

Lidia Kataryńczuk-Mania*, Agnieszka Szymajda**

Uniwersytet Zielonogórski, Polska*

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska**

Aspekty profilaktyczno-terapeutyczne zajęć muzycznych w przedszkolu

Autorki przedstawiają szerokie możliwości wykorzystania muzyki w celach terapeutycznych na podstawie założeń teoretycznych i praktycznych proponowanych przez różnych autorów oraz własnych doświadczeń. Na szczególną uwagę zasługują prezentowane badania eksperymentalne, oparte o innowacyjną metodę w muzykoterapii dziecięcej „Muzycznego lustra”. Zdaniem Auterek ważne jest merytoryczne przygotowanie nauczycieli-terapeutów do prowadzenia zajęć z dziećmi.

Słowa kluczowe: muzykoterapia, działalność muzyczna, „muzyczne lustro”, dziecko przedszkolne, nauczyciel-terapeuta

*Nie każdy bowiem jest świadom, jaką rolę w jego życiu pełni muzyka,
tym bardziej nie jest świadom i najczęściej nawet nie zastanawia się nad tym,
jaką rolę może pełnić.*

Tadeusz Natanson, *Wstęp do nauki muzykoterapii*,

Wrocław 1979

Wprowadzenie

Uniwersalizm muzyki to oddziaływanie jej na człowieka, głównie poprzez przeżycia estetyczne. W procesie pedagogicznym zastosowanie muzyki ma na celu profilaktykę lub terapię zmierzającą do niwelowania napięć psychicznych, psychofizycznych i ruchowych, korelacji zaburzonych funkcji psychicznych czy też dostarczanie korzystnych doświadczeń w zachowaniach społecznych. Profilaktyka muzyczna może dotyczyć stanów

odprężenia psychicznego, koordynacji psychoruchowej, zachowania wewnętrznej harmonii i kreatywności. Działania terapeutyczne obejmują najczęściej trzy obszary: terapię psychiczną (m.in. zaburzenia zachowania, nieśmiałość, agresja, nadpobudliwość), terapię zaburzeń mowy (wady wymowy) i terapię zaburzeń ruchu.

Muzykoterapia dzieci - istota i obszary

Muzykoterapia to młoda dziedzina. Jest nauką, sztuką i procesem o interdyscyplinarnym charakterze. Muzyka i terapia są trudne do zdefiniowania i niełatwo wytyczyć im granice. Współcześnie Światowa Federacja Muzykoterapii podaje następującą definicję: „muzykoterapia jest profesjonalnym stosowaniem muzyki i jej elementów jako interwencji medycznych i edukacyjnych. Skierowana jest do jednostek, grup, rodzin i społeczności. Celem muzykoterapii jest osiągnięcie poczucia dobrostanu, optymalizowanie jakości życia w aspekcie fizycznym, społecznym, komunikacyjnym, emocjonalnym, intelektualnym i duchowym. Badania, praktyka, edukacja i kształcenie muzykoterapeutów opiera się na profesjonalnych standardach uwzględniających kontekst kulturowy, społeczny i polityczny”¹. W Polsce nadal bardzo popularna jest definicja według Tadeusza Natansona, założyciela Wrocławskiej Muzykoterapii, który uznaje, iż „muzykoterapia jest metodą postępowania wielostronnego wykorzystującą wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka”². Studiując literaturę przedmiotu zauważamy, że terapeutyczny charakter muzyki podkreślano już w starożytności, a w szczególności uwzględniany był w pitagorejskiej koncepcji świata³.

¹ K. Stachyra, *Wstęp do muzykoterapii*, [w:] *Podstawy muzykoterapii*, K. Stachyra (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 30.

² T. Natanson, *Wstęp do muzykoterapii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979, s. 51.

³ Zob. E. Szwed, *Zarys historii muzykoterapii*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana

Oddziaływania muzykoterapeutyczne dotyczą sfery emocjonalnej, ruchowej, świadomości własnego ciała, orientacji przestrzennej, funkcji percepcyjno-motorycznych, koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, funkcji poznawczych - uwagi, pamięci, wyobraźni, komunikacji, współpracy. Działania terapeutyczne powinny aktywizować dziecko, prowokować lub motywować do różnych zabaw. Wykorzystywanie różnych bodźców w pracy z dziećmi pozwala na wykrycie preferencji dziecka, co sprzyja wchodzeniu z nim w interakcje. Śmiech, wokalizacje, krzyk, aktywność ruchowa to nośniki komunikacyjne. Informacje na ten temat odnajdujemy w programach stymulacji zmysłowej, integracji sensorycznej⁴, kinezylogii edukacyjnej⁵, w metodzie ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne⁶, czy też w programie świadomości ciała, dotyku i komunikacji Christphera Knilla⁷.

Nauczyciel - terapeuta

Współczesna profilaktyka i rehabilitacja muzyczna dyktuje nowe wyzwania dla nauczyciela terapeuty. Aby mógł on podjąć się zadań terapeutycznych powinien posiadać kompetencje na tyle szerokie, by konsekwentnie, w sposób elastyczny i efektywny dobrać metody i środki uwzględniające terapeutyczne walory muzyki. To właśnie ona jest nośnikiem informacji, znaczeń ważnych zarówno dla dziecka, jak i dla terapeuty. Zajęcia muzyczne uwzględniające cele ogólnorozwojowe, umuzykalniające

Długosza w Częstochowie, Edukacja Muzyczna” z. I, Częstochowa 2005, s. 177.

⁴ Zob. J. Kielin, *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

⁵ Zob. C. Hannaford, *Zmysłne ruchy, które doskonałą ruchy. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza MEDYK, Warszawa 1998.

⁶ Zob. M. Bogdanowicz, D. Okrzesik, *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006.

⁷ Zob. Ch. Knill, *Dotyk i komunikacja*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997.

i terapeutyczne ukierunkowane są na dziecko. W grupie celów ogólnorozwojowych powinny znaleźć się elementy kształcenia, szczególnie poznawczego, emocjonalnego i ruchowego. Cele umuzykalniające obejmują umiejętności muzyczne, m.in.: słuch wysokościowy, poczucie rytmu, tempa, pamięć muzyczną, wrażliwość i zainteresowania oraz ciekawe doświadczenia w różnych formach aktywności muzycznej (począwszy od śpiewania piosenek, ruchu z muzyką, gry na instrumencie, słuchania muzyki i jej tworzenia). Cele terapeutyczne służą wszelkim działaniom terapeutycznym ukierunkowanym na dziecko.

Jaki powinien być model nauczyciela prowadzącego zajęcia terapeutyczne z wykorzystaniem muzyki?

Założyć należy, że powinien on:

1. Posiadać wiedzę z dziedziny psychologii, pedagogiki, psychoterapii a także wiedzę muzyczną (różne epoki, style muzyczne).
2. Umieć grać chociaż na jednym instrumencie.
3. Posługiwać się świadomie głosem (możliwości wokalne).
4. Mieć wykształcony słuch muzyczny.
5. Posiadać umiejętności aranżacyjne, improwizacyjne, sprawnie poruszać się po „obszarach” muzyki.
6. Umieć sprawnie wykorzystać w celach terapeutycznych zgromadzoną wiedzę i nabyte umiejętności muzyczne.
7. Znać i stosować szeroką gamę metod i technik terapeutycznych.
8. Posiadać umiejętności organizowania i planowania procesu terapeutycznego (m.in. wyposażenie sali terapeutycznej, dobór materiału muzycznego itp.)⁸.
9. Posiadać znajomość technologii badań naukowych z dziedziny muzykoterapii⁹.

⁸ Szerzej: A. Metera, *Muzykoterapia. Muzyka w medycynie i edukacji*, Wydaw. Centrum Technik Nauki Metronom, Leszno 2000, s. 11.

⁹ Por. L. Kataryńczuk-Mania, *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Zielona Góra 2010, s. 196-197; H. Cesarz, *Wartości muzykoterapii stosowanej u osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej*,

Przystępując do pracy terapeutycznej z dziećmi w przedszkolu nauczyciel powinien pamiętać o podstawowych zasadach, takich jak: systematyczność zajęć, rytualizacja, tzn. stała pora dnia, jednolite formy pracy, powtarzanie tych samych czynności i form pracy (np. powitanie, wprowadzenie-piosenka, zabawy z zakresu techniki ruchu, zabawy uwrażliwiające na bodźce dźwiękowe, z instrumentami, z elementami muzyki, zabawy ilustracyjno-inscenizacyjne i pożegnanie)¹⁰.

Z całego uniwersum muzycznego można zaoferować takie formy aktywności muzycznej, które obowiązują również w edukacji muzycznej (śpiew, ruch z muzyką, gra na instrumencie, słuchanie muzyki, tworzenie), ale cele nastawione są na aspekt terapeutyczny, korzystny dla zdrowia i samopoczucia dziecka. Każde dziecko w sposób spontaniczny gromadzi spostrzeżenia zmysłowe, tworzy struktury percepcyjne, naśladuje innych, a najbliższe otoczenie wpływa na jego wzory zachowań. Przybliżając dziecku muzykę proponuje się różne sposoby, dla przykładu: percepcję różnych utworów muzycznych, kształcenie uwagi dzieci poprzez słuchanie analityczne, interpretujące i wielokrotny powrót do poznanych utworów¹¹.

Zdaniem Jadwigi Uchyła-Zroski kontakty muzyczne dziecka wyzwalają osobisty stosunek do muzyki, służą ekspresji emocjonalnej, stwarzają możliwość wyrażania siebie¹².

logopedycznej i pedagogicznej, L. Kataryńczuk-Mania (red.), Zielona Góra: Skarbona 2017, s. 27-49; K. Krasoń, L. Konieczna-Nowak, *Sztuka. Terapia. Poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*, PWN, Warszawa 2016.

¹⁰ Por. J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998; R. Klóppel, S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995; M. Zalewski, *Muzyczna zabawa*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2008.

¹¹ Por. L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, s. 93-94.

¹² J. Uchyła-Zroski, *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, B. Dymara, A. Górniak-Naglik, J. Uchyła-Zroski (red.), Impuls, Kraków 2009, s. 148.

Śpiew i ćwiczenia mowy (oddechowe, artykulacyjne, rytmizujące, słuchowe) stanowią ważny aspekt w pracy terapeutycznej. Śpiewanie, oprócz walorów ekspresyjno-estetycznych, poznawczych, wychowawczych, ułatwia komunikację. Werbalna ekspresja daje energię psychiczną, wzbogaca świat wewnętrznych emocji, ułatwia aktywizowanie mięśni narządów mowy.

Ruch z muzyką zaspokaja naturalne potrzeby sprawności ruchowej, zapewnia korekcję dyspozycji rozwojowych, wspomaga wyrabianie ruchów estetycznych dzieci, uczy także ekonomii ruchowej. Ćwiczenia muzyczno-ruchowe oprócz rozwijania podstawowych umiejętności muzycznych (poczucia rytmu, wrażliwości muzycznej, pamięci muzycznej, myślenia, koncentracji) umożliwiają inscenizowanie treści piosenek, własną improwizację do słuchanej muzyki, mimiczne scenki ruchowe, wyrażanie ruchem elementów muzycznych, wartości rytmicznych, krótkich miniatur muzycznych, opowiadań, interpretowanie ruchem budowy formalnej utworów, rondo, kanonu, wariacji, tańców. Zajęcia muzyczno-ruchowe stanowią sprawdzoną strategię w komunikacji, akceptacji siebie. Zabawy muzyczno-ruchowe i taneczne są idealne podczas równoczesnego angażowania zmysłu słuchu, wzroku, dotyku, czyli służą polisensomotorycznemu pobudzeniu.

Gra na instrumentach zawsze fascynuje dzieci ze względu na różnorodność budowy i brzmienia a także sposobu gry. Zaletą tej formy jest, oprócz wartości wspólnego muzykowania, usprawnianie manualne, słuchowe. Szczególnie zalecana jest ta forma w zaburzeniach wywołanych niedorozwojem motorycznym, brakiem koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej. Ta forma ujawnia też preferencje dziecka i łatwiej terapeutcie odkryć pewne zachowania. Muzykowanie uczy zdyscyplinowania i odpowiedzialności za wspólne działania. Dobór utworów muzycznych w realizowaniu formy percepcja muzyki zależy od możliwości oraz profilu zaburzeń u dzieci. Wykorzystanie różnorodności

stylów muzyki zależy też od preferencji podopiecznego, czy jego zainteresowań¹³.

W percepcji ważną rolę pełnią ćwiczenia rozwijające pamięć: zapamiętywanie różnych sygnałów, odgłosów, źródeł dźwięku. Tworzenie muzyki opiera się na wcześniej wymienionych formach aktywności, dotyczy ekspresji wokalne, instrumentalnej, percepcyjnej czy ruchowej. W praktyce terapeutycznej zalecane są: metody relaksacji, techniki wizualizacji (z wykorzystaniem muzyki jako tła), treningi: autogeny E. Schultza, progresywny E. Jakobsona, bierny H. Wintreberta¹⁴, logorytmika, Metoda Dobrego Startu, Metoda Symboli Dźwiękowych Barbary Kaji, ekspresja plastyczna.

„Muzyczne lustro” w rozwoju motorycznym dziecka w wieku przedszkolnym. Konteksty profilaktyczno-terapeutyczne - z badań własnych

Odkrywanie *muzycznego lustra* dziecka jest wynikiem przeprowadzonych badań w latach 2012-2014. Wzięło w nich udział 90 dzieci z dwóch wrocławskich przedszkoli w wieku 4-7 lat. Przewodząc badania kierowano się chęcią poznania fascynującego świata dziecięcej wyobraźni i kreatywności, jak również wpływu tego rodzaju aktywności na rozwój dziecka i poczucie zdrowia. Stało się to możliwe podczas kontaktu dziecka z żywą, improwizowaną muzyką. Badania pokazały, że wchodzenie w muzyczny dialog z dzieckiem, odsłania jego otwartość na świat dźwięków tworzony przez muzykę. W ten sposób dzieci pokazują często

¹³ Por. E. Galińska, *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania*, [w:] *Człowiek- muzyka-psychologia*, W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 2000, s. 477 i in.

¹⁴ G. Szafraniec, *Techniki niewerbalne w terapii dzieci*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, T. III, B. Kaja (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001, s. 184.

niewidoczne dla rodziców, nauczycieli, terapeutów potrzeby rozwojowe, własną indywidualność i tożsamość¹⁵.

Badania, o których mowa przebiegały w dwóch etapach. Pierwszy etap, prowadzony był metodą eksperymentu pedagogicznego. Uzyskane wyniki potwierdziły hipotezę o wpływie kreatywnych form zajęć muzycznych z dzieckiem w wieku przedszkolnym, na jego rozwój emocjonalno - społeczny. Poczynione w trakcie eksperymentu obserwacje skłoniły do podjęcia bardziej wnikliwych badań. Drugi etap badań odsłonił bogactwo świata wewnętrznego dziecka, które ujawnia się podczas kreowania muzyki, wykorzystania różnych form aktywności muzycznej. Specyfika poznawanej rzeczywistości domagała się uchwycenia danych „od wewnątrz” poprzez spojrzenie czujnego uczestniczenia w zdarzeniach. Było to możliwe poprzez podjęcie badań jakościowych i przyjęcie perspektywy fenomenologicznej. Powstały, w ten sposób jakościowe studia przypadku. Należy podkreślić, że stworzenie odpowiednich warunków w celu uzyskania danych może pomóc indywidualna praca z dzieckiem. W kontakcie osobistym dzieci przedstawiają cechy swojego zachowania i wrażliwości, których nie można zaobserwować prowadząc badania w grupie. Prowadzono więc obserwacje uczestniczącą, której istotą jest wejście w badane środowisko i sytuacje. W tym rodzaju obserwacji badacz może stać się jej aktywnym uczestnikiem. Dzięki temu z badanymi dziećmi można było wejść w bliższe i bardziej swobodne relacje. Dzieci zaś czuły się na tyle bezpiecznie, by w sposób autentyczny i nieskrępowany ujawniać subtelne cechy własnej indywidualności.

Zebrane, podczas dwóch etapów badań, wyniki pozwoliły na stworzenie **muzycznych luster**. Składały się na nie **cechy improwizacji instrumentalnych, wokalnych, ruchowych** dzieci. W przebiegu badań istotne były zachodzące zmiany. Na uwagę

¹⁵ Zob. A. Szymajda, *Od muzykoterapii do „muzycznego lustra” dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.

zasługuje też obserwacja ruchu inspirowanego muzyką. Uzyskany materiał z zajęć indywidualnych, uzupełniono także o dane pochodzące z wywiadów z nauczycielami i rodzicami badanych dzieci. Prowadzone były one w sposób empatyczny. Osoba przeprowadzająca wywiad starała się zrozumieć sytuację, motywy postępowania respondenta. Takie rozumienie techniki wywiadu na pierwszym miejscu stawia korzyść badanej jednostki lub grupy, partnerstwo między osobą przeprowadzającą wywiad, a respondentem. Celem prowadzonych wywiadów z rodzicami i nauczycielami było uzyskanie jak najpełniejszych informacji o dziecku.

W trakcie prowadzonych badań analizowano też rysunki dzieci i inne dokumenty. Były to: zapisy w dzienniku, opinie, diagnozy dziecka, karty, teczki prac dzieci, rysunki, zdjęcia, filmy. Wszystkie uzyskane w ten sposób dane miały charakter pomocniczy, uzupełniający. Analiza dokumentów umożliwia bowiem badaczowi poznanie dążeń, motywów, postaw, potrzeby, uzdolnień, zainteresowań. Analiza rysunków dzieci jest cenną techniką badawczą szczególnie, kiedy zainteresowanie badacza dotyczy sfery emocjonalnej dziecka. Polega ona zwykle na opisie, interpretacji treści rysunków, barw oraz warunków, w jakich powstały. Zazwyczaj badacz kieruje się ogólnym wrażeniem, jakie wywierają analizowane rysunki. Stosuje więc analizę rysunków na zadany temat, a także tych zupełnie dowolnych. Więcej danych o problemie przynieść może włączenie większej ilości prac do badań.

Analiza rysunków oraz innych form twórczości dzieci może być skutecznym sposobem na poznanie wyobraźni dziecka, jego sposobu przeżywania świata, wrażliwości. Kilka dowolnych rysunków pozwala określić, interesującą dziecko tematykę, dominujący w nich nastrój wyrażony kolorem, a także sprawność grafomotoryczną. O stanie emocjonalnym dziecka świadczy dobór kolorów, wielkość rysowanych elementów i rozmieszczenie ich na kartce, a także siła nacisku kredki, ołówka. Nadmierny nacisk może świadczyć o napięciu emocjonalnym dziecka. Z kolei delikatny może wskazywać na nieśmiałość, zachwiane poczucie

bezpieczeństwa, zaniżoną samoocenę. Podobnie jak rysowanie przez dziecko drobnych, usytuowanych na brzegach kartki elementów. Rysunki utrzymane w barwach szarych mogą sygnalizować trudności dziecka w wyrażaniu uczuć, a także niepokój, smutek. Z kolei za tendencją dziecka do rysowania kolorami ciemnymi, ostrymi, stosowania szokujących zestawień kolorystycznych kryć może się silne napięcie emocjonalne, blokady, hamowana złość, agresja. W analizach rysunków dziecięcych zwracano uwagę na kompozycję i wybieraną przez dziecko tematykę. Brak kompozycji może ujawniać niepokój i cechy nadpobudliwości dziecka. Znaczne oddalenie od siebie postaci, zwłaszcza od postaci rysującego dziecka, wskazują nierzadko na poczucie osamotnienia, jego słabych więziach emocjonalnych. Elementy odgradzające postaci na rysunku takie jak: płoty, mury, drzewa interpretowane są zwykle jako poczucie bycia oddzielnym od innych. Obrysowywanie postaci, kratowanie można interpretować jako próby odcinania się przez dziecko od trudnych sytuacji.

Drugi etap badań umożliwił pełniejsze poznanie „muzycznych odbić” dzieci. Wyniki obserwacji improwizacji i współimprowizacji muzycznych zostały wzbogacone o dane z wywiadów, analiz dokumentów i rysunków. Dzięki temu można było rozpoznać pewne tendencje cechy charakteryzujące reakcje muzyczne dzieci, ich sposób wchodzenia w improwizacje ruchowe, zadania taneczne, dialog muzyczny. Powstał, w ten sposób, zarys typologii *muzycznych luster* dzieci.

Fenomen muzycznego lustra

Odpowiednią do opisu **muzycznego lustra** jest perspektywa fenomenologiczna. Greckie słowo *phainomen* oznacza to, co się jawi, ukazuje. Perspektywa fenomenologiczna pozwala opisać to, co związane jest z subiektywnym doświadczeniem muzyki i jej kreowaniem. Fenomenologia jest poszukiwaniem istoty, otwieraniem się na refleksję, dialog i wolną od uprzedzeń i założeń wstępnych próbę zrozumienia świata doświadczania muzyki

przez dziecko. Cechuje ją umiejętność rozpoznawania, odczytywania potrzeb, możliwości ograniczeń i potencjału twórczego dziecka oraz otwarcie na nawiązanie dialogu za pomocą muzyki, gry na instrumentach, ruchu. Postawa fenomenologiczna polega na, możliwie wolnym od uprzedzeń, nastawieniu do badanego przedmiotu jest to jednakże tylko warunkiem wstępnym. Postępowanie fenomenologa porównać można do pracy archeologa, który trzymając w dłoni oklejony ziemią przedmiot cierpliwie, warstwa po warstwie dochodzi do istoty badanego przedmiotu, aż ten odsłoni się w całej pełni.

Muzyka to świat, w którym każdy zdobywa i przeżywa własne doświadczenia. Nieograniczona głębia muzyki, związane z nią bogactwo przeżyć, doznań uczuciowych i estetycznych dostępne są wszystkim ludziom w sposób dla nich właściwy. Muzykę doświadczaną w wymiarze subiektywnym jako „świat przeżywany” odnieść można do idei *Lebenswelt* E. Husserla.

Procedura fenomenologiczna polega na rozjaśnianiu w ogłędzie, określaniu sensu i rozróżnianiu sensu. Fenomenologia porównuje, rozróżnia, łączy, wyznacza odniesienia, dzieli na części albo wyodrębnia momenty. Jest badaniem esencji i według niej wszystkie problemy sprowadzają się do określenia istoty.

W ujęciu fenomenologicznym muzyka jawi się jako subiektywny system znaczeń. Na pierwszy plan, w tym ujęciu teoretycznym, wysuwa się natomiast to, co jest związane z przeżyciem „tu i teraz”, to co jawi się w doświadczeniu chwili. Muzyka przebiega w czasie, dzięki temu, jak żadna inna dziedzina sztuki nakłada się na przebieg ludzkiego życia. Czas powiązany z rytmem to podstawowe wymiary muzyki. Muzyka jest strukturą dynamiczno-czasową, konfrontuje odbiorcę na odczuwaniu biegu czasu, jego upływu, poczucia istnienia w czasie oraz jego ciągłości. Przez swoje „stawanie się” w czasie muzyka używa słuchaczowi swych emocji i zabarwia nimi życie psychiczne. „Tu i teraz” w muzyce wyznacza czasową i przestrzenną organizację świata. S. Langer uważa, że „muzyka czyni czas słyszalnym, zaś jego ciągłość

i formę uchwytłą. Czas muzyczny stwarza iluzję pewnej jego niepodzielnej całości”. Polega na smakowaniu chwili, nasłuchiowaniu, przypatrywaniu się, ciągle rozpoczynaniu od nowa, powstrzymywaniu od ostatecznych rozstrzygnięć. Jak pisze Wita Szulc: są to postulaty fenomenologów, twórców „drugiej nauki”, nauki interpretacyjnej.

Dzięki podejściu fenomenologicznemu można było odkrywać świat dziecka poprzez poznanie znaczeń jakie przypisuje ono poszczególnym odcinkom rzeczywistości. Fenomenologiczny opis odbioru muzyki opiera się na konkretnym, żywym doświadczeniu, jest próbą uchwycenia przeżyć wywołanych muzyką w ich najgłębszej istocie, wierności temu „co zjawia się w przeżywaniu chwili”. Odkrywanie **muzycznego lustra** dzięki charakterystycznym improwizacjom, współimprowizacjom, dialogom muzycznym odpowiada tym założeniom. Muzyka staje, w ujęciu fenomenologicznym, światem przeżyć wewnętrznych, subiektywnych obrazów, nie „światem samym w sobie” lecz światem „moim, twoim, naszym”.

Przyjęcie w zaproponowanych badaniach perspektywy fenomenologicznej pozwoliło otworzyć się na obszary subiektywnego doświadczenia muzyki, a także przyjrzeć się dynamice relacji jakie zachodzą podczas „muzycznego spotkania” z dzieckiem. Muzyka staje się elementem wzbogacającym świat wewnętrzny, powiększającym przestrzeń odczuwania siebie samego. Dzieje się tak za sprawą odsłaniania tych obszarów muzyki, które mają w sobie część nas samych, odpowiadają stanom wewnętrznym, postawom, pragnieniom, zainteresowaniom.

Podejściu fenomenologicznym próbuje, w sposób empatyczny, odkryć ukrytą za gestami, wypowiedziami, zachowaniami, ekspresją osoby. Postawa taka, określana przez Husserla „wzuciem”, sprawia, że poprzez **muzyczne lustro** zbudować można otwartą relację z dzieckiem stając się uczestnikiem zdarzeń. Stwarza to szansę na konfrontację, otwarcie się na własne doświadczenie muzyki w relacji do innych.

Drugim, teoretycznym filarem **muzycznego lustra** muzykoterapii jest **muzykoterapia kreatywna Nordoff-Robbins**, a w niej szczególnie koncepcja „muzycznego dziecka”. Oznacza ona: „indywidualizowaną, wrodzoną obecną w każdym człowieku potrzebę muzycznej ekspresji i twórczej interakcji muzycznej”. Jest ona właściwa dla każdego dziecka i cechuje ją motoryczność, ekspresyjność, komunikatywność i poznawczość. „Muzyczne dziecko” poprzez swoje odniesienie do wszystkich sfer funkcjonowania, staje się kluczowe w kształtowaniu indywidualności dziecka.

Dzieci w procesie tworzenia i współtworzenia improwizowanej muzyki ujawniają spontaniczną ekspresję ruchową, wokálną, instrumentalną. Kreatywność ta wyraża się w sposób charakterystyczny dla każdego dziecka. Jest ona unikalna i obrazuje sposób doświadczania świata. Cechy improwizacji i współimprowizacji muzycznych dzieci stały się podstawą wyodrębnienia **muzycznych luster**. To metaforyczne określenie oznacza sposób, w jaki dziecko odpowiada, „odbija” żywą muzykę, wchodzi w interakcję muzyczną, improwizuje.

Muzyczne lustro dziecka stanowi odbicie „muzycznego spotkania” pomiędzy dzieckiem o określonej wrażliwości muzycznej, a osobą odpowiadającą na tę wrażliwość. Relację inicjuje dziecko, a prowadzący dostosowuje się do niego poprzez wykorzystanie odpowiednio dobranych form, metod, technik, które pozwalają mu podążać za kreatywnością i wrażliwością muzyczną dziecka.

Muzyczne odbicia rozwoju motorycznego dziecka

Dla większości dzieci w wieku przedszkolnym ruch przy muzyce, obok gry na instrumentach i śpiewu, jest najbardziej atrakcyjną formą aktywności muzycznej. W zależności od charakteru, tempa, dynamiki dzieci poruszają się w różnorodny sposób. Reakcje ruchowe na muzykę mogą być delikatne, taneczne, skoordynowane lub nie, swobodne, ekspresyjne, dynamiczne lub powolne, wycofane. Dzieci, podczas ruchu przy muzyce w sposób różnicowany wykorzystują przestrzeń sali. Jedne korzystają z jej

maksymalnego obszaru, inne tylko z niewielkich fragmentów. Mogą poruszać się na jej obrzeżach, znajdować w centrum lub na całej przestrzeni.

Jedną z głównych technik w pracy z dzieckiem są improwizacje ruchowe. Ruch przy muzyce uwalnia emocje, działa aktywizująco i pobudza wyobraźnię dziecka. Przybiera zwykle formę zabaw rytmiczno-ruchowych, improwizacji ruchowych i tanecznych, prostych tańców i płaśów. Aktywność ruchowa dziecka jest elementem percepcji, poznawania świata, rozwoju myślenia, a także odzwierciedleniem emocji i stanów psychicznych. Ruch to także gimnastyka ciała, rozwijanie koordynacji, orientacji w schemacie ciała, plastyczności ruchu. Ruch rytmiczny, inspirowany muzyką staje się ruchem kontrolowanym, angażującym słuch, uwagę, myślenie i sferę emocjonalną dziecka. Improwizacjom ruchowym towarzyszy wyrażanie różnych emocji. Dzieci odgrywają ruchem sposób poruszania się kogoś smutnego, wesołego, przestraszonego, bądź też groźnego. Angażują one przy tym całe ciało i mimikę. Improwizacjom tym towarzyszy odpowiednio dobrana muzyka.

Sposób wykorzystania przez dziecko przestrzeni, w której porusza się podczas swobodnej improwizacji ruchowej, dostarcza wielu cennych informacji o nim. Staje się to czynnikiem pozwalającym lepiej zrozumieć dziecko i odpowiedzieć na jego potrzeby. Przykładem może być zachowanie dziecka wycofanego, nieśmiałego. Jego ruch zwykle ogranicza się do małej przestrzeni, dziecko unika kontaktu fizycznego z innymi, lęka się zderzenia, „chodzi pod ścianami”.

Wypracowanie w dziecku wycofanym, nieśmiałym swobody, umiejętności pełniejszego wykorzystania przestrzeni, śmiałości ruchowej w grupie świadczą o wzroście poczucia własnej wartości i pewności siebie.

Podsumowanie

Obecność muzyki w życiu dziecka harmonizuje pozytywnie osobowość psychiczną i fizyczną. Umożliwia zdobywanie

doświadczeń, dostarcza estetycznych wrażeń, dyscyplinuje, zaspokajają naturalną potrzebę ruchu, muzykowania. Skuteczna diagnoza i okazana pomoc terapeutyczna nauczyciela, jego muzyczno - terapeutyczne kompetencje mogą przyczynić się do zmniejszenia bądź usunięcia problemów zdrowotnych dzieci.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyka a fenomenologia a pedagogika* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010
- Białek E.D., *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, OW „Impuls”, Kraków 2009.
- Białek E.D., *Edukacja zdrowotna w praktyce*, PZWL, Warszawa 2012.
- Campbell D., *The Mozart Effect for Children*, William Morrow Paperbacks, New York, 2002.
- Dąbrowska-Jabłońska I., red., *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, OW „Impuls”, Kraków 2008.
- Dębicka J., *Wykorzystanie technik muzykoterapeutycznych w stymulacji sfery emocjonalnej dziecka*, „Nauczanie Początkowe” 2010/2011, Nr 4, s.56-65.
- Duniec B., *Wpływ zajęć muzyczno-ruchowych z elementami muzykoterapii na dzieci z nadpobudliwością psychoruchową*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, Nr 1/2, s. 111-123.
- Fontana A., Frey J. H., *Wywiad. Od naturalności do politycznego zaangażowania* [w:] *Metody badań jakościowych*, t.2, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Galińska E., *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania*, [w:] *Człowiek - muzyka- psychologia*, W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2000.
- Hannaford C., *Zmysłne ruchy, które doskonalą ruchy. Podstawy kinizjologii edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza NEDYK, Warszawa 2009.
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Janosz B., *Zajęcia muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, WSIP, Warszawa 1993.
- Kataryńczuk-Mania L., *Elementy muzykoterapii w realizacji zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, [w:] *Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, Nr 78, Wrocław 2000, s.123
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.
- Kataryńczuk-Mania L., *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Zielona Góra 2010,

- Kataryńczuk-Mania L., *Techniki relaksacyjne w pracy nauczyciela (zarys problematyki)*, [w:] *Konteksty zdrowia*, B. Orłowska, J. Gebrelesassie, D. Godlewska (red.), Gorzów Wlkp. 2018.
- Kielin J., *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Klimas-Kuchtowa E., *Muzyka a ruch*, „Muzykoterapia Polska”, t. 2, nr 3/4 (7/8), 2003, s.25-32.
- Klóppel R., Vliex S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, PNO, Warszawa 1995.
- Knill Ch., *Dotyk i komunikacja*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997.
- Kojs R., *Dziecięca muzyka eksperymentalna* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, B. Dymara (red.), Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Konieczna-Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kowalik-Olubińska M., *Edukacyjny kontekst wspierania rozwoju kompetencji emocjonalnej dziecka* [w:] *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s.131-132.
- Kruk-Lasocka J., *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Kyrcz S., *Energia akustyczna i rytmy biologiczne a umuzykalnienie dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1989.
- Lewandowska K., *Muzykoterapia dziecięca. Zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*, Wydawnictwo Optima, Gdańsk 2007.
- Lewandowska K., *Profilaktyczne wartości muzykoterapii* [w:] *Wspomaganie rozwoju, pschostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 2000, s.156-163.
- Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A., red., *Arteterapia*, cz. I, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Metera A., *Muzykoterapia. muzyka w medycynie i edukacji*, Wydawnictwo Centrum Technik Nauki Metronom, Leszno 2000.
- Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Oatley K., Jenkins M., *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Piszczek M., *Terapia zabawą. Terapia sztuką*, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.

- Portman R., Schneider E., *Zabawy na odprężenie i koncentrację*, Jedność, Kielce 2004.
- Sacher W.A., *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Schaffer H., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Sidorowicz S., *Prozdrowotność muzykoterapii* [w:] *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, M. Siemień, T. Siemień (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Szafranec G., *Techniki niewerbalne w terapii dzieci*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, T. III, B. Kaja (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.
- Szczeklik A., *Katharsis. O uzdrawiającej mocy natury i sztuki*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Szwed E., *Zarys historii muzykoterapii*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Seria Edukacja muzyczna, z. I, Częstochowa 2005.
- Szymajda A., *Model muzykoterapii wspierającej rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wrocławskie modele muzykoterapii*, P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko (red.), Wydawnictwo Akademii Muzycznej, Wrocław 2016.
- Szymajda A., *Od muzykoterapii do „muzycznego lustra” dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.
- Szymajda A., *O muzykoterapii kreatywnej dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, L. Kataryńczuk-Mania (red.), Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra - Skarbona 2017.
- Uchyła-Zroski J., *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, B. Dymara, A. Górniok-Naglik, J. Uchyła-Zroski (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2009.
- Woźniak M., *Zabawy relaksacyjne z elementami muzykoterapii* „Wychowanie w Przedszkolu”, 2009, Nr 3, s.37-42.
- Woźniak M., *Muzykoterapia*, „Wychowanie w Przedszkolu”2010, Nr 3, s.38-40.
- Woźniczka E., *Muzykoterapia w aktywizowaniu dzieci nieśmiałych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2010, nr5, s.48-50.
- Zeleiova J. G., *Psychodynamiczne aspekty muzikoterapie*, Trnavska univerzita, Trnava 2012.

Prophylactic and therapeutic aspects of musical education in kindergarten

The authors present the wide possibilities of using music for therapeutic purposes on the basis of the theoretical and practical assumptions of various authors and their own. Particularly noteworthy are the experimental studies presented on the basis of the innovative method in children's music therapy "Musical mirror". According to the Authors, the substantive preparation of teachers-therapists to conduct classes with children is important.

Key words: music therapy, musical activity, "musical mirror", kindergarten child, teacher-therapist