała refleksja na temat innych oraz otaczającego świata zewnętrznego.

Inteligencja emocjonalna to „zdolność do postrzegania emocji, dostępu do nich i takiego ich aktywowania, by towarzyszyły myśleniu; zdolność do rozumienia emocji i posiadanie emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu oraz intelektualnemu”¹². Zatem „emocje mogą sprzyjać lepszemu myśleniu”, z kolei „myśląc o emocjach, wykorzystujemy inteligencję”¹³. Inteligencja emocjonalna określa „potencjalne zdolności uczenia się umiejętności praktycznych, które opierają się na pięciu składnikach: samoświadomości, motywacji, kierowaniu samym sobą, empatii i dobrym układaniu stosunków z innymi

⁹ K. Oatley, J. M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, op. cit., s. 183.

¹⁰ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998, s. 107.

¹¹ Por. K. Oatley, J. M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, op. cit.

¹² J. D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] *Rozwój emocjonalny a ...*, op. cit., s. 26.

¹³ Ibidem, s. 26.

osobami”¹⁴, natomiast kompetencja emocjonalna to konkretne umiejętności, których ogóle ramy stanowią:

1. Kompetencja osobista (determinuje stopień, w jakim radzimy sobie ze sobą) obejmuje świadomość emocjonalną, poprawną samoocenę, wiarę w siebie.
2. Samoregulacja (panowanie nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami i możliwościami). Jej komponenty to: samokontrola, spolegliwość, sumienność, przystosowalność, innowacyjność.
3. Motywacja (skłonności emocjonalne, które prowadzą do nowych celów lub ułatwiają ich osiągnięcie). Składają się na nią: dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm.
4. Kompetencja społeczna (determinuje stopień, w jakim radzimy sobie z innymi).
5. Empatia (uświadomienie sobie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób).
6. Umiejętności społeczne (wzbudzanie u innych pożądanых reakcji, łagodzenie konfliktów, współpraca w tworzeniu więzi)¹⁵.

Kompetencja emocjonalna jest „określana jako skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych”¹⁶ i dodatkowo obejmuje znajomość słownictwa i wyrażań związanych ze stanami emocjonalnymi, zdolność do rozumienia, że wewnętrzny stan emocjonalny może nie odpowiadać zewnętrznemu zachowaniu, umiejętność przystosowawczego radzenia sobie z awersyjnymi lub przykrymi emocjami poprzez użycie strategii samoregulacji oddziałujących na intensywność lub czas trwania stanów afektywnych, zdolność do skuteczności emocjonalnej (jednostka postrzega siebie jako czującą tak, jak chce czuć)¹⁷. Dzieci kompetentne emocjonalnie przynajmniej częściowo kontrolują swoje myśli, uczucia, działania

¹⁴ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1999, s. 46.

¹⁵ Ibidem, s. 48-50.

¹⁶ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie* [w:] *Rozwój emocjonalny ...*, op. cit., s. 79.

¹⁷ Ibidem, s. 99-113.

i wyrastają na autonomicznych, pewnych swojej wartości ludzi, którzy szanują siebie i innych.

Obok uwarunkowań genetycznych, fizycznych, psychicznych dojrzałości emocjonalnej młodego człowieka możemy również wymienić, jako bardzo ważne, czynniki środowiskowe (np.: metody wychowania domowego, aspiracje, wykształcenie, wsparcie rodziców, warunki mieszkaniowe, relacje z rówieśnikami, nauczycielami, organizacją pracy przedszkola). Dziecko stopniowo uczy się odpowiedzialności za słowa i czyny własne oraz grupy, w której funkcjonuje. Zaczyna rozumieć niektóre wartości społeczne i moralne. Warto zadbąć o to, aby wychowanek w jak najmniejszym stopniu przeżywał emocje szkodliwe dla kształtowania jego osobowości, a jeśli już one wystąpią, trzeba starać się je osłabiać. Badania psychologów udowadniają również, że pozytywne afekty mają wpływ na sprawność myślenia, pamięć, uwagę oraz zachowania społeczne¹⁸.

Biblioterapia i możliwości jej stosowania

Literatura pełni wiele funkcji, między innymi poznawczą, wychowawczą, estetyczną, ludyczną, terapeutyczną. Czytanie książek pobudza wyobraźnię, ubogaca dziecko w nowe doświadczenia, pomaga zrozumieć mu siebie, drugiego człowieka oraz otaczający je świat, rozszerza skalę uczuć młodego odbiorcy. Analizując postawy bohaterów, wychowanek uczy się odróżniać dobro od zła, zaczyna dostrzegać zasady postępowania, które są aprobowane przez ludzi dorosłych. Może nauczyć się korygować swoje zachowania. Dzięki temu łatwiej będzie się w przyszłości adaptować w nowym dla niego środowisku.

Biblioterapia jest formą psychicznego wsparcia. To zamierzone działanie wykorzystujące teksty pisane, prowadzące do realizacji celów resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych¹⁹. W biblioterapii wychowawczej „stosuje się książki (materiały) wyobrażeniowe i dydaktyczne dostosowane do potrzeb użytkowników zdrowych w sensie fizycznym i psychicznym, ale mających do

¹⁸ W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Warszawa 2007, s. 133.

¹⁹ I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001, s. 14.

rozwiązania jakieś istotne dla nich problemy”²⁰. Przede wszystkim chodzi o kształtowanie u dzieci postaw prospołecznych, wyboru wartości moralnych sprzyjających dobremu funkcjonowaniu w grupie, niekiedy również zmianę dotychczasowych obyczajów, nawyków lub znalezienie wzorców osobowych, godnych naśladowania. Gdy przygotowuje się programy biblioterapeutyczne, należy przestrzegać między innymi następujących zasad:

- uwzględniania potrzeb i problemów członków grupy;
- dostosowania tekstów do możliwości percepcyjnych uczestników, ich psychofizycznych dyspozycji;
- podmiotowego traktowania wychowanków;
- aktywizowania twórczej postawy dziecka wobec siebie i otoczenia
- włączania elementów muzykoterapii, arteterapii, dramy²¹.

Rozważania tekstów w celu integracji intelektu, woli i uczuć zalecał już w XVI wieku Ignacy Loyola. Praca z książką może poprawić samopoczucie czytającej osoby, przyczynić się do odzyskania przez nią równowagi psychicznej. Dzięki odpowiednio dobranym opowieściom dostarczane są wzorce osobowe, wiedza o wartościach ogólnoludzkich, przykłady rozwiązań ważnych życiowych problemów. Uwrażliwia się również dziecko na piękno słowa, walory artystyczne czytanych utworów.

W szczególny sposób inteligencję emocjonalną przedszkolaków stymulują bajki, ponieważ podejmują one tematy ważne dla maluchów (problemy dobra i zła, radości i rozpaczy). Wychowankowie lubią ich słuchać i powtarzać, identyfikują się z bohaterami wykazującymi się odwagą, mądrością, sprytem. Bajka „jest utworem, który rozwija i kształtuje osobowość dziecka. Przez pryzmat bajki poznaje ono świat, przenosi się w inne środowiska i okresy historyczne, zaznajamia się z celami, do których dąży człowiek, poznaje sens egzystencji”²². Bajkoterapia to „metoda wspierania i terapii we wcześniejszych okresach rozwoju dziecka, która może pomóc w efektywnym

²⁰ Ibidem, s. 15-16.

²¹ Ibidem, s. 21-25.

²² M. Molicka, *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Poznań 1999, s. 25.

radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. Sytuacje trudne, lękotwórcze są nierozzerwalnie związane z nabywaniem przez dziecko doświadczeń i towarzyszą mu na każdym etapie rozwoju”²³. Szczególnie przydatne są bajki psychoedukacyjne, ponieważ skupiają się na emocjach, jakie towarzyszą człowiekowi, mogą motywować zmiany w zachowaniu²⁴, uczą „tego, że jeśli człowiek się nie poddaje, chociaż sytuacja jawi się jako beznadziejna, jeśli trzyma się swoich norm moralnych, chociaż pokusa czai się za każdym rogiem, w końcu to on zwycięża”²⁵.

Model postępowania biblioterapeutycznego obejmuje:

1. czytanie, słuchanie lub oglądanie odpowiednio dobranych środków terapeutycznych;
2. identyfikację czytelnika z bohaterami literackimi lub fikcyjną sytuacją;
3. przeżycia doznawane w trakcie kontaktu z dziełem;
4. katharsis – doznanie stanu psychicznego, który charakteryzuje się odczuciem ulgi, redukcją napięć i blokad;
5. wgląd w siebie; przepracowanie ważnych osobistych problemów czytającego;
6. zmianę w postawach lub zachowaniach uczestnika procesu²⁶.

Dzieci poznają opinie kolegów i wychowawcy, konfrontują je ze swoimi. Uczą się mówić, czego oczekują od innych, nazywają swoje doznania, kształtują wrażliwość moralną i estetyczną. Na rynku wydawniczym oraz w bibliotekach jest wiele książek, które można wykorzystać w edukacji emocjonalnej.

Przeżycia wewnętrzne dzieci, ich emocje ukazują na przykład opowieści Anny Onichimowskiej²⁷. Znajdziemy tam między innymi studium dziecięcego egoizmu (*Mam wszystko*), w którym zostały przedstawione wady niegrzecznego dziecka (chciwość,

²³ M. Molicka, *Bajkoterapia – o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 151.

²⁴ Ibidem, s. 161.

²⁵ D. Brett, *Bajki, które leczą*, cz. 2, tłum. H. Dankiewicz, Gdańsk 2003, s. 14.

²⁶ I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, op. cit., s. 42-43.

²⁷ Por. A. Onichimowska, *Najwyższa góra świata*, Warszawa 2005.

niegodziwość, głupota). W innym tekście (*Najwyższa góra świata*) autorka przedstawia problem wyobcowania, odrzucenia przez grupę, walki z własnymi ograniczeniami przeżywanej i wyśmiewanej przez kolegów dziewczynki z nadwagą.

Z kolei w książkach Wojciecha Kołyszki i Jovanki Tomaszewskiej jest wiele porad, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami. Zawarte w nich utwory pomagają nazwać i zrozumieć gniew, złość, zazdrość, agresję, złośliwość, samolubstwo²⁸. Natomiast Grzegorz Kasdepke wprowadza tzw. mocne emocje negatywne (nienawiść, pogardę) i daje wskazówki, jak sobie z nimi poradzić²⁹.

Przedstawione przez Doris Brett historie (*Opowiadania o Ani*) mogą pomóc dzieciom uporać się z takimi problemami, jak np. pozbycie się kompulsywnego zachowania lub przesadnego perfekcjonizmu, nieśmiałość, dokuczanie kolegów³⁰. Bajka Agnes Vandewile, *Mopsik, mały łaciaty piesek*³¹, uczy tolerancji, seria utworów o Franklinie³² zachęca młodego czytelnika do przezwycięzania własnych słabości i wad.

Zbiór *Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*³³ wprowadza w świat codziennych trudności, które mogą mieć przedszkolaki. Na przykład, gdy jakieś dziecko źle się czuje w grupie przedszkolnej, ma niską samoocenę, uważa się nad sobą, możemy sięgnąć po bajkę Agnieszki Tyszkowej *Emilka i Trampkowa Księżniczka*³⁴ i porozmawiać na temat emocji związanych z brakiem

²⁸ Por. W. Kołyszko, J. Tomaszewska, *Leo, Leo i lwy, czyli do czego mogą się przydać magiczne zwierzęta*, Gdańsk 2007; por. także W. Kołyszko, *Smok Lubomił i tajemnice złości*, Gdańsk 2004; idem, *Latający smok i maski wstydu*, Gdańsk 2006.

²⁹ G. Kasdepke, *Tylko bez całowania! Czyli jak sobie radzić z niektórymi emocjami*, Warszawa 2008.

³⁰ D. Brett, *Bajki, które leczą*, op. cit., s. 75-121.

³¹ A. Vandewile, *Mopsik, mały łaciaty piesek*, tłum. K. Deryło, Lublin 1994.

³² P. Bourgeois, B. Clark, *Franklin ma zły dzień*, tłum. P. Zarawska, Bielsko-Biała 2006.

³³ *Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*, Warszawa 2009.

³⁴ A. Tyszkowa, *Emilka i Trampkowa Księżniczka* [w:] *Bajkoterapia czyli dla małych*

akceptacji oraz wiary we własne możliwości. Następnie poszukujemy zalet, mocnych stron każdego z dzieci i wspólnie odpowiadamy na pytanie, jak sobie radzić ze smutkiem. Gdy pojawią się kłopoty z konfrontacją z innymi ludźmi, egocentryzm, trudności z respektowaniem zasad, brak asertywności, odwołujemy się do bajki Doroty Suwalskiej pt.: *Królewicz*³⁵.

Czytając teksty zmieniamy tempo, modulację głosu i jego donośność, aby słuchacz mógł dostrzec główny wątek utworu. Wyraźnie wypowiadamy każde słowo i poprawnie rozkładamy akcenty, redukując niepotrzebne napięcie uwagi wychowanków, co ułatwia koncentrację na treści. Dodatkowo warto odpowiednio zorganizować przestrzeń, rekwizyty, właściwe oświetlenie, włączyć muzykę oraz obserwować dzieci w trakcie czytania. Po lekturze zachęcać je do rozmowy, stawiania pytań, dyskusji. Nie oceniamy ich wypowiedzi, aktywnie słuchamy podopiecznych, zadajemy pytania otwarte. Warto również wspólnie układać opowieści na interesujące przedszkolaki tematy, wykonywać do nich ilustracje, odgrywać role ulubionych postaci. Po kilku dniach można przypomnieć główny wątek znanej już historii i wymyślać z maluchami dalsze losy bohatera.

Uwagi końcowe

Dzieci w wieku 5-6 lat są spontaniczne, chętne do współpracy, nauki, zabawy. Charakteryzuje je optymizm, ciekawość świata, energia, przywiązanie do nauczyciela, szczerość, ufność. W przedszkolu uczą się panowania nad sobą, rozumienia norm i zasad funkcjonowania w grupie, która ma znaczny wpływ na obraz tworzenia siebie przez jednostkę³⁶. Kształtowane w tym okresie niezależność, wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, odpowiedzialność mają wpływ na późniejsze relacje młodego człowieka z innymi podmiotami.

Dzieci są pobudliwe, łatwo przechodzą od płaczu do śmiechu

i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać, op. cit., s. 19-27.

³⁵ D. Suwalska, *Królewicz*, [w:] *Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*, op. cit., s. 53-65.

³⁶ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarza, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, op. cit., s. 193.

i odwrotnie, ich emocje są krótkotrwałe i mają przejściowy charakter. Pod koniec wieku przedszkolnego rozwijają się uczucia wyższe, kształtują się wrażliwość estetyczna i moralna³⁷. Obcowanie z książką może dostarczyć wychowankom wielu pozytywnych doświadczeń, optymistycznych wizji świata, zapoznać ich ze słownictwem dotyczącym uczuć, wzruszać oraz kształtować postawy szacunku i tolerancji. Dzięki swoim funkcjom literatura odgrywa ważną rolę w realizacji różnorodnych celów edukacji przedszkolnej. Częste czytanie tekstów literackich dostarcza okazji do kształtowania kultury żywego słowa, ułatwia akceptowanie aprobowanych społecznie postaw, wzbogaca wyobraźnię młodych osób, pozwala im na przeżywanie podobnych emocji jak bohaterowie, daje nadzieję na rozwiązanie trudnych problemów.

Wychowawca prowadzący zajęcia biblioterapeutyczne powinien posiadać dyspozycje i umiejętności, które pomogą mu we właściwym prowadzeniu zajęć. Są to na przykład: zdolność syntonii i empatii, umiejętność diagnozowania potrzeb podopiecznych, znajomość literatury i warsztatu terapeutycznego, kompetencje komunikacyjne³⁸. Główne zadania nauczyciela to:

- dostarczanie dzieciom przyjemnych doświadczeń, zaangażowanie ich intelektualnie;
- pomoc w wytworzeniu takiego obrazu własnej osoby wychowanka, w którym dominują pozytyw;
- wspieranie w budowaniu zaufania członka grupy do siebie samego i innych;
- budzenie szacunku dla własnych marzeń;
- akceptowanie poglądów podopiecznego, pod warunkiem, że nie wyrządzają komuś krzywdy;
- dawanie dziecku prawa decydowania o sobie z zachowaniem norm oraz zasad moralnych³⁹.

³⁷ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, op. cit., s. 173.

³⁸ I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, op. cit., s. 39-40.

³⁹ Ibidem, s. 41.

Wspieranie rozwoju inteligencji emocjonalnej jest bardzo ważne, ponieważ „odnosi się do zdolności rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, to zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi”⁴⁰, uzupełnia umiejętności intelektualne, jest odpowiedzialna za podejmowanie decyzji, zarządzanie czasem, poziom tolerancji na zmianę i na stres, asertywność, empatię, komunikację, umiejętności społeczne, odpowiedzialność, poziom zaufania, radzenie sobie z gniewem, umiejętność dostosowania się⁴¹. Warto stymulować jej rozwój zarówno w domu rodzinnym, jak i przedszkolu. Odpowiednio dobrane teksty pomagają w przekazywaniu wskazówek podopiecznym o konieczności zmian w ich niewłaściwym zachowaniu, mogą uczyć altruizmu, tolerancji i radzenia sobie z przemocą⁴².

Bibliografia

Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać, Warszawa 2009.

Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001.

Bradberry T., Greaves J., *Inteligencja emocjonalna 2.0*, tłum. P. i K. Gancarczyk, Gliwice 2011.

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa dnia 14 lutego 2017 r., *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, poz. 356.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1999.

Ilg F. L., Bates Amed L., Baker S. M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańsk 1994.

⁴⁰ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, op. cit., s. 439.

⁴¹ Por. T. Bradberry, J. Greaves, *Inteligencja emocjonalna 2.0*, tłum. P. i K. Gancarczyk, Gliwice 2011, s. 31.

⁴² Doskonałym przykładem jest opowieść zachęcająca do współpracy z innymi przy rozwiązywaniu problemów. Por. H. Szaga, *Świat zabawek* [w:] H. Szaga, *Bajki terapeutyczne*, Kraków 2014, s. 47-52.

Kasdepke G., *Tylko bez całowania! Czyli jak sobie radzić z niektórymi emocjami*, Warszawa 2008.

Kołyško W., J. Tomaszewska J., *Leo, Leo i lwy, czyli do czego mogą się przydać magiczne zwierzęta*, Gdańsk 2007.

Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2010.

Łosiak W., *Psychologia emocji*, Warszawa 2007.

Molicka M., *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Poznań 1999.

Oatley K., Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2003.

Onichimowska A., *Najwyższa góra świata*, Warszawa 2005.

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.

Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne, red. Salovey P., Sluyter D. J. ; tłum. M. Karpiński, Poznań 1999.

Szaga H., *Bajki terapeutyczne*, Kraków 2014.

Tanajewska A., R. Naprawa R., Czernecka L., *Dziecko sześćioletnie w szkole – dobry start*, Gdańsk 2014.

Wadsworth B. J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998.

Streszczenie

Teksty literackie, dzięki pełnieniu funkcji poznawczej, wychowawczej, estetycznej i terapeutycznej, mogą wspierać rozwój inteligencji emocjonalnej jednostek. Literatura pobudza wyobraźnię, ubogaca dziecko w nowe doświadczenia, pomaga zrozumieć mu siebie i innych ludzi oraz otaczający je świat. W artykule przedstawiono możliwości zastosowania biblioterapii w pracy z wychowankami w wieku przedszkolnym. Dzięki odpowiednio dobranym bajkom i opowiadaniom podopieczni zdobywają wiedzę o uczuciach, właściwych relacjach w grupie, uczą się tolerancji, odpowiedzialności za podejmowane decyzje, kształcą umiejętności pomocne w radzeniu sobie ze stresem, gniewem, zazdrością, rozpaczą, bezradnością.

Słowa kluczowe: rozwój, emocje, inteligencja emocjonalna, biblioterapia

Abstract

Owing to their cognitive, educational, aesthetic and therapeutic functions literary texts can support the development of the individual's emotional intelligence. Literature stimulates imagination, lets children gain new experiences, helps them to understand themselves, other

people and the world around them. The article presents possible application of bibliotherapy in working with pre-school children. Carefully selected fairy tales and stories teach children about feelings, proper relationships within the group, tolerance, responsibility for decisions. They also help children to develop skills to deal with stress, anger, jealousy, despair, helplessness.

Key words: development, emotions, emotional intelligence, bibliotherapy



spmk

stowarzyszenie
polskich
muzyków
kameralistów

ISBN 978-83-944467-3-4